

Conference Proceedings

CIVAE 2025

7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

March 12 - 13, 2025

Edited by MusicoGuia

Adaya Press

Conference Proceedings CIVAE 2025

7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

March 12 - 13, 2025

Edited by MusicoGuia

Adaya Press

Published by Adaya Press
editor@adayapress.com
www.adayapress.com

Conference Proceedings CIVAE 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education
March 12 - 13, 2025

Edited by Musicoguia
Text © The Editor and the Authors 2025
Cover design by MusicoGuia
Cover image: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

ISBN 978-84-126060-6-5
e-ISSN 2445-3641
DOI https://doi.org/10.58909/adc25771457

The papers published in these proceedings reflect the views only of the authors. The publisher cannot be held responsible for the validity or use of the information therein contained.

This work is published under a Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es). This license allows duplication, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format for non-commercial purposes and giving credit to the original author(s) and the source, providing a link to the Creative Commons license and indicating if changes were made.

License: CC BY-NC 4.0

Suggested citation:
Musicoguia (Ed.). (2025). *Conference Proceedings CIVAE 2025*. Madrid, Spain: Adaya Press.
https://doi.org/10.58909/adc25771457

Table of contents

The Transmateriality of Sound: Critical Sound Cartography as a Rhizomatic Mo(ve)ment Toward New Research Opportunities 5
Daniel Gutiérrez-Ujaque

Global Competencies and Music Education: Contributions to an Integral Learning Development 16
Sara Navarro Lalanda

The History of Art as an Interdisciplinary Tool in Secondary Education 22
Abel Mostaza Prieto

The Final Degree Project in Artistic and Plastic Education as a platform for teaching innovation: interdisciplinary applications between fashion, art and education 27
Carlos Valverde Martínez

Crochet as a work tool in university mathematics studies 32
Ester Patiño, Mariló López, Sagrario Lantarón, Javier Rodrigo

The application of the *GCompris* software as an educational tool in Musical Culture teaching 37
Igor Dobrača

Falerone Art Colony 2024 – The whole city is a studio 42
István Frigyes Váli

Weavings between Salvador Dali's surrealism and Sigmund Freud's psychoanalysis about time 48
Bruna Mello da Fonseca

Exploring Microbiology and Infectious Disease through the Art: *Enferm_Arte* Proyect 53
María José Pozuelo de Felipe, Paloma Reche Sainz, Blanca Muro García-Villalba

Audiovisuality in Music Education 58
Gisa Jaehnichen

Revaluing the book in the learning of Art History: renewed methodologies around textual and hypertextual media 63
Alejandro Jaquero Esparcia, María Antonia Pardo Fernández, María Teresa Terrón Reynolds, José Julio García Arranz

The Aesthetic Aspect of Sustainability and Educational Potential of the Interiors of a Lithuanian Country House: the Evolution of the Relationship between Function, Aesthetics and Ecology in the 20th - 21st Centuries 69
Indraja Raudonikytė

Art Education 5.0: The AI Revolution in Art History 76
Pilar Irala Hortal

The Use of ICT Tools in Training Future Music Teachers to Conduct Distance Learning for Primary School Students 80
Nataliia Ashykhmina

Discovering Sound Art in the classroom: an interdisciplinary workshop 83
Silvia Yoliztli Villanueva Marañon

The recovery of attention through tactile-kinesthetic drawing in the era of visual-digital culture. A didactic proposal 87
Alexis Hernández Díaz

Art education and conservation: documenting and constructing the historical trajectory of artworks 90
Wan-Ting Yang, Pin-Chia Huang, I-Cheng, Li

Integrating Extended Techniques into Flute Pedagogy: An Innovative Perspective for Beginners 93
Aze Bölek, Ajda Şenol Sakin

The training of the conservator-restorer in the field of occupational risk prevention 98
Benjamín Domínguez-Gómez

Underlying stereotypes in visual arts approaches 104
Raquel Sanz Camarero, Jairo Ortiz Revilla

A Study on the Usability of Applying the P4C Approach in Music Education 109
Gamze Üçkardeşler, Hatice Çeliktaş

Light as an expressive element in music video production: the creation of lighting setup through a teaching experience 114
Álvaro Linares-Barrones, María Nieves Corral-Rey, Sergio Jesús Villén-Higueras

Tscore — Notating Time For All Kinds of Arts and Users 119
Markus Lepper, Baltasar Trancón y Widemann

The partimento: rediscovering a tool for the development of polyphonic improvisation 125
Elías Porras Montesino

Image and word: artist's texts as a historiographic source 130
Ester Algarra Santacreu

The role of music within the STEAM approach in primary education 135
María López Izquierdo, Ignacio Nieto-Miguel

Experience with musical listening in higher education: a proposal to improve motivation in the music classroom 140
Andrea García Torres

Gamification and theater in the classroom: Storytelling and Theatricalization of Gamified Projects in Learning Situations and Educational Contexts 145
Inmaculada Díaz Gavira

Creation of Digital Artistic Portfolios: An Authentic Assessment Strategy for the Development of Transversal Competencies in Upper Secondary Education 150
María Isaura Morales Pulido, Jerónimo Gómez Rodríguez, Anghellus Medina López

Heritage education for children: little creators, big cultures 155
Isabel Molinos Sánchez

Project of expression and transformation: murals with social message by high school students 159
Juan Ernesto Pérez Hernández, Diana Luz Pérez Hernández, Antonio Pérez Martínez

Art, toys and society: The “toys” of Joaquín Torres García and Esteban Vicente Pérez 165
María Pita Ponte, María Dolores Villaverde Solar

Toys for difficult times: an approach to the creative process of Uruguayan visual arts artists 168
Magalí Pastorino

Women in art: exploring their role in secondary education 173
Virginia Núñez Remacho

Research at the disposal of art and education 176
Anna Mundet Bolós

Building blocks of architectural forming – A curricular reform in architectural education 180
István Frigyes Váli

Meaningful learning in Plastic Arts based on the design of Learning Situations 186
Manuela García Lirio

The aesthetics of art and daily life in artistic studies in Secondary Education 191
Francisco M. Reina García

The perception of Early Childhood Education and Primary Education students on the use of Artificial Intelligence tools for Music Education 196
María Elena Cuenca Rodríguez, Miren Pérez-Eizaguirre, Marta Martínez-Rodríguez

The lexicon referring to geographical accidents in the archival documentation of Carabaña in the XVII and XVIII centuries. Presentation of some significant cases 201
Iván Cerrada García

Manuals for painting nature: Alexander Cozens and Pierre-Henri de Valenciennes 206
Alberto Biesok Forés, Dra. Amparo Galbis Juan

Beyond craftsmanship: Analysis of Talagante polychrome pottery as an educational tool 211
Fernanda Carrasco Olmedo

The Posterior Parietal Cortex and the Precuneus Visuospatial Integration in Imagery Skills during Sketching and Architectural Drawings 216
Shakil Y. Rahim

Videographic Correspondence as a Method of Experimental Creation in Education 220
Rubén Marín Ramos

The ludic use of artistic references. A methodology proposal to prevent creative blocks in Secondary Education 225
Eva Sophie Fernández Kassies, Inés Fombella Coto, Inés López Marique, María Covadonga Juez Siesto

The identity of the figure of the spectator in its relationship with art and museums 230
Mario Méndez Guerrero

Anamnesis for the practice of Dance: an artistic instrument in health education 233
Izabela Lucchese Gavioli

Cultural management and arts. Educational experiences in two singing projects with university students 238
Ignacio Moreno-Nava, Bella Mitzy Farfán-Valencia, Judith Nazareth Hernández-Trejo

Interdisciplinarity among the Arts as an Area of Knowledge for class interactions in the study of *Theory of knowledge* in the IB Diploma Programme 243
José Luis Calderón Aguirrezabala

Ritual dance and traditional music enhance the development of ethnic identity and the preservation of the intangible cultural heritage in México 249
Amador Cernuda Lago

About the theoretical contributions of the Affective Turn to the methodology of Participatory Action Research (PAR) in education 254
Raquel F. Couto

Geometric abstract painting as a means to enhance creativity in architecture education 259
Maryam Golabi

Researching with: Approaches around ethics in arts research 264
Natalia Viroga García

Bridging Design and History: Interdisciplinary Approaches to Cultivating Cultural Competency in Design Education 268
Catherine Kendall, Jessica Etheredge, Wesley Gibbs

Examining Music Education Students' Attitudes Toward Music Software Across Different Variables 271
Ece Bahtiyar, Doruk Engür

Transcoded Limits: Creative Constraints Across the Arts 277
Mariano A. Báguena Bueso

Worlds never seen before. The contribution of cinema to the history of immersive cognitive experiences 282
Annamaria Poli

Virgo in the Plan of Palencia: Sacred Architecture, Astronomy, and Symbolic Thought in the Middle Ages 289
Abel Mostaza Prieto

The cult of the image x the failure of the word – psychoanalytic problems regarding contemporaneity 295
Bruna Mello da Fonseca

Chaos theory as inspiration in fashion. A multidisciplinary educational project 298
Blanca De Bonrostro, Keyla Cabral, Cristina Gelabert, Mariló López

Autonomy in piano learning: a study based on Karol Szymanowski's Variations Op. 3 303
Patricia Arauzo Rodríguez

Beyond the canvas: restoration as an educational tool for raising cultural awareness 306
Wan-Ting Yang, Pin-Chia Huang, I-Cheng, Li

Educational Innovation in Arts: The potential of the fanzine as a methodological tool 311
Marina Hernández Ávila

Painting and music from Romanticism to the first avant-garde movements of the 20th century as a stimulus for creative literary writing in preparation for the e-assessment exam in the final year of the MYP of the IB (International Baccalaureate) 317
José Luis Calderón Aguirrezabala

Bridging History and Art: an interdisciplinary approach to early Islamic civilization in primary education 323
Isabel Molinos Sánchez

Where science and art meet. The design of a theatre workshop for active and inclusive learning 328
Nadia Carlomagno, Valeria Vadalà, Arianna Ricciardi

Contemporary Dance as a Generator of Spaces for the Manifestation and Communication of Social Issues among Children from Las Colinas Neighborhood 333
Brigit Nataly Giraldo Urreste

Visualizing creativity: the role and perception of the creative personality in university teacher training 338
Mariana Daniela González Zamar

Colonial Echoes and Cultural Bridges: Integrating Australia's Literary Heritage 344
María Teresa Santos Navarro

The Color: A Vehicle for Conveying Emotions in Artistic and Plastic Education 347
Cristina Seguido Ramos, Verónica García Bolós

Technical and interpretative difficulties in learning the piano. An approach from Enrique Granados's *Goyescas* 350
Julio José Moguer Mayo

The limited integration of the arts in STEAM education 353
Raquel Sanz-Camarero, Jairo Ortiz-Revilla

Teaching experience based in the implementation of QR codes for the exhibition of works in New Audiovisual Media Technologies 358
María Nieves Corral Rey, Sergio Jesús Villén Higueras, Álvaro Linares Barrones

The impact of virtual reality applications on music teacher candidates' music ensemble conducting skills: an analysis of the Turkish national anthem 363
İrem Avgın, Gülnihal Gül

Interdisciplinary Ontology & Aesthetics Characteristic via Interactive Animation 368
Zhao Jie, Sanghamitra Dalal, Mohd Syuhaidi Bin Abu Bakar, Wan Aida Wan Yahaya

The mode and order of the water in the Albaicín of Granada 374
José Quintanilla Chala, Valeria Razeto Cáceres

Towards freedom through the metronome: Theoretical and practical basis for the teaching of a *Historically Informed and Intuitive Musical Performance (HI²P)* 381
Yago Mahúgo Carles

Portraying contemporary emotions through the visual narrative of the Animated Medium 387
mag. (MSc) Anja Tolar Tomšič

Indexical Signs of Automatism in Contemporary Art 392
Berna Coşkun Onan, Esin Selimoğlu

Teaching painting: Eight didactic ideas based on the work of Ignacio Pinazo Carmalench 398
Raquel Aguilar Alonso

“Mapas de color” experiences as a multi-level learning method 403
Lorena García Mateu

Reimagining Arts Education with AI: From Visual Creation to Personalized Learning 408
Isabel Causadias Domingo

Form and Composition 3 - Mass 413
István Frigyes Váli

The revitalization of the imagination through symbolic illustration. A didactic proposal 419
Alexis Hernández Díaz

Creating and Interpreting Summed Z-Projection in Image Theory: A Teaching Experience Based on Digital Surrealism 422
Sergio Jesús Villén-Higueras, Álvaro Linares-Barrones, María Nieves Corral-Rey

The pedagogy of failure in experimental art processes: cyanotype and monotype as methods to foster creativity and build up artistic confidence 428
Henrique Soeiro Andrade, Joana Nunes

The Immediate Future of AI Art: Innovation and Obsolescence 434
Cristina de Propios Martínez

Once Upon a Time... a City: approaching modern urban planning history through literature 437
Diego Caro

Drawing as a means of ideation, representation and communication of architecture 443
M. Eugenia Pallarés Torres, Mirtha Pallarés Torres, Jing Chang Lou

Sustainable mediums in the Art classroom of Secondary Education 449
Silvia Laguna-López, Antonio Torralba-Burrial

Teacher-researchers' Professional Learning through Narratives-On-Narratives 454
Pirjo Suvilehto

Possible Ballet and dance teaching in contemporaneity 460
Silvia Susana Wolff, Elisabete Monteiro

Humanising virtual performance: the *Goldberg Variations* played by a computer 465
Sara Herrero Gozalo, Jorge Grundman Isla

The composition 12 Moments Musicaux as an experiment on musical time 471
Iván González Escuder

Outlining a dialogue between contemporary scenic-choreographic composition and Theodor Adorno's textual composition 476
Isabel Arance

The significance of art in education and the acquisition of new knowledge 480
Carmen Prieto Reina

Crossing boundaries: Fiction as Research in 3D Animation — The case of *Tráfico* 483
David Marrades Escribá

Greco-Latin themed drama as an extracurricular activity 489
Fernando Nicolás Flores

The Colour Literacy Project: Colour Education for the 21st Century 495
Ingrid Calvo Ivanovic, Robert Hirschler, Robin Kingsburgh, Maggie Maggio, Luanne Stovall

Artificial Intelligence and Artistic Methodologies of Teaching and Learning at the University 501
Débora da Rocha Gaspar

Affects of fatherhood through collage: Arts-based research in a prison context 506
José Eugenio Rubilar-Medina

The Lost Echo of Artistic Workshops in Chapingo: Between Abandonment and Resistance 511
Irene Jeanine Tapia Silva, Rosa Ivette Tapia Silva, Salvador Díaz Sánchez.

Music for Life: Tailoring Choir Conducting to Fit the Special Education Needs 519
Mirela-Larisa Matei

SCIENTIFIC COMMITTEE

Acknowledgement and thanks are given to the Scientific Committee



Dr. Felisa De Blas Gómez
Head of the Theater Plastic Department RESAD and professor ETSAM UPM. Head of RESAD Studies 2010-2013 and ICT Coordinator 2007-2010, Spain.



Dr. Miren Pérez Eizaguirre
Associate Professor in the interfaculty music department of the Faculty of Teacher Training and Education at the UAM and academic coordinator of the Master's Degree in Advanced Music Therapy and Applications, Spain.



Dr. Patrícia de Almeida
Professor and librarian at the Ministry of Education, Science and Innovation of Portugal. Researcher affiliated with the Center for Interdisciplinary Studies of the University of Coimbra, Portugal.



Dr. Donatella Danzi
Director of the International Congress of Theatrical Glottodidactics in Spain and Professor of Italian Applied to Singing at the Escuela Superior de Canto in Madrid (ESCM), Italy.



MA. Soledad Ruz Nieto
Master's degree in Music Therapy, Psychopedagogy and Flamenco Pedagogy. She has been running her Flamenco Centre for fifteen years, running it and conducting various dance workshops, Spain.



Dr. María Isabel Martínez López
Secondary school teacher of Spanish Language and Literature. Her teaching experience has been developed in different secondary schools in Spain, in the United States, and the United Kingdom.



Dr. Santiago Pérez-Aldeguer
Musician, educator and researcher. Phd in Education and Phd in Performing Arts. After being teacher in different universities, he shares his passion as a musician specialized in drums and percussion around the world.



Dr. Domingo Ortega Criado
Associate Professor of the Department of Interpretation at the RESAD. Actor and Director of numerous productions. Teacher at various Spanish and Latin American universities and public and private institutions, Spain.



Dr. Omar Cabrales Salazar
Research professor in undergraduate, master's and doctoral programs. Former Director of Quality for Higher Education of the Ministry of National Education of Colombia.



MA./CAT. Fernando Raña Barreiro
Professor of flute at the Conservatorio Superior de Música de Vigo, Spain. He performs an intense musical and pedagogical activity in important centers of musical training through the Erasmus+ program.



Dr. Javier Suárez Quiros
Tenured professor at the University of Oviedo in the Polytechnic School of Engineering in Gijón (Asturias), Spain. Coordinator of the Sound Laboratory of the University of Oviedo (labsonido.net).



Dr. Diego Palacio Enríquez
Lecturer at the International University of La Rioja in the Master's Degree in Management and Entrepreneurship of Cultural Projects and the Master's Degree in Advanced Theater Studies, of which he has been the Academic Coordinator since 2021, Spain.



Dr. Irene López Secanell

Professor and coordinator in education degrees and in the Physical Education specialty of the Master's Degree in Secondary Education Teaching at Florida Universitaria, Spain



Dr. Annamaria Poli

Researcher and lecturer in Cinema and visual arts at the University of Milan-Bicocca, in the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa”, Italy.



Dr. Lía de Luxán Hernández

Professor at the University of Las Palmas de Gran Canaria, attached to the Department of Modern Philology, Translation and Interpreting, Spain.



Dr. José Manuel Teira Alcaraz

Lecturer of the University Master’s Degree in Evaluation and Management of Quality in Higher Education of the Open University of Catalonia, Spain.



Grad. Javier Soriano

Professor of artistic education in musical training, analysis and ensemble practice in early music at the Conservatoire de Poitiers and the University of Poitiers, France.



Dr. David López Ruiz

Lecturer, researcher, and artist in the field of Fine Arts. A doctor from the University of Murcia with a thesis on the use and application of artistic materials in the Spanish art therapy context.



Daniel Gutiérrez-Ujaque
La transmaterialidad de lo sonoro: Cartografía sonora crítica como un mo(vi)m(i)ento rizomático hacia nuevas oportunidades de investigación

March 12, 2025 – 3:00 to 4:00 p.m.

Daniel Gutiérrez-Ujaque is a Lecturer in the area of Didactics and School Organization at the Department of Education Sciences at the University of Lleida. His lines of research focus on improving the university learning experience through critical pedagogy and artistic practices from a rhizomatic approach between different disciplines (geography, sociology, anthropology and arts) in order to create new research opportunities. This has led him to improve educational experiences in higher education by incorporating urban space, sensory perception, corporality and the arts in the learning process. His work has shown how the use of contemporary art can create critical, creative and inclusive learning environments. In 2022, Daniel won a Margarita Salas Postdoctoral Contract with NextGenerationUE funding for one year at Brunel University London in order to capture, through artistic methods, how artistic and sensorial experiences shape the quality of life in urban environments. The experience culminated in the interactive exhibition “Echoes of Uxbridge”. Currently, he is a member of GUNi International Call to Action, aimed at the transformation and innovation of higher education in order to respond to social challenges from a sustainable, innovative and socially responsible perspective. His latest publications are focused on demonstrating that university learning is more experiential and socially relevant, encouraging the educational community to become active participants in their education and be agents of social change.



Sara Navarro Lalanda
Identidades culturales sonoras en el marco de las competencias globales

March 13, 2025 – 3:00 to 4:00 p.m.

Sara Navarro Lalanda is a Full Professor at the Università degli studi Roma Tre (2024-) and collaborates as a teacher at the Università Europea di Roma (2017-). She has been Academic Coordinator of the University Master's Degree in Musical Pedagogy at the International University of La Rioja (2022-2024) and a teacher in the education department of the national auditorium of Italy (Accademia Nazionale di Santa Cecilia, 2015-2024). In addition, she has collaborated with the International University of Valencia (2017-2020), the Università Guglielmo Marconi (2015-2016) and the Autonomous University of Madrid (UAM, CAM and FPU scholarships-contracts, 2008-2013). PhD cum laude with European mention in music (UAM, 2013) and PhD cum laude in Education (UAM, 2023). She holds a degree in Music Education (UAM), a degree in History and Music Sciences (UAM), and a Higher Degree in Teaching Musical Language (RCSMM, 2007) and Musicology (RCSMM, 2008). She complements her training with masters in ICT in education (UAM), Language and Speech Pathologies (UVic and ISEP), Psychopedagogy (VIU), Document Management, Libraries and Archives (UCM) and Management, Marketing and Communication of Music (Sapienza). Her lines of research focus on the study of Spanish music (cutting and documentary perspectives), musical exchanges between Spain and Italy and musical pedagogy (historical perspective and development of global competences). She founded the research group Formusic (UNIR, 2022), leading competitive projects such as "Active and Interactive Listening: children's zarzuela "Un mundo más" (2023-2025) and "Acompañamus: Stay Tuned in Music Research" (2024/2025). She recently published the monograph "Mecenatismo musicale di Maria Cristina di Borbone-Due Sicilie (1806-1872)" (SEdM, 2023).

The Transmateriality of Sound: Critical Sound Cartography as a Rhizomatic Mo(ve)ment Toward New Research Opportunities

Daniel Gutiérrez-Ujaque
Universidad de Lleida, España

Abstract
This conference, presented at the Seventh Interdisciplinary and Virtual Congress on Arts in Education (CIVAE 2025), explores the relationship between critical pedagogy and artistic experimentation, with a special emphasis on sound as a tool for educational transformation. Through Critical Sound Cartography (CSC), the study investigates how education can integrate art to foster social awareness and meaningful learning. The research is structured around key questions regarding critical pedagogy, the disruptive potential of art, and the ability of sound to reconfigure the educational process. Artistic works are analyzed as pedagogical devices that challenge traditional structures, promoting a more inclusive and creative education. Additionally, CSC is proposed as a participatory methodology that encourages critical listening and collective reflection through the documentation and reinterpretation of soundscapes. The conclusions emphasize the need for an expanded education, where art is not only a means of expression but also a catalyst for new forms of knowledge and social action. CSC is presented as an innovative strategy that enhances the interaction between pedagogy, art, and society, fostering more dynamic and transformative learning experiences.

Keywords: Critical Pedagogy, Critical Sound Cartography, Artistic Experimentation, Transformative Education, Pedagogical Innovation.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La transmaterialidad de lo sonoro: Cartografía sonora crítica como un mo(vi)m(i)ento rizomático hacia nuevas oportunidades de investigación

Resumen
Esta conferencia, presentada en el Séptimo Congreso Interdisciplinar y Virtual sobre Artes en la Educación (CIVAE 2025), explora la relación entre la pedagogía crítica y la experimentación artística, con especial énfasis en la sonoridad como herramienta de transformación educativa. A partir de la Cartografía Sonora Crítica (CSC), se investiga cómo la educación puede integrar el arte para fomentar una conciencia social y un aprendizaje significativo. El estudio se estructura en torno a preguntas clave sobre la pedagogía crítica, el potencial disruptivo del arte y la capacidad del sonido para reconfigurar el proceso educativo. Se analizan obras artísticas como dispositivos pedagógicos que desafían las estructuras tradicionales, promoviendo una educación más inclusiva y creativa. Además, se plantea la CSC como una metodología participativa que incentiva la escucha crítica y la reflexión colectiva mediante la documentación y resignificación de paisajes sonoros. Las conclusiones destacan la necesidad de una educación expandida, donde el arte no solo sea un medio de expresión, sino también un catalizador de nuevas formas de conocimiento y acción social. La CSC se propone como una estrategia innovadora que impulsa la interacción entre pedagogía, arte y sociedad, generando aprendizajes más dinámicos y transformadores.

Palabras clave: Pedagogía Crítica, Cartografía Sonora Crítica, Experimentación artística, Educación transformadora, innovación pedagógica

---

Introduction

El presente trabajo, presentado en el Séptimo Congreso Interdisciplinar y Virtual sobre Artes en la Educación (CIVAE 2025), propone un recorrido conceptual y práctico en torno a la pedagogía crítica y su relación con la experimentación artística. La reflexión parte del cuestionamiento sobre cómo la educación puede construirse como un proceso integral que fomente relaciones significativas tanto dentro como fuera del aula. Se busca generar un espacio de reflexión colectiva que permita trascender las percepciones habituales e investigar nuevas oportunidades a través de la sonoridad como herramienta de transformación educativa. Para ello, se abordan tres preguntas fundamentales:

1. ¿De qué manera la pedagogía crítica puede ofrecernos pistas para construir nuestras propias preguntas sobre la educación? Se analiza el paradigma educativo desde la pedagogía crítica, identificando elementos esenciales que permitan repensar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una experiencia integral y relacional.
2. ¿Cómo el arte puede interrumpir nuestras formas de pensar nuestra práctica profesional? Se exploran las posibilidades disruptivas del arte y su capacidad de generar nuevas formas de pensamiento en la práctica educativa, permitiendo resignificar la enseñanza a través de experiencias estéticas innovadoras.
3. ¿Cómo la sonoridad permite imaginar otras formas de hacer educación como práctica de creación? A partir del análisis de la música experimental y el arte sonoro, se presenta la cartografía sonora crítica como un dispositivo pedagógico emergente que materializa las posibilidades de la pedagogía crítica en la práctica educativa.

A lo largo del desarrollo del trabajo, se incorporan referencias artísticas que contribuyen a esta reflexión, generando un diálogo entre la teoría y la práctica, y destacando la importancia de la inclusión, la estética y la ética en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para abordar la educación desde una perspectiva crítica, es fundamental reflexionar sobre la pregunta: ¿De qué manera la pedagogía crítica puede ofrecernos pistas para construir nuestras propias preguntas sobre la educación?

Vivimos en un contexto de cambio constante, donde la incertidumbre se ha convertido en un elemento central de nuestra realidad. Edgar Morin, en su enfoque sobre la complejidad, señala que la incertidumbre no debe ser vista solo como una dificultad a superar, sino como una oportunidad para construir nuevas formas de conocimiento y relación con el mundo. En el ámbito educativo, esto implica cuestionar las respuestas tradicionales y fomentar una actitud de búsqueda permanente que nos permita definir nuevos horizontes.

Un ejemplo que ilustra esta idea es *The Weather Project* de Olafur Eliasson, una instalación artística que transforma el espacio en una atmósfera inmersiva donde el espectador experimenta la fragilidad del entorno natural. Más allá de su impacto estético, la obra plantea una reflexión sobre la percepción del clima y la vulnerabilidad ecológica, convirtiéndose en un dispositivo crítico que interpela a los participantes y los invita a reconsiderar su papel en el mundo. Desde la perspectiva de Morin, esta instalación nos recuerda que enfrentarnos a lo desconocido no debe generar únicamente temor, sino también creatividad y responsabilidad colectiva.

La pedagogía crítica opera de manera similar: genera espacios de aprendizaje donde la incertidumbre no es un obstáculo, sino un estímulo para la reflexión. En lugar de transmitir respuestas cerradas, este enfoque propone el desarrollo de habilidades para cuestionar, repensar y reformular la educación como un proceso de construcción colectiva del conocimiento. A través de preguntas abiertas y del uso de referencias artísticas, se pueden generar nuevas conexiones que permitan comprender la enseñanza no solo como un acto de instrucción, sino como una práctica crítica que transforme nuestra manera de relacionarnos con el entorno.

En nuestra sociedad contemporánea, el avance tecnológico redefine constantemente la manera en que percibimos y nos relacionamos con el mundo. La digitalización, más que una simple herramienta, ha configurado un nuevo paradigma en el que las fronteras entre lo físico y lo virtual se desdibujan. Es en este contexto donde surge la postdigitalidad, una era en la que la tecnología no es solo un medio, sino una condición que moldea nuestra cotidianidad y nuestras interacciones.

Desde la pedagogía crítica, este escenario exige una reflexión sobre el impacto de la digitalización en los procesos educativos. No se trata únicamente de incorporar herramientas tecnológicas en el aula, sino de desarrollar una conciencia crítica sobre sus implicaciones éticas, ambientales y sociales. La pedagogía crítica digital nos invita a analizar el ciclo de vida de los dispositivos electrónicos, la obsolescencia programada y el impacto ambiental de la cultura digital.

Un ejemplo paradigmático en este sentido es la obra *Otras Geologías* de Daniel Canogar. Este trabajo artístico utiliza materiales tecnológicos obsoletos para explorar la relación entre lo digital y lo físico, visibilizando la cantidad de residuos electrónicos generados en nuestra sociedad y cuestionando la aceleración del consumo tecnológico. A través de su obra, Canogar nos recuerda que lo digital no es un espacio inmaterial, sino que tiene consecuencias tangibles sobre el medioambiente.

Desde la pedagogía crítica digital, *Otras Geologías* se presenta como un recurso educativo que permite cuestionar la forma en que nos relacionamos con la tecnología. Al explorar estas temáticas en el aula, se fomenta una participación de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje basado en el análisis y la reflexión sobre el impacto de la digitalización en la sociedad. De esta manera, el arte no solo funciona como una representación de la realidad, sino como un motor para la toma de conciencia y la acción colectiva en torno a la sostenibilidad tecnológica.

En el contexto educativo actual, marcado por la digitalización y el acceso inmediato a la información, es crucial rescatar la dimensión humana del aprendizaje. La interacción social y el intercambio de perspectivas generan conocimiento y enriquecen las experiencias educativas. La pedagogía crítica promueve una educación que no solo se enfoca en la adquisición de conocimientos, sino en la construcción de una comunidad de aprendizaje basada en la empatía, la justicia social y el respeto por la diversidad.

En este sentido, la obra *Tactile Light Series* de Carla van de Puttelaar se presenta como una metáfora visual de la importancia del contacto sensorial y la percepción en la construcción del conocimiento. A través de la exploración de la luz y la textura, esta obra invita a los espectadores a experimentar la realidad desde una perspectiva sensorial, fomentando una mayor conciencia de su entorno y de las relaciones humanas. Este tipo de experiencias refuerzan la idea de que la educación no es únicamente un proceso cognitivo, sino también un espacio donde la sensibilidad y el afecto juegan un papel fundamental.

La educación se enriquece cuando es capaz de integrar múltiples perspectivas, permitiendo que el conocimiento no se presente de manera fragmentada, sino como un todo interconectado. Jorge Wagensberg introduce el concepto de gozo intelectual, ese momento de asombro y entusiasmo que se produce al descubrir nuevas ideas y conexiones. Este elemento es esencial en la enseñanza, ya que fomenta la curiosidad y el deseo de explorar el conocimiento de manera activa.

Desde esta perspectiva, el concepto de metacurrículum de David Perkins resulta clave. En lugar de una educación basada en la simple memorización de datos, se propone un aprendizaje profundo y significativo, en el que los estudiantes no solo comprendan los contenidos, sino que desarrollen una conexión emocional con ellos. La integración del pensamiento y la emoción permite transformar la educación en una experiencia reflexiva y práctica, en la que los estudiantes no solo aprenden, sino que también aplican y cuestionan el conocimiento en sus propias vidas.

Este enfoque es fundamental para la pedagogía crítica, que no solo busca dotar a los estudiantes de herramientas conceptuales, sino también despertar en ellos una conciencia crítica que les permita interpretar y transformar su realidad. La multiplicidad de visiones en el aula no solo amplía las posibilidades del aprendizaje, sino que también fomenta un pensamiento más creativo, colaborativo y abierto a nuevas formas de conocimiento.

Uno de los desafíos históricos del sistema educativo ha sido la tendencia a fragmentar el aprendizaje, separando la teoría de la práctica. Sin embargo, la educadora y activista bell hooks (en minúsculas) plantea que la enseñanza debe estar arraigada en la vida cotidiana y la experiencia personal. Su enfoque sobre la sabiduría práctica resalta la importancia del pensamiento crítico como una herramienta para comprender el mundo y vivir de manera más plena y significativa.

La pedagogía crítica sostiene que el conocimiento cobra sentido cuando se vincula con la experiencia. No se trata solo de saber qué aprendemos, sino también cómo y por qué lo hacemos. Este proceso de aprendizaje no solo implica la adquisición de información, sino su aplicación en la vida cotidiana de manera reflexiva y ética.

Cuando la teoría se fusiona con la práctica, se genera un espacio de libertad creativa donde los estudiantes pueden explorar y aplicar conocimientos de manera auténtica. Este enfoque permite que el aprendizaje sea más dinámico y transformador, al tiempo que promueve la responsabilidad y el compromiso con el conocimiento. En última instancia, la pedagogía crítica busca que la educación no sea un acto mecánico, sino una experiencia significativa en la que se articulen la reflexión, la acción y la transformación social.

El sistema educativo actual sigue funcionando bajo una lógica industrial, donde los estudiantes son tratados como productos en una cadena de montaje y los docentes, como operarios que cumplen con estándares predefinidos. Este enfoque reduce la educación a un mecanismo de producción homogénea, suprimiendo la creatividad y la diversidad de pensamiento. La pregunta central que surge en este contexto es: ¿realmente necesitamos una educación que forme individuos idénticos?

La estructura estandarizada de la educación contemporánea se asemeja a la lógica de observancia industrial, donde los productos son evaluados en función de su adecuación a determinados criterios, desechando aquellos que no cumplen con las expectativas. De manera similar, el sistema educativo impone exámenes estandarizados que determinan la validez del aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado su singularidad y sus talentos individuales. Este proceso no solo limita la creatividad, sino que también refuerza una estructura de poder que privilegia la uniformidad sobre la innovación.

Un ejemplo visualmente impactante de esta crítica es la serie fotográfica *The Classroom de Hicham Benohoud*. En sus imágenes, el fotógrafo marroquí representa la opresión y la presión que enfrentan tanto estudiantes como docentes en el entorno escolar. Aunque su trabajo se centra en Marruecos, el mensaje es universal: la educación, cuando se estructura como un mecanismo de control, limita el pensamiento crítico y sofoca la diversidad de perspectivas. La pedagogía crítica, en contraposición, propone una educación liberadora que fomente el cuestionamiento y la participación en la construcción del conocimiento.

La educación debería concebirse como un espacio abierto, permeable a las realidades sociales, culturales y artísticas. Inspirada en el concepto de *Glaskultur* (cultura de la transparencia), esta perspectiva nos invita a cuestionar la rigidez de las aulas y a preguntarnos qué pasó con la transparencia en la educación. En lugar de ser muros que separan a los estudiantes del mundo exterior, las instituciones educativas deben ser ventanas que permitan la entrada de nuevas ideas y experiencias.

Incorporar el arte en la educación es una de las formas más efectivas de facilitar este diálogo entre el aula y el mundo. Una pedagogía de la complejidad, basada en estructuras educativas dinámicas y porosas, permite que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino que también los utilicen como herramientas para transformar su entorno. Para ello, es fundamental diseñar actividades académicas que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas, desafiando a los estudiantes a reflexionar y actuar en contextos diversos.

Este enfoque requiere que el aprendizaje no se limite a la acumulación de información, sino que se convierta en un proceso de comprensión profunda, en el que los estudiantes desarrollen competencias para analizar la realidad y responder a sus desafíos con creatividad y compromiso. De esta manera, el espacio educativo deja de ser estático para convertirse en un laboratorio de exploración y transformación.

El arte posee una capacidad única para generar reflexión y ofrecer nuevas formas de interpretar la realidad. Más allá de su valor estético, el arte nos permite explorar las relaciones entre lo cotidiano, la materialidad de nuestras vidas y los sistemas que estructuran nuestra sociedad. Elliot Eisner, en su análisis sobre la enseñanza como una práctica artística, destaca la importancia de que los docentes fomenten el gozo por las ideas y mantengan viva la curiosidad en el aula. En este sentido, la educación no debe ser concebida como una mera transmisión de contenidos, sino como un acto creativo que involucra tanto a docentes como a estudiantes en la construcción de significados.

El aprendizaje se nutre de las historias y experiencias que los estudiantes y educadores comparten en el aula. En este contexto, el arte se convierte en un vehículo poderoso para la narración de estas historias, creando espacios de comunidad, diálogo y reflexión. Esta perspectiva promueve una educación orientada a la construcción de una ciudadanía crítica y democrática, donde los estudiantes aprendan a valorar la diversidad y a participar activamente en la sociedad.

Desde esta mirada, el concepto de infraordinario propuesto por Georges Perec cobra especial relevancia. Lo infraordinario hace referencia a aquellos detalles cotidianos que suelen pasar desapercibidos, pero que encierran significados profundos sobre nuestra manera de vivir y relacionarnos con el mundo. La educación, al igual que el arte, debe enfocarse en enseñar a los estudiantes a observar y analizar estos elementos, dotándolos de herramientas para comprender la complejidad de su entorno.

El arte no solo nos ofrece una forma alternativa de percibir la realidad, sino que también se convierte en un espacio de interrupción y cuestionamiento de las estructuras educativas tradicionales. En lugar de funcionar únicamente como un objeto de contemplación estética, el arte opera como una plataforma crítica desde la cual emergen inquietudes, preocupaciones y preguntas abiertas. A través del arte, los educadores pueden reflexionar sobre los desafíos contemporáneos de la enseñanza y explorar nuevas maneras de abordar la formación docente.

Además, el arte amplía el concepto de alfabetización, incorporando dimensiones científicas, culturales, económicas, tecnológicas, decoloniales y sensoriales. Esta alfabetización integral permite repensar la educación como un proceso transformador, capaz de generar conocimiento crítico y de desafiar las estructuras tradicionales de la escuela. Un ejemplo significativo de esta idea es la obra *Sobre este mismo mundo* (2009) de Cinthia Marcelle. En esta instalación, la artista presenta una gran pizarra con montañas de polvo de tiza debajo, los residuos de palabras y lecciones que alguna vez fueron escritas. Esta imagen simboliza la memoria y los procesos de reescritura en la educación, invitando a reconsiderar el lenguaje y los códigos que utilizamos para interpretar la realidad.

Siguiendo esta línea de pensamiento, el concepto de rizoma, desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari, proporciona una clave esencial para comprender la capacidad del arte de generar conexiones descentralizadas y no jerárquicas. A diferencia del pensamiento lineal y estructurado que predomina en la educación convencional, el rizoma propone una red de significados múltiples, en la que cada elemento puede relacionarse con otros sin necesidad de seguir un orden predeterminado.

El arte opera dentro de esta lógica rizomática, permitiendo la interconexión de ideas, culturas y perspectivas diversas. Un ejemplo claro de esta dinámica es la obra *In the Beginning Was...* (2015) de Chiharu Shiota. En esta instalación, la artista construye un entramado de hilos que representan la complejidad de las relaciones humanas y los recuerdos que se tejen a lo largo del tiempo. La creación de esta obra permitió generar situaciones de aprendizaje en la Fundación Sorigué, donde los participantes experimentaron el arte como un proceso de descubrimiento colectivo.

Al igual que Sobre este mismo mundo de Cinthia Marcelle, Shiota nos invita a repensar la educación como un rizoma en el que el conocimiento se construye de manera dinámica y orgánica. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ser una acumulación de información y se convierte en un proceso de exploración donde el pensamiento crítico y la creatividad se entrelazan para generar nuevas formas de comprensión.

Luis Camnitzer, en su obra *El museo es una escuela*, propone una visión innovadora sobre el papel del arte y la educación en la sociedad. Para Camnitzer, el museo no debe ser un espacio de exhibición pasiva, sino un entorno de aprendizaje activo, donde tanto el artista como el público participan en un proceso de construcción de significados. En este sentido, el museo no solo expone obras de arte, sino que fomenta el diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico.

En la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, donde tengo el honor de impartir docencia, esta obra de Camnitzer se encuentra en la fachada del edificio, escrita por primera vez en catalán. Su presencia es un recordatorio constante del poder transformador del arte en la educación. La propuesta de Camnitzer enfatiza que la educación debería estar impregnada por el arte, no como un mero complemento, sino como un motor fundamental del pensamiento crítico y la creatividad.

Desde esta perspectiva, la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe estimular la curiosidad, la imaginación y la capacidad de cuestionar el mundo. Camnitzer critica la tendencia a convertir la educación en una forma de entretenimiento desvinculada de su potencial reflexivo y transformador. En su lugar, propone que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean profundamente creativos, fomentando una ciudadanía crítica y comprometida.

Además, su propuesta implica una democratización del arte y de los espacios educativos, abriendo el acceso a múltiples voces y perspectivas. Al replantear el museo como un espacio de aprendizaje y el aprendizaje como un proceso artístico, Camnitzer nos invita a reconsiderar la relación entre arte, educación y sociedad. De esta manera, el arte se convierte en una herramienta esencial para la construcción de un pensamiento plural, abierto y comprometido con la transformación social.

El concepto de meseta, explorado en la obra de arte sonoro de Marina Núñez, nos invita a navegar por un espacio de conexiones múltiples donde las experiencias y los significados no siguen una estructura rígida o jerárquica. Este modelo, inspirado en la noción de rizoma de Deleuze y Guattari, simboliza un pensamiento en constante flujo, en el que las ideas y las perspectivas se entrelazan libremente, generando nuevas formas de comprender la realidad.

Desde esta perspectiva, el arte opera como un catalizador de interrupciones, un espacio en el que las normas establecidas se cuestionan y se abren puertas hacia enfoques más creativos y divergentes. La meseta, como metáfora, sugiere que el conocimiento no es un trayecto lineal, sino un territorio dinámico en el que cualquier punto puede conectarse con otro, generando nuevas visiones del mundo.

Autores como Donna Haraway y Bruno Latour han desarrollado exploraciones críticas sobre las relaciones entre humanos y no humanos, destacando la importancia de repensar nuestras interacciones con el entorno. A través del arte y, en especial, de las prácticas artísticas participativas, es posible sensibilizar a la sociedad sobre temas urgentes como el cambio climático y la justicia ambiental. Estas conexiones entre arte, ecología y crítica social nos permiten generar una conciencia crítica que transforme nuestra manera de interactuar con el mundo natural.

Un ejemplo poderoso de la relación entre el arte, el sonido y la naturaleza es la instalación de Céleste Boursier *Mougenot* en el Barbican Centre de Londres. En esta obra, aves canoras interactúan con instrumentos musicales, generando una sinfonía espontánea en constante evolución. Esta instalación no solo redefine nuestras nociones sobre música y arte, sino que también transforma el sonido en un fenómeno comunicativo que trasciende la dimensión humana.

Más allá de su impacto estético, la instalación de Boursier-Mougenot nos invita a reflexionar sobre la creatividad innata de los seres vivos y sobre cómo el arte puede servir como un puente entre distintas formas de vida. En este contexto, la sonoridad no es solo un recurso artístico, sino una herramienta que nos permite reconsiderar nuestra relación con el entorno. A través de esta obra, el arte se convierte en un medio para fomentar una escucha más consciente y para apreciar la complejidad de las interacciones que ocurren en el mundo natural.

El concepto de transmaterialidad nos invita a considerar los materiales más allá de su forma física, entendiendo su capacidad para incorporar significados, emociones y relaciones en diferentes contextos. Un ejemplo emblemático de esta idea es la obra Escuchando la pared de Juan Muñoz, donde el silencio adquiere una presencia material, convirtiendo lo aparentemente intangible en una experiencia de fuerte carga simbólica.

La transmaterialidad también nos permite reconsiderar la materialidad del entorno cotidiano como una fuente de aprendizaje y experimentación educativa. En este diálogo entre lo material y lo inmaterial, el sonido emerge como un ejemplo fundamental de transmaterialidad: carece de forma física definida, pero posee la capacidad de evocar emociones, recuerdos y sensaciones profundas. Su interacción con los espacios que habitamos moldea nuestra percepción de ellos, generando paisajes sonoros que son tanto físicos como subjetivos.

Desde las perspectivas transdisciplinarias de Karen Barad y Basarab Nicolescu, el sonido y su interacción con los espacios urbanos representan un campo de investigación en constante transformación. En este sentido, el sonido no solo configura el ambiente, sino que también contribuye a la construcción del sentido y la cultura en nuestra sociedad.

La obra de Gyu Kim y Johannes Oesterle nos invita a explorar el sonido cotidiano como un tejido resonante, un proceso en el que los sonidos urbanos no son solo una acumulación de ruidos, sino una estructura dinámica en constante transformación. En esta concepción, la práctica de la escucha no es pasiva, sino un acto radicalmente inventivo que permite construir conexiones entre elementos aparentemente dispares.

En el ámbito educativo, el sonido posee un enorme potencial como fuente artística y pedagógica. A través de su exploración, se pueden redefinir las relaciones sociales y fomentar espacios educativos más inclusivos, incorporando diversas voces y perspectivas en el proceso de aprendizaje. La escucha activa no solo permite una inmersión más profunda en lo social y cultural, sino que también transforma nuestra percepción del sonido como fenómeno físico en un reflejo de las dinámicas históricas y sociales.

Desde esta perspectiva, las ciudades poseen una identidad sonora única, una huella acústica que se construye a partir de la interacción constante entre los sonidos, los materiales y los cuerpos que habitan el espacio. Al comprender el sonido como un elemento social y cultural, es posible desarrollar nuevas formas de investigación y experimentación, proponiendo enfoques innovadores en la intersección entre arte, educación y espacio urbano.

El sonido, en su dimensión transmaterial y relacional, se convierte así en una herramienta clave para reconfigurar la percepción del entorno y generar nuevas formas de conocimiento. A través de la experimentación sonora, podemos descubrir formas inéditas de habitar y comprender el mundo, permitiendo que el sonido actúe como un puente entre la experiencia sensorial y la transformación social.

El presente trabajo introduce un proyecto polifónico basado en la colaboración entre tres académicos provenientes de distintas instituciones y disciplinas:

- Dra. Almudena Ocaña-Fernández, del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada.
- Dr. Daniel Gutiérrez-Ujaque, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida.
- Magister Vika Kleiman Scheinbaum, del Departamento de Educación y Mediación Artística de la ESMUC.

Este proyecto surge de la confluencia entre la pedagogía crítica y la CSC, combinando enfoques que buscan generar conciencia social a través de la mediación estética y la reflexión dialógica. Desde la pedagogía crítica, concebimos la educación como un proceso que promueve el diálogo, la emoción y la reflexión, fomentando una conciencia social construida de manera colectiva.

Por otro lado, la cartografía sonora se centra en la documentación de los sonidos específicos de los entornos, investigando las relaciones entre el sonido, el espacio, la cultura y la vida personal y colectiva. A través de esta metodología, se busca sensibilizar a los participantes sobre la importancia de los paisajes sonoros y su impacto en la vida humana.

El enfoque de la CSC promueve modos de escucha activa que permitan cuestionar ideas preconcebidas y transformarlas en procesos creativos audiovisuales y reflexivos. Este proyecto se estructura en torno a dos objetivos principales:

- Generar una experiencia estética que estimule la conciencia crítica sobre el entorno sonoro y sus significados.
- Fortalecer las conexiones entre los contextos sociales y la formación de los estudiantes, promoviendo una mirada crítica sobre los paisajes sonoros y su impacto en la vida cotidiana.

Las finalidades principales de este proyecto radican en explorar cómo los sonidos de la vida cotidiana nos interpelan y cómo pueden generar conexiones con ideas, recuerdos, actitudes y valores. Al cuestionar los puntos de referencia personales, buscamos generar espacios de reflexión que permitan visibilizar los factores sociales, culturales y políticos que nos rodean, promoviendo una apreciación más profunda de las complejidades del entorno sonoro.

La metodología de la CSC sigue un enfoque participativo y reflexivo, diseñado para que los estudiantes exploren y reinterpreten sus entornos sonoros mediante distintas fases. El proceso implica tanto la escucha activa como la creación colaborativa, con el objetivo de desarrollar una comprensión más profunda de los paisajes sonoros y su impacto en la vida cotidiana.

Fases del proceso

1. Registro de sonidos e interrogación de los entornos personales: Los participantes inician el proceso registrando los sonidos de su entorno personal. Este primer paso les permite cuestionar los significados de los sonidos cotidianos, identificando elementos que normalmente pasan desapercibidos y abriendo un espacio para la reflexión crítica.
2. Creación de una cartografía audiovisual y reflexión escrita: Los registros sonoros recopilados se organizan en una cartografía audiovisual, una representación que combina sonido e imagen para contextualizar y visualizar los entornos registrados. Paralelamente, los participantes desarrollan una reflexión escrita sobre el proceso, analizando los significados emergentes de los sonidos capturados y su impacto en sus experiencias diarias.
3. Diálogo, debate y momentos de compartir: Posteriormente, se organizan espacios de diálogo y debate en grupo, donde los participantes comparten sus cartografías y reflexiones. Este intercambio es fundamental para ampliar las perspectivas individuales y enriquecer la comprensión colectiva sobre los paisajes sonoros, fomentando la escucha crítica y el intercambio de ideas.
4. Composición colaborativa de una pieza sonora: A partir de las cartografías y reflexiones, los participantes trabajan en la creación de una pieza sonora colectiva, que sintetiza sus experiencias y descubrimientos. Esta fase permite transformar los registros individuales en una composición conjunta, reflejando la diversidad de percepciones y entornos sonoros.
5. Presentación y resignificación del proceso: Finalmente, la pieza sonora se presenta en un momento de compartir colectivo, donde los participantes reflexionan sobre el proceso creativo y exploran las posibles resignificaciones de los sonidos capturados. Esta etapa cierra el ciclo de aprendizaje, reforzando las conexiones entre lo sonoro, lo personal y lo social.

A lo largo del proceso, se proporcionan pautas de estímulo para guiar a los participantes en la reorientación de la atención hacia la calidad y los significados de los sonidos de su entorno. Esta metodología permite una resignificación de lo sonoro, promoviendo una exploración creativa que culmina en la producción de una obra colaborativa que refleja la riqueza y diversidad de las experiencias auditivas.

La obra de Lewis Carroll, *The Hunting of the Snark*, nos ofrece un ejemplo intrigante sobre cartografía a través de su concepto de mapa vacío, un mapa que, al estar despojado de cualquier detalle, representa tanto la perfección como la inutilidad. En la narración, este mapa en blanco es visto por la tripulación como una herramienta ideal para explorar lo desconocido, al eliminar cualquier convención que pudiera obstaculizar su viaje. Sin embargo, este vacío también simboliza la ausencia de orientación y la imposibilidad de encontrar referencias en el vasto océano.

Conclusiones

El concepto de CSC se inspira en esta idea de explorar lo que no es visible o audible a simple vista. Así como el mapa de Carroll cuestiona las convenciones tradicionales de la cartografía, el CSC invita a reflexionar sobre los significados sonoros y a desarrollar una conciencia auditiva más crítica y creativa. Este proyecto desafía a los participantes a escuchar su entorno con una nueva perspectiva, revelando constructos sociales invisibles en lo cotidiano, como las ideas de hogar, lo privado y lo público.

El CSC no solo fomenta una reflexión crítica sobre el paisaje sonoro, sino que también posibilita la generación y comunicación de ideas originales a través del sonido y el trabajo colaborativo. En un mundo marcado por la inmediatez y el ruido constante, el CSC introduce la importancia de la quietud, el silencio y la escucha atenta, competencias fundamentales que enriquecen la vida cotidiana y transforman la educación en un espacio para el pensamiento profundo.

Estos momentos de pausa y reflexión, poco frecuentes en la educación tradicional, convierten la CSC en un espacio de descubrimiento y resignificación, donde los participantes pueden desconectarse del ruido externo y explorar el paisaje sonoro como una forma de interpretar sus realidades.

El arte contemporáneo ha demostrado ser una herramienta poderosa para transformar la docencia en una práctica de creación, ampliando sus posibilidades más allá de los enfoques educativos convencionales. Desde la perspectiva de Rosalind Krauss y su concepto del campo expandido, la enseñanza deja de ser solo una actividad de transmisión de conocimientos para convertirse en un espacio creativo que integra la investigación, la experimentación y la construcción colectiva del conocimiento.

La pedagogía tradicional, en muchos casos, no reconoce tres aspectos fundamentales:

- La realización creativa del acto de educar
  - » La educación no es solo una transmisión de información, sino un proceso en el que la enseñanza y el aprendizaje se construyen de manera colectiva y activa.
- La construcción de un ambiente artístico como espacio de aprendizaje
  - » La educación puede beneficiarse de los principios del arte, entendiendo que el entorno educativo no es solo un espacio de instrucción, sino también un espacio de experimentación, donde las ideas y las obras de arte generan conocimiento de forma colaborativa.
- El arte como herramienta para comprender el mundo
  - » Más allá de la apreciación estética, el arte proporciona herramientas críticas para analizar nuestra relación con el mundo y con los demás, desafiando discursos establecidos y promoviendo nuevas formas de pensamiento.

Una educación centrada en las artes no busca solo enseñar técnicas o historia del arte, sino que promueve eventos disruptivos que irrumpen en los discursos y prácticas establecidas, generando fisuras en el pensamiento convencional. Estas fisuras permiten desneutralizar y cuestionar los discursos dominantes, ya sean curriculares, artísticos, culturales o sociales, propiciando nuevos enfoques para el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

El propósito de esta propuesta es generar un espacio efímero de intercambio y reflexión, donde el diálogo permita la ampliación de horizontes. La diversidad de miradas y enfoques de los participantes resulta esencial para continuar construyendo una educación que no solo informe, sino que transforme, abriendo el camino hacia un aprendizaje más colectivo, creativo y crítico.

La CSC y el arte en la educación ofrecen un marco innovador para explorar lo que normalmente pasa desapercibido, ya sea en el ámbito sonoro o en la propia estructura de la enseñanza. Al generar espacios de escucha crítica, experimentación artística y construcción colectiva del conocimiento, estas propuestas abren nuevas posibilidades para repensar la educación desde una perspectiva más inclusiva, reflexiva y transformadora.

El arte nos permite imaginar futuros alternativos y repensar las estructuras que damos por sentadas. Desde la cartografía sonora hasta el campo expandido de la pedagogía, estas metodologías nos invitan a cuestionar, resignificar y construir una educación que no solo prepare a los estudiantes para el mundo, sino que les permita transformarlo activamente.

Este espacio de reflexión es una invitación a seguir explorando juntos las posibilidades de una educación más abierta, creativa y comprometida con el cambio social.

Referencias

Adams, J., Worwood, K., Atkinson, D., Dash, P., Herne, S. & Page, T. (2008). *Teaching through Contemporary Art: A Report on Innovative Practices in the Classroom*. London: Tate Publishing.

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning: Pedagogies Against the State*. Rotterdam Boston Taipei: Sense Publishers.

Acosta, A. (2017). Ecología política y educación ambiental: la perspectiva de la educación crítica. *Educación y Ciudad*, *30,* 77-91.

Bolt, B. (2022). *Transmateriality in creative practices: Engaging the fluid nature of matter*. MIT Press.

Bourriaud, N. (2009). *Formas de vida. El arte moderno y la invención de sí*. Murcia: CENDEAC.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-Textos.

Dean, K. P., & Bertling, J. G. (2020). The future of art curriculum: Imagining and longing beyond “the now”. *Journal of Art Education*, *73*(4), 12-17.

Dewey (1934, 2008). *El arte como Experiencia*. Madrid: Paidós.

Eisner, E. (2003). Artistry in education, *Scandinavian Journal of Educational Research, 47*(3), 373–84.

Freire, P. (1984). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Giroux, H. (2011). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury.

Giroux, H. (2018). *Neoliberalism’s War on Higher Education*. Haymarket Books.

Gutiérrez-Ujaque, D. (2024). Towards a critical digital literacy and consciousness in higher education: the emancipatory role of critical digital pedagogy. *Pedagogies: An International Journal*, *19*(3), 337-371.

Hawkins, H. (2014) For Creative Geographies. Geography, Visual Arts and the Making of Worlds. New York: Routledge.

hooks, B. (1994). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Paidos.

Jové, G., Gutiérrez-Ujaque, D., Bonastra, Q. & Simón-Martón, M. (2022). From Hybrid Spaces to In-between Spaces: A journey with contemporary art and Situated Knowledge, *International Journal of Art & Design Education*, *41*(2), 242-256.

Jara, P. (2019). *La dimensión sonora en el aprendizaje universitario*. Revista de Educación en Artes Visuales, (1), 45-53.

Kolar, M. (2021). Sonic activism and urban spaces: A case study in sound-based social movements. Sound Studies, 7(3), 45-60.

Mernick, A. (2021). Critical arts pedagogy: Nurturing critical consciousness and self-actualization through art education. *Art Education*, *74*(5), 19-24.

Morin, E. (1999). *Los sietes saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.

McLaren, P. (2005). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Una reflexión crítica*. Miño y Dávila

Schafer, R. M. (1977). *The soundscape: Our sonic environment and the tuning of the world*. Destiny Books.

Sumartojo, S. & Pink, S. (2019). *Atmospheres and the Experiential World: Theory and Methods*. London: Routledge.

Voegelin, S. (2010). *Listening to noise and silence: Towards a philosophy of sound art*. Continuum.

Zeichner, K., Payne, K. & Brayko, K. (2015). *Democratizing Teacher Education, Journal of Teacher Education*, *66*(2), 122–35.

Global Competencies and Music Education: Contributions to an Integral Learning Development

Sara Navarro Lalanda
Università degli studi Roma Tre, Italia

Abstract
Global Citizenship Education (GCE), in its critical and transformative approach, seeks to build an educational community that analyzes global power dynamics and proposes solutions to emerging issues. In this context, music education, conceived as an expression of cultural sonic identities, plays a central role in the development of global competencies by fostering intercultural understanding and raising awareness of diversity. To strengthen this approach, it is essential to define specific competencies that encompass three key dimensions: cognitive, socio-emotional in relation to values, and behavioral in terms of attitudes and actions. These competencies form the foundation of the knowledge, skills, and dispositions that individuals must develop for effective participation in an interconnected world. This article examines the evolution of global competence approaches through a comparative analysis of the global competencies formulated by supranational organizations between 2013 and 2020, considering the three essential dimensions, their respective specific competencies, and their implementation in the musical field as a tool for developing global competencies.

Keywords: Global Citizenship Education, global competencies, music education, intercultural understanding, supranational organizations.

Competencias globales y educación musical: aportes para un desarrollo integral del aprendizaje

Resumen
La Educación para la Ciudadanía Global (ECG), en su enfoque crítico y transformador, busca construir una comunidad educativa que analice las dinámicas de poder globales y proponga soluciones a problemas emergentes. En este contexto, la educación musical, concebida como expresión de identidades culturales sonoras, desempeña un papel central en el desarrollo de competencias globales al promover la comprensión intercultural y la sensibilización hacia la diversidad. Para fortalecer este enfoque, es fundamental definir competencias específicas que abarquen las tres dimensiones esenciales: cognitiva, socioemocional en relación con valores, y conductual en términos de actitudes y comportamientos. Estas competencias constituyen la base de conocimientos, habilidades y disposiciones que cada individuo debe desarrollar para una participación efectiva en un mundo interconectado. Este artículo examina la evolución de los enfoques de competencia global mediante un análisis comparativo de las competencias globales formuladas por organismos supranacionales entre 2013 y 2020, considerando las tres dimensiones esenciales, sus respectivas competencias específicas y su implementación en el ámbito musical como herramienta para el desarrollo de competencias globales.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía Global, competencias globales, educación musical, comprensión intercultural, organismos supranacionales.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

La competencia global se define como la capacidad de una persona para comprender y desenvolverse eficazmente en un mundo interconectado, integrando conocimientos, habilidades y actitudes que permiten la adaptación a contextos culturales diversos. Su evolución conceptual comenzó con Hanvey (1975), quien estableció cinco dimensiones clave, incluyendo la sensibilización intercultural y la conciencia planetaria. Posteriormente, en los años 80 y 90, se amplió hacia la educación y la ciudadanía global (Cogan & Derricott, 1998), integrando aspectos como la equidad y la participación cívica. A partir del siglo XXI, su enfoque se diversificó, incorporando la sostenibilidad, la empleabilidad y el liderazgo intercultural. Modelos recientes han estructurado la competencia global en dimensiones cognitivas, interpersonales e intrapersonales, destacando la autoconciencia, la comunicación efectiva y la capacidad de resolver problemas globales (Morais & Ogden, 2010; Green, 2012). En la actualidad, su integración en los sistemas educativos y empresariales responde a la necesidad de preparar individuos capaces de afrontar desafíos globales, promoviendo valores de justicia, sostenibilidad y diversidad cultural (Boix Mansilla & Jackson, 2011; Reimers, 2017).

En definitiva, la evolución de las competencias globales ha pasado por diversas etapas, desde su conceptualización inicial en la educación internacional hasta su integración en marcos educativos, empresariales y de sostenibilidad. La investigación contemporánea sigue explorando nuevas estrategias para fortalecer la competencia global en un mundo cada vez más interconectado, subrayando su importancia en la educación formal y en la formación de una ciudadanía activa en el siglo XXI (Bernabé Villodre, 2012). En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo analizar la evolución de los marcos conceptuales de la competencia global a través de un análisis comparativo de las competencias globales establecidas por organismos supranacionales entre 2013 y 2020, examinando sus tres dimensiones fundamentales, las competencias específicas que las conforman y su implementación en la educación musical como una estrategia para el desarrollo integral de dichas competencias.

Desarrollo de competencias globales y educación musical: un enfoque basado en los organismos supranacionales

El desarrollo de competencias globales ha sido un eje central en las políticas educativas impulsadas por organismos supranacionales como la UNESCO, OXFAM, el Consejo de Europa (CE) y la OCDE entre 2013 y 2020. Estas instituciones han establecido marcos conceptuales y metodológicos para definir y categorizar competencias en cuatro grandes dimensiones: cognitiva, en valores, actitudinal y conductual, con el propósito de facilitar su implementación en los sistemas educativos (UNESCO, 2013).

En este contexto, la UNESCO ha desempeñado un papel clave en la promoción de la educación para la ciudadanía global. A partir de su informe *Global Citizenship Education: An Emerging Perspective* (2013), estableció las bases para una enseñanza centrada en la comprensión de tendencias globales, valores universales, pensamiento crítico, comunicación intercultural y acción proactiva (UNESCO, 2013, 2014). Con la consolidación de la Agenda 2030, su enfoque evolucionó hacia una integración más amplia de la sostenibilidad y la educación intercultural, lo que se refleja en sus guías de aprendizaje global (UNESCO, 2015) y en la incorporación de competencias como el pensamiento sistémico, la anticipación y la colaboración (UNESCO, 2017).

Paralelamente, la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (UNESCO-OIE) ha trabajado en la armonización conceptual de la ciudadanía global, estructurándola en dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales (UNESCO-OIE, 2017). Otros organismos han complementado este enfoque con sus propios modelos. OXFAM, por ejemplo, ha desarrollado un marco basado en la justicia social y la equidad (OXFAM, 2015), mientras que el Consejo de Europa ha enfatizado la democracia y la interculturalidad a través de su modelo de “mariposa”, que destaca valores, actitudes y habilidades esenciales para la participación ciudadana (CE, 2016, 2017/18).

Desde una perspectiva de evaluación comparada, la OCDE ha incorporado las competencias globales en PISA 2018, estableciendo un marco que mide la capacidad de los estudiantes para analizar problemas locales y globales, comprender diversas perspectivas e interactuar interculturalmente (OCDE, 2020). La pandemia de COVID-19 ha subrayado la importancia de estas competencias, evidenciando la necesidad de habilidades clave como la autorregulación, la adaptabilidad y la comunicación intercultural en tiempos de crisis. En respuesta a estos desafíos, la Comisión Europea (2020), en su informe *Competences for Life*, ha reforzado la relevancia de estas capacidades en la educación para la ciudadanía global, destacando su papel en la construcción de sociedades resilientes y preparadas para afrontar situaciones complejas.

En conjunto, estos esfuerzos evidencian una evolución progresiva hacia un enfoque integral de la ciudadanía global, donde la educación no solo fomenta el conocimiento y la conciencia social, sino que también refuerza la resiliencia, la cooperación internacional y la capacidad de adaptación ante los desafíos contemporáneos.

Para facilitar la comparación de los enfoques propuestos por estos organismos, se han categorizado las competencias globales en cuatro dimensiones principales: 1) cognitiva y visión crítica, 2) actitudes, 3) valores y 4) conductas. Dentro de cada dimensión se han identificado competencias específicas que abarcan las áreas intrapersonal (P), interpersonal (I), social (S) y medioambiental (M).

Tabla 1. Competencias globales destacados por los organismos supranacionales de 2013 a 2020

Dimensiones	Área	Competencias específicas	UNESCO 2013	UNESCO 2015	OXFAM 2015	CE 2016	CE 2018	UNESCO-OIE 2017	UNESCO 2017	UNESCO-OIE 2016/19	CE 2020	OCDE 2020
Competencias ámbito cognitivo y visión crítica	P	Conocimiento de sí mismo y autorregulación			X	X			X		X	
	I	Conocimiento de la lengua y la comunicación (plurilingüismo)	X		X	X	X				X	
	S	Conocimiento de temas, instituciones y tendencias globales	X	X	X	X	X	X		X		X
	M	Alfabetización mediática y pensamiento crítico	X		X	X	X		X		X	X
Competencias ámbito socioemocional-valores	P	Sentido de identidad y diversidad cultural		X	X	X	X	X				
	I	Reconocimiento de la dignidad humana y los derechos humanos			X	X		X				
	S	Compromiso con la democracia, la justicia, la equidad, la igualdad y el Estado de derecho			X	X		X				
	M	Preocupación por el medio ambiente, el patrimonio cultural y los objetivos de desarrollo sostenible			X		X	X				
Competencias ámbito socioemocional-actitudes	P	Autoconciencia y autoeficacia			X	X	X		X		X	
	I	Respeto y responsabilidad	X	X	X	X	X	X				
	S	Apertura a la otredad cultural y a otras opiniones, creencias, visiones del mundo y conciencia cívica	X			X		X	X			X
	M	Tolerancia de la ambigüedad				X						

Competencias de ámbito conductual	P	Competencias para el aprendizaje y desarrollo autónomo	X		X	X	X			X			
	I	Empatía, perspectiva múltiple, flexibilidad y adaptabilidad	X		X	X	X	X		X			
	S	Compromiso, participación, cooperación y acción		X	X	X	X	X	X	X	X		
	M	Capacidad estratégica para gestionar la complejidad e incertidumbre y habilidad para resolver conflictos	X		X	X	X		X	X			

Nota. Navarro Lalanda, 2022

Este marco comparativo permite examinar cómo cada organismo conceptualiza el desarrollo de competencias globales. Procedemos, a continuación, a analizar su relación con el ámbito de la educación musical, estableciendo así una base para su estudio y evaluación en este contexto.

Educación musical, el desarrollo cognitivo y la visión crítica

El pensamiento crítico y la alfabetización mediática han sido señalados como competencias fundamentales para la ciudadanía global. La educación musical contribuye a este desarrollo al permitir el análisis de discursos culturales y mensajes sociales a través de la música. Por ejemplo, el estudio de piezas inspiradas en problemáticas globales fomenta la capacidad de interpretar información en un contexto sociopolítico y mediático. Asimismo, la música facilita la comprensión de temas, instituciones y tendencias globales al explorar cómo los movimientos musicales han influido en cambios sociales y políticos, como el impacto del reggae en los derechos humanos o el papel del jazz en la lucha por la igualdad racial.

Además, la música actúa como un vehículo tanto para el conocimiento de sí mismo como para la promoción del plurilingüismo y la comunicación intercultural. Por ejemplo, los itinerarios musicales no solo favorecen el conocimiento de la historia local por parte de los residentes, sino que también impulsan el desarrollo del turismo (Navarro Lalanda, 2023). A su vez, la interpretación de obras en diferentes idiomas dentro de coros o ensambles multiculturales no solo expande el conocimiento lingüístico, sino que también sensibiliza sobre la diversidad cultural y fortalece la capacidad de adaptación a entornos internacionales.

Educación Musical y el desarrollo de valores

El sentido de identidad y la diversidad cultural han sido destacados como elementos clave en la formación de ciudadanos globales. La música permite la exploración de identidades individuales y colectivas a través de la interpretación y creación de obras que reflejan distintos contextos culturales. Participar en festivales de música multicultural o en proyectos colaborativos fomenta la empatía y la apertura a la otredad cultural.

Asimismo, la música ha sido un medio para la promoción de valores como los derechos humanos, la equidad y la justicia social (Gustems Carnicer y Calderón Garrido, 2009). Artistas como Bob Marley y Nina Simone han utilizado la música como herramienta de denuncia y sensibilización, generando conciencia sobre temas como la discriminación racial y la libertad de expresión.

En cuanto a la conciencia medioambiental y la sostenibilidad, la música ha servido como un recurso clave para sensibilizar sobre la crisis climática y la preservación del patrimonio cultural (Navarro Lalanda, 2024). Diversas composiciones han explorado la relación entre el arte y la naturaleza, mientras que proyectos comunitarios han integrado sonidos ambientales en sus creaciones para enfatizar la importancia de la ecología. Además, festivales ecosostenibles están implementando medidas para reducir el impacto ambiental mediante la disminución de residuos y la promoción de transportes sostenibles.

Educación Musical y el desarrollo de actitudes globales

Las actitudes de autoconciencia y autoeficacia pueden fortalecerse a través de la composición creativa y la improvisación musical. En un entorno de práctica musical, los músicos aprenden a tomar decisiones rápidas y desarrollan resiliencia y seguridad en sí mismos. De manera similar, el trabajo en ensambles y orquestas fomenta la responsabilidad y el respeto hacia los demás, ya que cada intérprete debe asumir un rol dentro del conjunto y contribuir al éxito colectivo.

Además, la música permite cultivar la tolerancia a la ambigüedad y la apertura a la otredad cultural con respecto y responsabilidad al exponer a los músicos a diversas estructuras rítmicas y sonoras provenientes de tradiciones musicales multiculturales. La participación en talleres de música experimental o en la interpretación de obras de distintas culturas estimula la flexibilidad cognitiva y la disposición a aceptar nuevas formas de expresión.

El rol de la educación musical en el ámbito conductual

La educación musical fomenta la autonomía en el aprendizaje y el desarrollo continuo, ya que los músicos deben dedicar tiempo al perfeccionamiento de su técnica y exploración creativa. Plataformas digitales permiten a los estudiantes acceder a formación musical internacional, promoviendo su capacidad de autogestión y aprendizaje autónomo.

Asimismo, la música facilita el desarrollo de la empatía, la perspectiva múltiple y la cooperación en contextos interculturales. Las propuestas educativas actuales, considerando el fenómeno migratorio presente en las aulas, así como los programas de intercambio musical en los que estudiantes de diferentes países colaboran en proyectos conjuntos, ofrecen oportunidades para comprender distintas realidades y fortalecer las habilidades de comunicación intercultural (Bernabé Villodre, 2012).

En términos de acción social, la música se ha utilizado como herramienta de participación y compromiso ciudadano. La organización de conciertos benéficos para causas globales, como la crisis de refugiados o el cambio climático, ejemplifica cómo los estudiantes pueden utilizar su talento para generar impacto social. Además, la producción de eventos colaborativos entre músicos de diversas tradiciones fortalece la capacidad estratégica para gestionar la complejidad e incertidumbre y la resolución de conflictos.

Conclusiones

El presente estudio ha permitido identificar y analizar las competencias específicas que sustentan la educación global. A partir del análisis de marcos conceptuales establecidos por organismos supranacionales como la UNESCO, OXFAM, el Consejo de Europa y la OCDE, se ha evidenciado cómo estas competencias se estructuran en dimensiones cognitivas, socioemocionales y conductuales. Asimismo, se ha constatado su relevancia en la promoción de una ciudadanía global crítica, activa y comprometida con los desafíos contemporáneos.

En términos de aplicación, la música ha demostrado ser un vector significativo en el desarrollo de competencias globales. La incorporación de enfoques musicales en la educación contribuye a la formación de individuos con mayores capacidades de adaptación e interacción en un mundo interconectado y en transformación constante.

En última instancia, resulta imperativo continuar profundizando en la investigación y formulación de estrategias para integrar la educación musical en el desarrollo de competencias globales. La complejidad de los retos actuales demanda enfoques metodológicos innovadores y colaborativos que maximicen la efectividad de la educación para la ciudadanía global. Para ello, se requiere un esfuerzo coordinado entre instituciones académicas, organismos internacionales y redes interdisciplinarias que fomenten la formación de ciudadanos resilientes, críticos y preparados para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Agradecimientos

Expreso mi agradecimiento al Comité Científico por la invitación a participar en el 7º Congreso Interdisciplinar y Virtual sobre Artes en la Educación. Este trabajo es resultado del Proyecto *Acompañamus: Stay Tuned in Music Research* concedido en la Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente Aplicada 2024/2025 de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Referencias

Bernabé Villodre, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad: conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos: Revista Educativa Digital, 11*, 67-76.

Boix Mansilla, V. y Jackson, A. (2011). *Educating for global competence: Preparing our students to engage the world*. Asia Society and the Council of Chief State School Officers.

Cogan, J. y Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century. An international Perspective on Education.* Kogan Page.

Comisión Europea. (2020). *Competences for life: the skills you need to cope with complexity.*

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017/18). *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/536166

Consejo de Europa. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe.

Green, M. (2012). *Global Citizenship: What Are We Talking About and Why Does It Matter?*. Trends & Insights.

Gustems Carnicer, J., & Calderón Garrido, C. (2009). *Valores, educación musical y contexto intercultural*. En F. J. S. Ramos (Coord.), *Diálogo e comunicação intercultural: A educação com as artes* (pp. 35-51). Junta de Andalucía & Center for Intercultural Music Arts (CIMA).

Hanvey, R. (1975). *An attainable global perspective*. American Forum for Global Education.

Morais, D., y Ogden, A. (2010). Initial development and validation of the global citizenship scale. *Journal of Studies in International Education, 15*(5), 445-466.

Navarro Lalanda, S. (2022). Educando ciudadanos del mundo. Estudio comparado de la formación, prácticas y percepciones en España e Italia para la construcción de un modelo en educación global (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Madrid.

Navarro Lalanda, S. (2023). *Itinerarios musicales en la formación inicial docente como vehículo de comunicación intercultural*. En *Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI* (pp. 141-153). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Navarro Lalanda, S. (2024). *N*otas de sostenibilidad: Madrid como estudio de caso en música y desarrollo sostenible. En P. E. Rivera Salas, J. E. González Vallés & S. Mariscal Vega (Eds.), *Perspectivas transversales: cultura, educación y género* (pp. 281-292). Marcial Pons.

OCDE (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*. OECD Publishing.

OXFAM. (2015). *Education for global citizenship. A guide for schools*. OXFAM.

Reimers, F., Vidur, C., Chung C. K., Higdon, J. y O'Donnell, E. B. (2017). *Empowering Global Citizens: A World Course*. CreateSpace Independent Publishing Platform.

UNESCO. (2013). *Outcome document of the Technical Consultation on Global Citizenship Education: Global citizenship education: an emerging perspective*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2014). *Global Citizenship Education: preparing learners for the challenges of the 21st century*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2015). *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO Publishing.

The History of Art as an Interdisciplinary Tool in Secondary Education

Abel Mostaza Prieto
Universidad de Valladolid, España

Abstract
The History of Art, as a discipline, offers an interdisciplinary approach that connects history, music, philosophy, and geography, enriching the learning experience in secondary education. This study proposes integrating art history into the secondary education curriculum to develop students' critical thinking, creativity, and cultural sensitivity. Through examples like the Baroque period's relationship with Counter-Reformation iconography or the mathematical principles in Renaissance art, this research highlights the potential of art history to connect traditionally separated subjects. The methodology combines bibliographical analysis, classroom observation, and interdisciplinary activities design. This approach not only supports educational standards but also fosters holistic learning. It concludes that the inclusion of art history enhances education by offering students tools to critically interpret their cultural heritage and contemporary world.

Keywords: art history, interdisciplinarity, secondary education, holistic education.

La Historia del Arte como herramienta interdisciplinar en la Educación Secundaria

Resumen
La Historia del Arte, como disciplina, proporciona un enfoque interdisciplinar que conecta historia, música, filosofía y geografía, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje en la educación secundaria. Este estudio propone la integración de la historia del arte en el currículo de secundaria para desarrollar el pensamiento crítico, la creatividad y la sensibilidad cultural de los estudiantes. A través de ejemplos como la relación del período barroco con la iconografía de la Contrarreforma o los principios matemáticos en el arte renacentista, esta investigación resalta el potencial de la historia del arte para conectar asignaturas tradicionalmente separadas. La metodología combina análisis bibliográfico, observación en el aula y diseño de actividades interdisciplinares. Este enfoque no solo cumple con los estándares educativos, sino que también fomenta un aprendizaje holístico. Se concluye que la inclusión de la historia del arte mejora la educación al ofrecer a los estudiantes herramientas para interpretar críticamente su herencia cultural y el mundo contemporáneo.

Palabras clave: historia del arte, interdisciplinariedad, educación secundaria, educación holística.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

En el ámbito educativo actual, la Historia del Arte destaca como una herramienta educativa esencial gracias a su capacidad para conectar áreas como historia, música, filosofía y geografíav para enriquecer la enseñanza en secundaria. Más que un catálogo de obras, la Historia del Arte puede ser una narrativa-reflejo las creencias y valores de las sociedades que las crearon, de manera que los estudiantes adquieran habilidades críticas y emocionales como la empatía y la comprensión cultural.

Este trabajo propone integrar la Historia del Arte en el currículo de secundaria desde una perspectiva interdisciplinaria. Inspirado en prácticas educativas y bibliografía especializada, muestra cómo ejemplos como la relación entre los diferentes estilos artísticos y épocas y la iconografía propia de cada etapa de manera que se enriquezca el aprendizaje con nuevas perspectivas. En un contexto donde las humanidades enfrentan desafíos, esta propuesta defiende su relevancia en la formación de ciudadanos críticos y creativos.

Finalmente, incluye propuestas prácticas para docentes, destacando el valor de conectar contenidos con la experiencia estética y cultural. La Historia del Arte emerge así como una puerta al conocimiento holístico, esencial para formar alumnos preparados para los retos del siglo XXI.

Justificación

La interdisciplinariedad es clave para un aprendizaje significativo al conectar asignaturas y enriquecer la comprensión del estudiante. En este contexto, la Historia del Arte destaca por su capacidad de dialogar con diversas áreas del conocimiento de manera que se aporten nuevas perspectivas y se promueva la sensibilidad cultural y pensamiento crítico. Las obras artísticas son vehículos de ideas y valores que permiten comprender contextos históricos y culturales, y enriquezcan la percepción del mundo.

Integrar la Historia del Arte en la Educación Secundaria refuerza competencias clave como creatividad y reflexión crítica, esenciales según la LOMLOE para formar ciudadanos conscientes y preparados. Además, este enfoque inclusivo ofrece múltiples puntos de entrada al aprendizaje, adaptándose a las diversas capacidades e intereses del alumnado.

La Historia del Arte actúa como puente entre humanidades, ciencias sociales y naturales. Más que una herramienta pedagógica, es una oportunidad para que los estudiantes comprendan las relaciones complejas que configuran el mundo, desarrollen habilidades para interpretar el presente y participen en un futuro inclusivo. Su integración en el currículo no es solo ventajosa, sino necesaria en el siglo XXI.

Metodología

El desarrollo de este trabajo tiene como eje central la integración de la Historia del Arte en el currículo de Educación Secundaria desde una perspectiva interdisciplinar, se fundamenta en una metodología que combina el análisis teórico, la observación práctica y la propuesta didáctica. Esta metodología se articula en varias fases que permiten una exploración exhaustiva del tema al tiempo que establecen una conexión sólida con las necesidades del sistema educativo actual.

Fase	Descripción	Acciones Específicas
1. Análisis Documental	Revisión de bibliografía y documentación para identificar conexiones entre Historia del Arte y otras asignaturas.	Consulta de manuales de Historia del Arte, Música e Historia. Revisión de estudios sobre interdisciplinariedad. Análisis de currículos oficiales.
2. Observación Práctica	Observación directa de la enseñanza en aulas para identificar metodologías y carencias.	Registro de dinámicas de aula. Análisis de recursos y estrategias utilizados por docentes. Identificación de ejemplos de interdisciplinariedad aplicada.
3. Diseño de Propuesta Didáctica	Elaboración de actividades y unidades didácticas basadas en conexiones interdisciplinarias.	Creación de materiales que combinen Historia del Arte con Música, Historia y Filosofía. Diseño de actividades interactivas y colaborativas. Incorporación de recursos tecnológicos y digitales.
4. Implementación Simulada	Planificación de sesiones de aula teóricas y evaluación de las propuestas en contextos simulados.	Elaboración de guías visuales y materiales de apoyo. Simulación de debates y análisis grupales. Ajuste de actividades según resultados teóricos.
5. Evaluación de Propuesta	Validación de la propuesta mediante herramientas de evaluación teórica.	Diseño de cuestionarios para docentes. Simulaciones piloto con grupos pequeños. Análisis cualitativo de resultados esperados.
6. Aplicación de Estrategias	Empleo de enfoques participativos e inclusivos en las actividades propuestas.	Incorporación de trabajo colaborativo y gamificación. Actividades experienciales como visitas virtuales a museos o análisis de monumentos locales.
7. Inclusión y Diversidad	Adaptación de las actividades para atender a la diversidad del alumnado.	Diseño de actividades con distintos niveles de dificultad. Uso de recursos visuales y auditivos. Implementación de evaluaciones formativas centradas en el proceso y no solo en los resultados.

Conclusión

En un mundo cada vez más interconectado y globalizado, el aprendizaje no puede continuar encerrado en compartimentos estancos que dificulten la comprensión integral de los fenómenos históricos, culturales y sociales. Este trabajo sigue esta premisa al proponer la enseñanza de la Historia del Arte como un eje vertebrador que conecta disciplinas aparentemente dispares, enriqueciendo cada una de ellas con nuevas perspectivas y fomentando el desarrollo de competencias clave en el alumnado.

A lo largo de este estudio, se ha evidenciado que la Historia del Arte no es únicamente una disciplina que documenta y analiza el pasado cultural de la humanidad; es también una herramienta que impulsa la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad cultural. Propuestas concretas, como el análisis de El Discóbolo en Educación Física, la perspectiva en las obras de Piero della Francesca en Matemáticas o la representación de Sócrates en la pintura de Jacques-Louis David para Filosofía, ilustran cómo los materiales de Historia del Arte pueden ser utilizados para enriquecer el aprendizaje en diferentes asignaturas.

Además, se ha subrayado la importancia de un enfoque inclusivo y adaptativo que contemple la diversidad del alumnado. La flexibilidad de la Historia del Arte como recurso pedagógico permite que todos los estudiantes encuentren puntos de conexión con los contenidos, ya sea desde un interés visual, histórico o técnico. Esto refuerza el compromiso con una educación más equitativa y accesible en la que las diferencias individuales se valoren como oportunidades para enriquecer el aprendizaje colectivo.

La metodología planteada en este trabajo, que combina análisis documental, observación práctica y diseño de propuestas didácticas; ha proporcionado un marco sólido para desarrollar actividades interdisciplinares innovadoras. Estas actividades buscan cumplir con los estándares curriculares, inspirar a los estudiantes a explorar las intersecciones entre disciplinas, y fomentar una comprensión más rica y profunda del mundo que los rodea.

Asimismo, la propuesta presentada se conecta directamente con el trabajo práctico que se está desarrollando en el IES Emperador Carlos con los alumnos de 3º de ESO, y que refleja cómo la teoría puede ser llevada a la práctica en contextos educativos reales.

En definitiva, este trabajo no solo aboga por la inclusión de la Historia del Arte como herramienta pedagógica interdisciplinar en la Educación Secundaria, sino que también defiende su valor como una disciplina que trasciende los límites de las asignaturas tradicionales. La Historia del Arte ofrece a los estudiantes una lente única para comprender el pasado, interpretar el presente y prepararse para los desafíos del futuro. Al fomentar una educación más holística y conectada, estamos formando alumnos más informados, ciudadanos más críticos, creativos y culturalmente conscientes.

Referencias

Coulter, D., & Wiens, J. R. (2002). Educational Judgment: Linking the Actor and the Spectator. *Educational Researcher, 31*(4), 15-25.

Fubini, E. (2018). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX* (5ª ed.). (C. G. Pérez de Aranda, Trad.) Madrid: Alianza Editorial.

Garritz, A. (2011). Arte dentro de la química. La celebración del año internacional de la química. *Educación Química*, 22(3), 216-218.

González Martínez, J. M. (1998-1999). Los procesos de codificación múltiple en el discurso artístico musical y literario. *Imafronte* (14), 71-77.

González Martínez, J. M. (2009). Factores condicionantes en la transposición literatura-música. *Anuario musical: Revista de musicología del CSIC* (64), 259-278.

González Martínez, J. M. (2014). *La Música en la Historia del Arte. Materiales didácticos*. Murcia: edit.um.

Gutiérrez Gómez, M. (2022). *Artemáticas: La historia del arte a través de las matemáticas manipulativas*. Letrame.

Hernández Hernández, F. (2006). Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. *Bases para un debate sobre investigación artística*, 9-50.

Hernández Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*(26), 85-118.

Kemp, A. E. (1993). *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical*. (A. L. Frega & D. Poch de Grätzer, Eds.) Buenos Aires, Argentina: Collegium Musicum.

López Cano, R., & San Cristóbal Opazo, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

Meavilla, V. (2010). *El arte de las matemáticas: Los principios matemáticos a través de la pintura*. Nivola.

Mostaza Prieto, A. (2019). La iconografía musical como herramienta docente en las Enseñanzas Profesionales de Música de Castilla y León. Análisis de las programaciones de Historia de la Música en los Conservatorios de Salamanca, León y Valladolid [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39879

Sanz Barroso, Á. (2022). Arte y Educación Física: Una propuesta interdisciplinar [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57720

The Final Degree Project in Artistic and Plastic Education as a platform for teaching innovation: interdisciplinary applications between fashion, art and education

Carlos Valverde Martínez
Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract
This document addresses teaching innovation applied in the Final Degree Project (TFG) course within the Degrees in Early Childhood and Primary Education, through the integration of textile art, fashion, and its designers within the framework of the Artistic and Plastic Education course. It argues that current artistic education is insufficient and isolated from other subjects, proposing interdisciplinarity and taking advantage of the incorporation of new degrees and university teachers, highlighting Fashion Design and Management as an alternative route. To teach children the art of fashion, the Montessori methodology is presented as an opportunity, capable of creating enriching and stimulating learning environments. As a pedagogical tool applied to space design, the work of fashion designers such as Agatha Ruiz de la Prada, as well as contemporary artists who have closely worked with the fashion system, is analyzed with the aim of breaking gender stereotypes, fostering creativity and critical thinking, and addressing topics such as sustainability and responsible consumption.

Keywords: Teaching innovation, Art and fashion, educational interdisciplinarity, artistic education, Montessori pedagogy.

El Trabajo Fin de Grado en Educación Artística y Plástica como plataforma para la innovación docente: aplicaciones interdisciplinares entre moda, arte y educación

Resumen
Este documento aborda la innovación docente aplicada en la asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG), dentro de los Grados en Educación Infantil y Primaria, a través de la integración del arte textil, la moda y sus diseñadores en el marco de la asignatura de Educación Artística y Plástica. Se argumenta que la educación artística (EA) actual es insuficiente y está aislada del resto de materias, proponiendo la interdisciplinariedad y aprovechando la incorporación de nuevos grados y docentes universitarios, destacando Diseño y Gestión de Moda como vía alternativa. Para enseñar a los niños el arte de la moda, se presenta la oportunidad de la metodología Montessori, capaz de crear entornos de aprendizaje enriquecedores y estimulantes. Como herramienta pedagógica aplicada al diseño de espacios, se analiza la obra de diseñadores de moda, como Agatha Ruiz de la Prada, así como de artistas contemporáneos que han trabajado con el sistema de la moda de forma estrecha, con el objetivo de romper estereotipos de género, fomentar la creatividad y el pensamiento crítico, abordando temas como la sostenibilidad y el consumo responsable.

*Palabras clave: I*nnovación docente, Arte y moda, interdisciplinariedad educativa, educación artística, pedagogía Montessori.

Introducción

La experiencia docente en los Grados en Diseño y Gestión de Moda y Bellas Artes, así como en los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Artes y Humanidades y la Facultad de Ciencias de la Educación, del Deporte y Estudios Interdisciplinares de la URJC, ha brindado una valiosa oportunidad para dirigir TFG con un enfoque transversal, fomentando la interdisciplinariedad entre la educación y el sistema de la moda.

El arte textil, aunque aún poco explorado en el ámbito educativo y con escasos estudios sobre su incorporación en las aulas, se presenta como una disciplina con gran potencial. En cambio, encontramos una carencia de estudios de los diseñadores de moda que, con sus enfoques únicos, pueden servir como vehículos para ampliar las competencias curriculares en las primeras etapas de la educación. Estos diseñadores se equiparan a los artistas contemporáneos, promoviendo la transversalidad desde una perspectiva horizontal. Además, la moda y sus diseñadores se proponen como herramientas innovadoras para la educación, especialmente en la asignatura de Educación Artística y Plástica. El estilo particular de cada creativo puede utilizarse para plantear experiencias de aprendizaje significativas, estimulando la creatividad de los estudiantes. Estas propuestas se presentan en los diferentes estudios metodológicos desarrollados dentro del marco de la asignatura TFG, presentando una visión innovadora y holística de la EA, subrayando la importancia de integrar la moda y el arte textil en el currículo de Educación Infantil y Primaria y preparar a los estudiantes en los retos del siglo XXI.

Preparando a los estudiantes para el siglo XXI: La interdisciplinariedad como clave

Actualmente, la EA se presenta como una disciplina aislada, sin conexión con otras áreas del conocimiento, lo que dificulta el crecimiento de la propia materia y de los docentes que la imparten. Algunos autores ya han puesto el foco en esta problemática y aportan una serie de oportunidades para el cambio. Una solución es la interdisciplinariedad, fundamental para una EA que prepare a los estudiantes para los retos del siglo XXI, fomentando su desarrollo integral y su capacidad para comprender y transformar el mundo.

La interdisciplinariedad en la EA es crucial porque amplía las posibilidades de aprendizaje y desarrollo integral del alumnado. En primer lugar, la EA no se limita a las manualidades, sino que se conecta con el conocimiento, el intelecto y los procesos mentales (García, 2016). Esta realidad debe conectar directamente con el arte contemporáneo, pues, fomenta el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la conexión con el contexto histórico y cultural (Méndez, 2020; Insaurralde, 2023). En todo caso, es un error limitarse a la producción artística sin profundizar en la cultura visual, la cual permite comprender cómo las imágenes construyen significados e influyen en nuestra percepción del mundo (Caeiro, 2016). Al integrar diferentes disciplinas en la EA se promueven aprendizajes más significativos y se desarrollan competencias transversales (Méndez-Suárez, 2020).

La interdisciplinariedad también enriquece la formación del profesorado mediante la colaboración entre universidades y museos de arte contemporáneo, brindando herramientas para integrar las artes en la práctica docente, tal como plantean Herrera y Garaigorta. Programas educativos como *Mano a mano* permiten a los futuros docentes experimentar el museo como recurso educativo y desarrollar estrategias para abordar contenidos curriculares a través del arte (2023, p. 1455). Los docentes no suelen tener la oportunidad de experimentar museos, centros o galerías de arte como recursos educativos ni de colaborar con especialistas en artes, lo que limita su capacidad para integrar el arte en la práctica docente (Herrera y Garaigorta, 2023). Este tipo de propuestas evidencian que la formación inicial del profesorado en artes es limitada y en ocasiones, carecen de formación

en metodologías que integren el arte con otras disciplinas, lo que se traduce en inseguridad para abordar la materia y en la reproducción de prácticas "tradicionales (…) antipedagógicas y fosilizadas para conquistar nuevos retos mucho más didácticos" (Méndez, 2020).

Tejiendo el futuro: Innovación docente con la moda y el arte textil y su incorporación en el currículo educativo

El arte textil y el diseño de moda, lejos de ser campos aislados, ofrecen un terreno fértil para la innovación docente. Es precisamente en los grados en educación en donde las oportunidades afloran debido a la escasa introducción del arte textil dentro del currículo educativo y a la falta de material investigador relacionado con la introducción del diseño de moda y sus diseñadores, entendidos como vehículo creativo, tratándose a estos últimos como creadores de primer orden, con la misma entidad que se trata a un artista contemporáneo.

La innovación promueve la experiencia de aprendizaje, conectando el arte con diversas áreas del conocimiento, formando un aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias transversales y la formación integral del alumnado. El estudio del arte textil, desde sus técnicas tradicionales hasta las expresiones contemporáneas, permite a los estudiantes comprender el contexto histórico y cultural de la producción textil, valorando la herencia cultural y la evolución de las técnicas y estéticas (Olano, 2023; Insaurralde, 2023).

El arte textil, por ejemplo, ofrece un excelente campo para la interdisciplinariedad. Como apunta Insaurralde, (2023), ha sido un arte que tradicionalmente se ha asociado a labores femeninas. Su incorporación en la EA actual rompe con estereotipos de género y promueve la inclusión. El análisis de las obras textiles contemporáneas y los procesos creativos de los artistas, como el estudio que presenta sobre Teresa Lanceta, estimula el pensamiento crítico y la capacidad de análisis en los estudiantes, quienes pueden desarrollar sus propios proyectos a partir de la reflexión sobre su entorno, la procedencia de los materiales y la industria textil.

Además, "los estudiantes pueden centrarse en la exploración de la materialidad, la textura y la narrativa" (Insaurralde, 2023, p. 26), desarrollando su sensibilidad estética y su capacidad de expresión. La reflexión sobre la procedencia de los materiales y la industria textil, conecta el arte con el entorno y fomenta el pensamiento crítico sobre la sostenibilidad (Crespo, 2014). Estos artes, por su naturaleza táctil y su conexión con el cuerpo, facilitan la experiencia estética y la expresión personal. La experimentación con las técnicas textiles, la creación de prendas y la exploración de la forma y el movimiento corporal, desarrollan la sensibilidad estética y la capacidad de comunicación a través de la materialidad (Viñao, 2019).

El TFG: Una plataforma para explorar la intersección entre moda, arte y educación

A través del estudio de la evolución de la estética y la moda, los alumnos universitarios, pueden comprender cómo las prendas de vestir han reflejado las diferentes épocas, culturas y valores. Este enfoque no solo promueve el pensamiento crítico, sino que también amplía la apreciación por la diversidad de expresiones artísticas, más allá de las artes plásticas y visuales clásicas, profundizando en el desarrollo de la sensibilidad estética.

La intersección de la moda y la EA, facilitada por la incorporación de diseñadores de moda en el currículo, representa una oportunidad innovadora explorada en la asignatura de TFG. Mediante el análisis de la obra de diseñadores como Agatha Ruiz de la Prada, Viktor & Rolf, Thom Browne o Robert

Wun, así como de artistas que han colaborado estrechamente con el sistema de la moda, como Julian Opie o Yayoi Kusama, los estudiantes de Educación han sido capaces de crear nuevos proyectos de aprendizaje que amplían el currículo y abordan sus carencias.

La elección de los diseñadores con los que se trabaja es crucial. Por ejemplo, la obra de Agatha Ruiz de la Prada, con sus colores vibrantes, formas lúdicas y simbolismo, es un recurso excelente para la EA, especialmente en la etapa infantil. Sus diseños inspiran a los niños a explorar la creatividad, la expresión artística y el uso del color y las formas. Los retos han sido importantes porque las referencias entre arte, diseño de moda y educación infantil son muy reducidas. Se han estudiado carencias, así como nuevas metodologías adaptadas a los niños, gracias a la creación y diseño de espacios educativos, creando ambientes más estimulantes y atractivos con elementos característicos de la prestigiosa diseñadora.

Aprendizaje holístico: Integrando la moda en el marco de la metodología Montessori

La metodología Montessori aplicada al diseño de espacios de aprendizaje, ha sido vital tanto para la aplicación en los espacios educativos inspirados en los diseñadores, como en artistas. En los TFG tutelados, se ha potenciado en nuestros alumnos maximizar la interacción de los niños con el arte, fomentando su desarrollo integral. Las instalaciones inmersivas de Yayoi Kusama o la obra sencilla y minimalista de Julian Oppie, han sido aplicados en este sentido. En este proyecto, la obra de Kusama, con sus instalaciones modulares, proporciona una experiencia inmersiva que estimula la creatividad y la exploración artística en los niños, complementando metodologías educativas como Montessori. Mediante esta metodología, buscamos preparar a nuestro alumnado universitario para la excelencia pues, es fundamental que la integración de la moda en la EA sea guiada por profesionales competentes para crear un ambiente de aprendizaje efectivo. La presencia de docentes especializados en EA es esencial para aprovechar al máximo el potencial de la moda como herramienta pedagógica.

La pedagogía Montessori ofrecen enfoques complementarios para la realización de TFG en arte y moda. Proporciona un marco práctico y teórico para integrar las obras de arte en el diseño del espacio educativo. Caracterizada por el respeto al ritmo individual de aprendizaje de cada niño y la creación de ambientes que fomentan la autonomía y la exploración, esta metodología tiene un enfoque holístico que va más allá de transmitir conocimientos, promoviendo el desarrollo integral del niño en la mayoría de sus ámbitos. El ambiente preparado es esencial, con materiales diseñados específicamente para este método, organizados y accesibles para todos los alumnos. Los materiales deben proporcionar un desarrollo sensorial, estimulando a los alumnos en todos los sentidos. El educador actúa como guía, observando y apoyando al niño, lo que fomenta la autonomía, la concentración y la autodisciplina, respetando siempre el desarrollo, intereses y capacidades del niño.

Conclusiones

Al integrar el análisis y la creación de moda en el currículo educativo, ofrecemos a nuestros estudiantes una plataforma única para desarrollar su creatividad a través de la exploración de diversos materiales, texturas y formas. Los alumnos tienen la oportunidad de trabajar con materiales reciclados, aprendiendo en valores como *Ethical-Fashion*, *Eco-Fashion* y *Sustainable-Fashion*, pues en todo caso, La industria de la moda ocupa el segundo puesto como una de las principales fuentes de contaminación a nivel mundial, y esto subraya la importancia de trabajar con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

El aprendizaje basado en proyectos nos permite abordar cuestiones ambientales y sociales de gran relevancia, como la sostenibilidad, el reciclaje y el consumo responsable. Por ejemplo, la utilización de prendas de segunda mano para la creación escultórica o la resignificación de tejidos en instalaciones artísticas ofrece oportunidades para aplicar competencias curriculares específicas. Estas actividades no solo desarrollan habilidades prácticas, sino que también inculcan valores esenciales como el respeto por el medio ambiente y la responsabilidad social.

En nuestros TFG, hemos explorado estas ideas con resultados prometedores y esperamos que inviten a otros docentes a investigar sobre ello. La incorporación de materiales no tradicionales, como objetos encontrados y subproductos del consumo, en la creación textil y de moda, ha invitado a los estudiantes a reflexionar sobre la reutilización y la resignificación de los desechos. Este enfoque promueve la sostenibilidad y el pensamiento crítico, valores que consideramos fundamentales en la educación contemporánea.

Referencias

Caeiro Rodríguez, M. (2016). Aprendizaje y cultura visual en la infancia, 57-82. En Andueza, M., Barbero, A. M., Martín, C., da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. UNIR Editorial (pp. 57-82).

Crespo Fajardo, J. L. (2014). Introducción. Arte para una conciencia ecológica. *Arte y políticas de identidad*, (10-11), 9-10. Recuperado de https://revistas.um.es/reapi/article/view/219391

García Cuesta, J. (2016). Propuestas de innovación a través de las artes En Andueza, M., Barbero, A. M., Martín, C., da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (Eds.), *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. UNIR Editorial (pp. 305-322).

Herrera N. y Garaigorta C. (2023). El museo de arte contemporáneo como herramienta educativa. Propuesta de un programa de vinculación universidad-museo diseñado para alumnado del Grado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, *35*(4), 1455-1474. https://doi.org/10.5209/aris.88819

Insaurralde, I.A. (2023). Tejer el territorio: Metodologías Artísticas de Enseñanza aplicadas al textil a través de la obra de Teresa Lanceta [Trabajo de Fin de Máster, Universitat Jaume I].

Méndez Suárez, M. (2020). La interdisciplinariedad pedagógica en la asignatura la Expresión Plástica y su Didáctica en Primaria, desde un enfoque artográfico. *Tercio Creciente*, *extra4*, 133-146. https://doi.org/10.17561/rtc.extra4.5739

Olano Sans, A.M. (2023). Creación textil: posibilidades artísticas del entretejido con fibras naturales y objetos encontrados. *Estudios sobre arte actual*, (11).

Viñao, S. (2019). Del auge del arte textil a la investigación personal. *Arte y Políticas de Identidad*, (*21)*, 160–177. https://doi.org/10.6018/reapi.416791

Crochet as a work tool in university mathematics studies

Ester Patiño
Universidad Politécnica de Madrid, España

Mariló López
Universidad Politécnica de Madrid, España

Sagrario Lantarón
Universidad Politécnica de Madrid, España

Javier Rodrigo
Universidad Pontificia Comillas, España

Abstract
This project represents a new approach based on interactions. It promotes collaboration between scientific disciplines (mathematics) and creative disciplines based on design and crafts (crochet). The proposal aims to help teachers and students enter mathematics from a different point of view. Place the design of the work in a limit space with respect to established knowledge. This distances participants from specificity and mobilizes them towards new and innovative spaces, towards curiosity, creation and exploration. It has been developed during the 23-24 academic year with professors and students from the Polytechnic University of Madrid (UPM).

Keywords: Math and Crochet, Science and Art, Learning in and through the arts, Methodologies, Experiences and projects.

El ganchillo como herramienta de trabajo en los estudios universitarios de matemáticas

Resumen
El presente proyecto representa un nuevo enfoque basado en las interacciones. Promueve la colaboración entre disciplinas científicas (las matemáticas) y creativas basadas en el diseño y la artesanía (la costura y el ganchillo). La propuesta pretende ayudar a docentes y estudiantes a adentrarse en las matemáticas desde un punto de vista distinto. Ubica el diseño de los trabajos en un espacio límite respecto al conocimiento establecido. Esto aleja a los participantes de la especificidad y los moviliza hacia espacios novedosos e innovadores, hacia la curiosidad, la creación y la exploración.
Se ha desarrollado durante el curso 23-24 en la Universidad Politécnica de Madrid.

Palabras clave: Matemáticas y Ganchillo, Ciencia y Arte, El aprendizaje en y a través de las artes, Metodologías, experiencias y proyectos.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introduction

Crochet is an activity apparently simple, but it hides a lot of mathematics. This project proposes to intensify its potential as an educative and inspirating tool. Crochet is related with mathematics by means of concepts that are implicit in the composition of the materials and in the designs: geometry, polygons, polihedrals, hiperbolic planes, ruled surfaces, spirals, Lorentz surfaces, fractals, tesellations, numerical series, gold ratio, symmetries, … can be represented by works made with crochet. Besides this, arithmetic also appears: divisibility relations and integer multiples of a number are employed to make specific designs.

The introduction of the crochet as a scientific knowledge results a surprisingly motivating fact as well as a revalorization of this technique.

It is remarkable that there exist some prejudices that yield the crochet is not socially valored and it is not considered as an academic tool. For this reason, this proposal aims to show the motives that clearly reflects the mathematical dimension of crochet.

There exist certain reasons that have produced a negative effect in the consideration of this technique:

- On one hand, since the production of materials with crochet has been carried out mainly by women, it has always been addressed to a particular kind of distraction activities for women.
- On the other hand, almost in every case it has been developed in a private level, either at home or in small meetings between amateur women. Crochet techniques have not been expressed in scientific or educative books.

Nowadays, a tribute to the practice of crochet has been produced and their techniques are showed as a complement to the learning process. Professors use crochet to explain and represent concepts related to the hyperbolic geometry: Daina Taimina, profesor at the Cornell University has very interesting publications, one of them awarded, that analyze this topic. There also are works that link crochet and chaos theory. An example is the work carried out by two professors of the Bristol University, Hinke Osinga y Bernd Krauskopf, that have achieved to knit a representation of the Lorentz Surface. This association of mathematics and crochet is progressively appearing in Secondary Education centers.

Crochet as a tool for learning

This projects tries to transmit and extract the potential of crochet as an educative tool that transforms the current state. It pretends to give impulse to an education not only focused in the technique knowledge, but an education that also reinforces the work in group, the convivence, the application of the knowledges to the design and the creativity. The goal is that the proposed actions help to an education that search for a social change. For these reasons, the transversality that crochet offers is very valuable. It allows the creation of networks between participant students and teachers of different specialities and motivations.

With the proposals performed, it is carried out an activity (a workshop with several sesions) in which the teaching of the crochet drives the learning of mathematics. This activity questions the roles and the reproduction of stereotypes among the young people and encourages capabilities as the concentration, the memory, numerical calculus, geometry vision… The idea is to teach and learn mathematics through the manipulation, the design and the creativity, from a point of view interdisciplinary based on the enjoyment and the re-creation.

From this new scope, crochet appears as a multidimensional knowledge that incorporates a scientific process with special interest in mathematics. Its practice cover a wide range of works. For the good development of the proposal, the group has worked in collaboration with the Asociación de Labores Solidarias La IAIA: https://www.laiaia.org/ and Katia, a mark of textile crafts.

The structure of the project is as follows:

- Publicity of the project among the students and professors of the UPM.
- Inscription of the participants.
- Formative stage: Once the participants were registered, two kinds of workshops of several sessions were given: The first one was relative to the learning of the techniques of crochet and another one with a mathematical scope, where the mathematical elements were introduced. These elements should be represented in the creations.
- Creative stage: in this stage the participants were devoted to the creation of an artistic proposal about some scientific topic addressed during the formative stage. In this stages students were accompained by the teachers of the workshop, who performed a task of orientation and advice.
- The exposition: All the proposals have taken part of an exposition that is being exhibited in several educative spaces.
- Audiovisual resources: a video that resumes the project has been ellaborated. It allows the diffusion of the project and serves as an inspiration for similar iniciatives.
- In parallel with these diffusion actions, it has been created a web page associated to the project that contains the entire information about it: https://blogs.upm.es/tejemat/

Objectives

The activities performed wants to foment the pertinence of the knowledge but also the necessity of doing. This point is not always taken into account in the University. The activities reinforce the intention of incorporate the artistic and artisan knowledges to the science (many times these knowledges are considered just a woman affair).

They allow to revindicate the importance of make visible how knowledge has been constructed, what things have been considered as valuable and what things have been not. They also give extra value to the sometimes infravalorated female knowledges. The fundamental concepts of mathematics may be better learnt through creative and artistic disciplines. These active methodologies that incorporate the artistic expression generate positive emotions that encourage the attitude to the learning of mathematical concepts.

The main objectives of the participation in the activities associated to the project are:

- To promote the scientific culture among the students, by combining the languages of crochet and mathematics, two tools that are intrinsicly related to human creativity.
- To develop transversals competences among the university students (these competences have a great value in their studies). To promote creativity and social skills for the students at the same time they check the utility of most of the concepts they are learning in the degree.
- To power another tools, the crochet in our case, as an educative and transforming device.
- To put in question the roles and reproduction of stereotypes and also to foment capacities as concentration, memory, geometric visualization, design and hability to calculate.
- To establish a meeting point between professors and university students to make networks, create and think about the science and its impact in every areas.
- To awake the conscience of responsible habits and uses of the wool and natural fibers and to work objectives of susteinable development that fits the project nature: health and well being, qualified education, gender equality, production and consume responsible and alliances to get goals.

Resultant products

In addition with the achievements commented in the previous sections, with the development of the proposal it has been generated a tangible material that takes part of the TejeMat exposition that has been shown in several cultural and educative centers and it is also available in the project webpage. They are attached photographs of the sessions performed and examples of the panels that configurate the exposition (Figures 1 - 4).



Figure 1. Formative sessions



Figure 2. Working sessions



Figure 3. TejeMat exposition: a show of the works carried out and of the panels with the mathematical explanations



Figure 4. The last activity of the project: Social weaver (a collaboration of students of the UPM and students of the Escuela Superior de Diseño de Madrid)

Conclusions

We are conviced (as it is proved by the surveys that the participants have done) that actions as the one carried out contribute to:

- Increase the participation of universitary students in the analysis of artistic topics. This contributes to generate a critical opinion.
- Narrow the distance beetween the students and disciplines as Science, Technology, Innovation and Art and improve the scientific culture of the students.
- Inform, teach and raise the students about the relevance of the connection between Science and Art and promote the search of sinergies and points of contact between two branchs (Science and Art) that usually are separated.
- Approach and make visible the technical concepts.
- Promote that the students transform themselves into the main agents in the organization of activities of scientific divulgation related to Art.

References

Henderson, D.W., Taimina, D. (2020). *Experiencing geometry Euclidean and non-euclidean with history*. ISBN: 978-1-4297-9985-0, Pearson Prentice Hall (2020)

Daina Taimina (2009) *Crocheting adventures with hyperbolic plane*, CRC Press.

Osinga, H.M., Krauskopf, B. (2004). Crocheting the Lorenz manifold. *Mathematical Intelligencer, 26*(4), 25-37.

Martínez Guerrero, A.M. *et al*. (2013). Las matemáticas del ganchillo. *XVI Jornadas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*, Palma 2013.

The application of the *GCompris* software as an educational tool in Musical Culture teaching

Igor Dobrača
Juraj Dobrila University of Pula, Faculty of Educational Sciences, Croatia

Abstract
The use of various software in teaching is becoming increasingly important as it enriches the teaching methods, makes lessons more dynamic and engaging, and thereby strengthens students' motivation. Sometimes it's challenging to find software that is free and simultaneously offers various features; in the dynamic world of software, there is one that meets both criteria. GCompris is an educational software package designed for children aged 2 to 10 years that is completely free and contains more than a hundred different activities divided into various categories. One of them is music, which includes nine activities. The paper presents all GCompris activities related to music. A detailed analysis of the curriculum for the subject of Musical Culture in primary schools in the Republic of Croatia has also been conducted, where an appropriate educational outcome was identified for each GCompris activity. The results show that every activity can be linked to an educational outcome, thereby confirming that GCompris can be applied in the teaching of Musical Culture. Considering that GCompris is fully translated into more than thirty languages, it can be applied in teaching in other countries as well.

Keywords: curriculum, competencies, GCompris, Musical Culture, primary school.

La aplicación del software *GCompris* como herramienta educativa en la enseñanza de la Cultura Musical

Resumen
El uso de diversos programas en la enseñanza está cobrando cada vez más importancia, ya que enriquece los métodos de enseñanza, hace las lecciones más dinámicas y atractivas, y de este modo fortalece la motivación de los estudiantes. A veces es difícil encontrar software que sea gratuito y que al mismo tiempo ofrezca diversas funcionalidades; en el dinámico mundo del software, hay uno que cumple con ambos criterios. GCompris es un paquete de software educativo diseñado para niños de 2 a 10 años que es completamente gratuito y contiene más de un centenar de actividades diferentes divididas en varias categorías. Una de ellas es la música, que incluye nueve actividades. El artículo presenta todas las actividades de GCompris relacionadas con la música. También se ha realizado un análisis detallado del currículo de la asignatura de Cultura Musical en las escuelas primarias de la República de Croacia, donde se identificó un resultado educativo apropiado para cada actividad de GCompris. Los resultados muestran que cada actividad puede vincularse a un resultado educativo, confirmando así que GCompris puede aplicarse en la enseñanza de la Cultura Musical. Considerando que GCompris está completamente traducido a más de treinta idiomas, también se puede aplicar en la enseñanza en otros países.

Palabras clave: currículo, competencias, GCompris, Cultura Musical, escuela primaria.

Introduction

Gamification represents the process of using game design elements in contexts beyond gaming with the intention of synergizing fun, play, and passion into tasks and processes (Deterding *et al*., 2011). It can also be viewed as a combination of motivational properties of the game to direct students' attention and motivate them to take specific actions that should be clearly aimed at a predetermined or planned goal (Landers & Callan, 2011). We can say that the goal of gamification in education is aimed at increasing student interest and motivation, but it is important to incorporate certain elements into the gamification process that can affect the user experience, that is, strengthen the motivators, and thereby influence the learning process. Studies (Hamari *et al*., 2014; Marín *et al*., 2018; Zainuddin, 2018; Bat *et al*., 2020) show that the use of gamification in education generally has positive outcomes in terms of increasing engagement and motivation among students, as well as enjoyment in tasks carried out through gamification. However, there are also certain negative outcomes, such as increased competition, difficulties in assessing tasks, and design features.

GCompris (KDE, 2025) is an educational software package for children aged 2 to 10 that includes over 100 different activities to help children learn various skills. It is available on GNU/Linux, Windows, MacOSX, and Android platforms. The user interface is designed to be easy to use for young children, and there is an option for them to use a mouse or keyboard to operate the application in addition to the touchscreen. Each activity has a user guide, which, in addition to a brief instruction, includes a detailed explanation of how to carry out the activity and the goal that the child needs to achieve. GCompris can easily be integrated into school curricula as children find it intuitive and fun to use, and it is free to use, which is particularly important for schools with limited budgets since there is no licensing fee for its use. It is also important to note the additional benefit of the application, which does not store any data about students, thereby achieving a high level of protection for personal data. Various studies (Gulo *et al*., 2011; Centeno Chumpitaz, 2020; Novaes *et al*., 2022) on the application of GCompris in schools have shown that students readily embrace the software and successfully use it, even with very limited computer knowledge. The aforementioned can stimulate the strengthening of internal motivation among students, making learning more enjoyable and attractive, while also encouraging collaboration among them, leading to the sharing of ideas, knowledge, and skills; in other words, they learn from each other. Research (Silva *et al*., 2021) has shown that teachers also consider the introduction of GCompris into the primary school education system as a necessity; however, they emphasize the importance of additional training for teachers to successfully use the software and the fact that schools need to be adequately equipped both spatially and technologically for the use of technology in teaching. The research also showed that teachers have gladly embraced the use of technology in the teaching process precisely to enhance the potential for achieving educational outcomes.

Methodology

The Ministry of Science and Education (MSE, 2017) defines the curriculum as a designed, systematic, and harmoniously organized way of regulating, planning, implementing, and evaluating the educational process, which can be determined at various levels: at the level of the entire education system, at the level of its individual parts, at the level of educational institutions, and at the level of the individual. The foundation for curricula in the Croatian education system is the National Framework Curriculum for Preschool Education and General Compulsory and Secondary Education (MSE, 2011). Through direct insight into the educational outcomes of the curriculum for the subject Musical Culture in primary schools in the Republic of Croatia (MSE, 2019), based on the description of the purpose of each GCompris activity related to music, the educational outcomes that can be linked to each activity have been identified.

Musical activities in GCompris

GCompris contains a total of nine activities related to music: *Audio memory game* and *Audio memory game against Tux* (training of audio memory, available in two versions: solo player or against a computer), *Explore world music* (developing a better understanding of the variety of music present in the world), *Melody* (ear-training activity), *Musical instruments* (learn to recognize musical instruments), *Name that note* (developing a good understanding of note position and naming conventions and is ideal preparation for activities *Play Piano* and *Piano Composition*), *Piano composition* (developing an understanding of music composition and increasing interest in creating music with a piano keyboard by covering many fundamental aspects of music), *Play piano* (understanding how the piano keyboard can perform music as written on the musical staff), and *Play rhythm* (learning to follow rhythm accurately).

Learning outcomes and musical activities in GCompris

At the primary and secondary school level, subject curricula have been established, with learning outcomes grouped within various domains that are interconnected and complement each other. Musical culture is divided into three domains: Listening to and becoming familiar with music, Expressing through music and with music, and Music in context. The curriculum also states that information and communication technology (ICT) is an important part of modern music learning and teaching, and therefore can be applied across all domains. It includes: familiarizing students with computer programs, learning music notation using computers, audio processing and experimenting with sound, and working in music composition software. In the chapter of the curriculum *Activity in Music Education*, ICT is particularly emphasized, stating that today's student needs require the use of ICT and computer programs in the learning and teaching process for networking students, classes, schools, and the local community, utilizing tools for practicing musical knowledge and skills, performing, composing, editing, recording, improvising, and creating presentation reports. For this reason, the application of ICT in regular teaching can complement it, enable greater access to musical content, and essentially modernize the entire process of learning and teaching (MSE, 2019).

Table 1 lists the GCompris activities along with the identified educational outcomes in accordance with the description of the activities. The structure of the learning outcome label is defined by the designation of the educational institution level (e.g., OŠ for primary school), the designation of the subject (e.g., GK for Musical Culture), followed by the domain label, which is named with capital letters of the alphabet starting from the letter A, then the grade (e.g., the number 1 for the 1st grade), and finally the ordinal number of the outcome, which begins with the number 1. All educational outcomes expand and deepen over the years of education, so previously acquired outcomes are not repeated at higher levels. Musical culture consists of three domains: A (Listening to and getting to know music), B (Expressing through music and with music), and C (Music in context). Domain A refers to the introduction to music through audio and video recordings and the potential direct encounter of students with music. In Domain B, students engage in musical activities (singing, playing instruments, musical games, music creation, movement to music) that will enable a comprehensive experience of music and the development of musical skills and creativity. Meanwhile, in Domain C, the student discovers the values of rich regional, national, and global musical and cultural heritage, observes the development, roles, and influences of musical art on society, and connects musical art with other forms of art (MSE, 2019).

The data shows that GCompris can be used starting from the first grade of elementary school, which allows teachers to apply ICT in Musical Culture according to the guidelines outlined in the curriculum. For example, the Audio memory game can be introduced as early as the first grade, as well as with the activity Explore world music so that students can explore music from around the world.I can also use the activity Melody to practice rhythms. Activities related to music notes and playing the piano,

as well as the basics of music composition, can be used in the fourth grade, while in the fifth grade, students will be introduced to musical instruments. It should also be noted that GCompris can be used for gifted students, so the class in which the mentioned activities will be used may differ from what is stated in the curriculum.

Table 1. Musical activities in GCompris and learning outcomes based on Musical Culture curriculum

Gcompris activity	**Learning outcome**
Audio memory game	GK B.1.3. The student performs musical games through singing, listening to music, and moving to music.
Audio memory game against Tux	
Explore world music	GK A.1.1 The student knows a certain number of compositions.
Melody	OŠ GK B.1.4. The student creates/improvises melodic and rhythmic sections and plays along with the songs/nursery rhymes they perform.
Music instruments	OŠ GK A.5.3. The student distinguishes between string and plucked instruments, groups of instruments, instrumental ensembles, and orchestras, and observes the performance role of the instruments.
Name that note	OŠ GK B.4.4. The student performs artistic, traditional, popular, or their own music through playing and/or movement. Participates in various musical games and activities of musical creation.
Piano composition	
Play piano	
Play rhythm	

Source: author

Conclusion

Researching the identification of educational activities and GCompris activities in the field of music has established that for each activity there is one or more educational outcomes in the curriculum for the subject of Musical Culture for primary schools in the Republic of Croatia. Considering the curriculum guideline that mandates the application of information and communication technology across all areas of the curriculum, GCompris can be utilized in Musical Culture as a pedagogical tool aimed at increasing student engagement and motivation for achieving educational goals more effectively. The conducted research may guide other researchers in identifying educational outcomes where GCompris could be applied, considering it is available in multiple languages and does not require a license for use.

References

Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review, 30*(100322), 100322. doi:10.1016/j.edurev.2020.100322

Centeno Chumpitaz, A. E. (2020). *GCompris como recurso didáctico para resolver problemas de sumas, restas y lenguaje matemáticos en niños del 2° grado de primaria*. URL: https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/569

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September 28). From game design elements to gamefulness. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. Presented at the MindTrek '11: Academic MindTrek 2011, Tampere Finland. doi:10.1145/2181037.2181040

Gulo, C. A. S. J., Cunha, L. M., Neto, J. S., de Araujo, A. F., Machado, J. i Dota, M. (2011). Utilizando GCompris na escola. *II Encontro Nacional de Informática e Educaçao ENINED*, (pp. 225-264).

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January). Does gamification work? -- A literature review of empirical studies on gamification. *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. Presented at the 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS), Waikoloa, HI. doi:10.1109/hicss.2014.377

KDE (2025). GCompris (Version 25.0) https://www.gcompris.net

Landers, R. N., & Callan, R. C. (2011). Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training. In *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 399–423). doi:10.1007/978-1-4471-2161-9_20

Marín, B., Frez, J., Cruz-Lemus, J., & Genero, M. (2019). An empirical investigation on the benefits of gamification in programming courses. *ACM Transactions on Computing Education*, *19*(1), 1–22. doi:10.1145/3231709

Ministry of Science and Education (2011). *National Framework Curriculum for Preschool Education and General Compulsory and Secondary Education*. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Ministry of Science and Education (2017). *Framework of the national curriculum.* Zagreb: Ministry of Science and Education. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf

Ministry of Science and Education (2019). *Curriculum for the subject of Music Culture for primary schools and Music Art for high schools.* https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnih%20predmeta%20Glazbena%20kultura%20i%20Glazbena%20umjetnost%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije.pdf

Novaes, R. P. de, Oliveira, A. M. de, & Silva, R. L. de S. da. (2022). Uso da gamificação como prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa através do GCompris. *Lynx*, 2. doi:10.34019/2675-4126.2022.v2.40137

Silva, G. Q. da, Silva, A. M. L., Sousa, F. A. da S., Aita, K. M. de S. U., Lima, F. R., & Machado, V. P. (2021, November 23). Uso da Ferramenta Computacional GCompris para Auxílio ao Processo de Ensino Aprendizagem do Ensino Fundamental. *Anais Do XIV Encontro Unificado de Computação Do Piauí (ENUCOMPI 2021)*. Presented at the Encontro Unificado de Computação do Piauí, Brasil. doi:10.5753/enucompi.2021.17756

Zainuddin, Z. (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*, *126*, 75–88. doi:10.1016/j.compedu.2018.07.003

Falerone Art Colony 2024 – The whole city is a studio

István Frigyes Váli
Budapest University of Technology and Economics, Hungary

Abstract
The Falerone Art Colony is a Hungarian-founded art colony in Italy. It aims to nurture the talents of students in higher education in the arts. The majority of the participants are architecture students, as the founder is related to the Faculty of Architecture of the Budapest University of Technology and Economics. The summer program of the art colony is an open-air art project. The participants create works of art using rapid techniques, which are presented in exhibitions and publications. In the year 2024, drawings were made in eight towns and thus eight spontaneous exhibitions were organised on the day of the visit to the town. This kind of intensive creative work and collaborative activity, and the experience of a different cultural environment, can have a profound impact on architects. Using public spaces in cities in this way can make them better architects and urbanists. This brief gives a glimpse of the 2024 Summer Drawing Camp.

Keywords: Falerone Art Colony, Budapest University of Technology and Economics, architecture, art, studio, city.

Colonia de Arte Falerone 2024 – Toda la ciudad es un estudio

Resumen
La Colonia de Arte Falerone es una colonia Húngara de arte fundada en Italia. Su objetivo es fomentar el talento artístico de los estudiantes de enseñanza superior. La mayoría de los participantes son estudiantes de arquitectura, ya que el fundador está relacionado con la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Tecnología y Economía de Budapest. El programa de verano de la colonia de arte es un proyecto artístico al aire libre. Los participantes crean obras de arte utilizando técnicas rápidas, que se presentan en exposiciones y publicaciones. En el año 2024, se realizaron dibujos en ocho ciudades y, de este modo, se organizaron ocho exposiciones espontáneas el día de la visita a la ciudad. Este tipo de trabajo creativo intensivo y actividad colaborativa, así como la experiencia de un entorno cultural diferente, pueden tener un profundo impacto en los arquitectos. Utilizar de este modo los espacios públicos de las ciudades, puede convertirlos en mejores arquitectos y urbanistas. Este resumen ofrece una visión del campamento de verano de dibujo de 2024.

Palabras clave: Colonia de Arte Falerone, Universidad de Tecnología y Economía de Budapest, arquitectura, arte, estudio, ciudad.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introduction

At the Budapest University of Technology and Economics, Faculty of Architecture, teaching drawing has always played an important role in education. Students learn freehand drawing in studio exercises. The subjects of drawing are studio settings constructed from geometric solids. The techniques used are pencil, coloured pencil, pen, occasionally watercolour. Good composition, correct and proportionate perspective representation, observation of light and shadow effects are important aspects. Studio exercises are suitable for learning the technique, but to experience the architectural scale you need to get out of the classroom. Over the semesters, the scale of space and mass to be drawn has gradually increased. First, the corridors of the university building were the subject of the drawings, then the large central foyer and its surrounding side spaces. Then, for a whole semester, the classes were held outside. In addition to the medieval streets of the Buda Castle district, the task was to depict interiors on a larger scale. In the last years, students drew in the beautiful staircase of the Budapest Opera House and in the imposing St Stephen's Cathedral. Due to the reform of the education curriculum, the number of lessons devoted to freehand drawing was significantly reduced. It was replaced by exercises in form-making. However, there is still a demand for freehand drawing from students. These needs are met by the continuing elective courses and the Artists' Colony in Italy. The Falerone Art Colony is an open-air studio and exhibition space, mainly for architecture students from Hungary.



Figure 1. Nika Kovács painting on the street of Montefortino, István Váli, 2024

The whole city is a studio

In becoming an architect, it is important to learn your profession not just in a classroom situation, in theory. Architecture could be considered as a spatial and time-related art, but it has to do with all the visual arts disciplines. It's one thing to look at a painting in a book and another to look at it in real lighting conditions. Its real size, its colours, the facture of its surface can only be truly experienced in a live setting. With a sculpture, this question becomes even more prominent. Even virtual reality doesn't offer the same experience when you walk around a sculpture, maybe even touch it. And a photograph of the sculpture is only a segment of the reality, of the experience. This is even more true for architecture. The experience of a building, or the experience of the squares and streets of a city, can only be truly captured by walking through it. We may have to make the journey several times, perhaps along a different route, or even backwards, to discover its full beauty. I would mention here the two books by Frigyes Pogány, "Art of squares and streets" (Pogány, 1954) and "Art of interior spaces" (Pogány, 1955), which were pioneering manifestations of sequential spatial analysis in the mid-20th century. The best way to learn about architecture and urban design is to go out on the site. This is true for historic cities and buildings, but it is also true for contemporary urban architecture and architecture, as well as for a complex urban space system and the lobby or staircase of a building. This is what the Falerone Art Colony offers architecture students through its summer drawing camps in Italy.



Figure 2. Falerone, Tibor Farkas, 2024

Falerone Art Colony

Most of the participants in the Falerone Art Colony's Summer Drawing Camp are architecture students, but there are always a few visual artists and design students who join in. The location is a small town in central Italy, Falerone, in the province of Fermo. Participants create artworks by going out into the streets of the town and drawing the scenery, the town, the landscape, in plain air. Of course, some of the pictures are taken off-site, even when they are back home in Hungary. Thus, in addition to capturing the spectacle, abstraction and summing up also appear in the works. The locations are of course Falerone and Fermo, the capital of the province, in the first place, and selected towns and villages in the surrounding area. The drawing camps have also recently had a specific theme, as in 2019, the participants depicted the urban landscape after the earthquake. In 2024, the theme was to visit and capture a territorial unit. The pictures were taken in eight municipalities in the upper Tenna river valley.



Figure 3. Monte San Martino, Nika Kovács, 2024

Falerone 2024

The river Tenna has its source in the Appennines and flows into the Adriatic Sea, while it runs through the length of the province of Fermo. The spring is located among high mountains. From here the water rushes down narrow valleys, while on its way the mountains flatten into hills, the landscape opens up and finally reaches the sea. Halfway along this route, between the 2,000 metres peaks of the Appenines and the Adriatic Sea, between the agricultural landscape and untouched nature, you will find Falerone. The eight towns visited, descending from the mountains, are Montefortino, Amandola, Smerillo, Monte San Martino, Penna San Giovanni, Santa Vittoria in Matenano, Servigliano and finally Falerone.



Figure 4. Santa Vittoria in Matenano, Márton Vári, 2024

As the landscape changes, so does the atmosphere of the towns. From the streets of Montefortino, which rise one above the other, the Sibillini mountains seem as if it can be touched because it is so close. The landscape experience is an exceptionally strong part of the city life, as the towns are built on hilltops and so the streets offer spectacular views in many places, and can be seen for tens of kilometres, with the immediate surroundings visible from above. Servigliano is the opposite. It is a regular square planned baroque town. It is down in the river valley. From this enclosed, inward-facing unit the landscape is not directly visible.

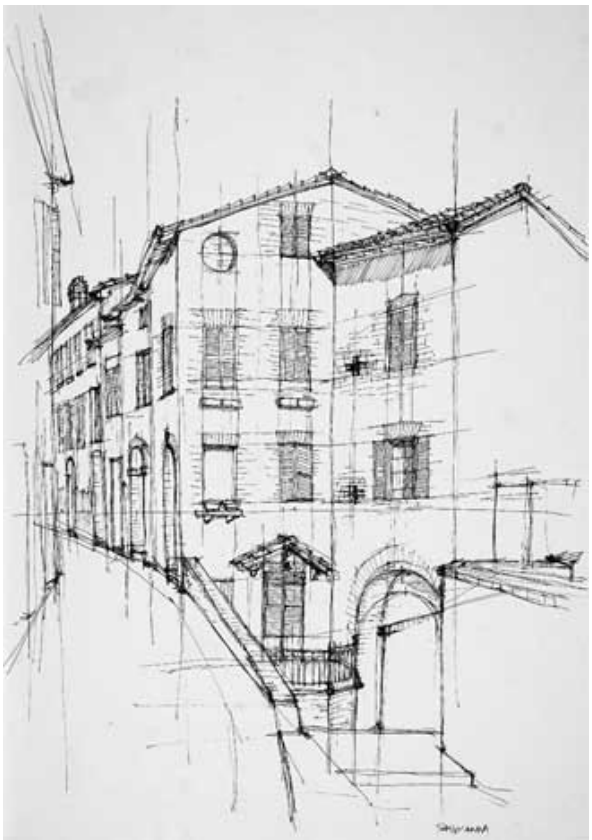


Figure 5. Montefortino, Anna Szlávy, 2024

The accommodation was in Falerone, as usual. We spent a day in each of the other towns and exhibited the drawings we had made on the spot that day in the evening. During the day, the participants worked in the open air, sitting in the streets, and in the evening they presented their drawings in a pop-up exhibition in the main street or square of the town. We tried to organise the exhibitions on a day when there was an event or celebration in the city. This way, more people could see the artworks and it was also an experience for the participants to spend time with the locals and experience local cultural and community events. The eight locations meant eight exhibitions. This required intensive work. The aim was to ensure that each participant could exhibit at least one image at each venue. The reception was as usual. The audience was made up of locals who loved and knew the place, so the pictures of their beloved places were received with great joy and enthusiasm.



Figure 6. Exhibition in Falerone - 15 August 2024, István Váli, 2024

Conclusions

During their two weeks in Falerone, the participants experienced why a Mediterranean city is so liveable, how well it is used and loved by its inhabitants. In Italy people use public spaces, they can sit on a bench or even on the plinth of a building. In a small town like Falerone, you can even put your table outside and eat your dinner in the open air. It's very easy to feel at home. Urban spaces are welcoming, they invite you outdoors and the intimate relationship you have with the locals makes it so.

An exhibition of the works made at the art camp is currently on display at the Budapest University of Technology and Economics. As is our custom, we have also published the results of the work of the art camp with the support of the Hungarian Academy of Arts (Váli, 2024). As an innovation in 2024, collected works of two participants who have returned several times (Váli, 2024) have been also published.

References

Pogány, F. (1954). *Terek és utcák művészete*, Építésügyi Kiadó.
Pogány, F. (1955). *Belső terek művészete*, Műszaki Könyvkiadó.
Váli, I. (2016). *Colonia Artistica Falerone 2006-2016.* VIF Műterem.
Váli, I. (2024). *Falerone 2024 – Val Tenna.* VIF Műterem.
Váli, I. (2024). *Kovács Nika – Falerone '23 '24.* VIF Műterem.
Váli, I. (2024). *Farkas Tibor – Falerone '18 '19 '24.* VIF Műterem.

Weavings between Salvador Dali's surrealism and Sigmund Freud's psychoanalysis about time

Bruna Mello da Fonseca
UFSC, Brasil

Abstract
This paper aims to make some brief connections regarding time and its appearance in the works of Salvador Dalí. Knowing about the encounter between Dalí and Sigmund Freud, this writing sets out to consider a dialogue between both movements. This paper uses psychoanalytic methodology as its strategy for producing knowledge. To this end, reflections will be made based on the surrealist movement in dialogue with psychoanalysis and with the interpretations given to the marker time. We believe, therefore, that this exercise can contribute to new readings about time, especially by confronting surrealist artistic expressions with the contemporary experience of accelerated time, productivity and logic. This paper arises from concerns experienced during the master's research in the Postgraduate Program in Psychology at the Federal University of Santa Catarina, Brazil, through which I have sought to think about the relationship of subjects with the incidences of time in contemporary times.

Keywords: time, Dali, surrealism, psychoanalysis, art.

Texturas entre el surrealismo de Salvador Dalí y el psicoanálisis de Sigmund Freud respecto del tiempo

Resumen
El presente trabajo pretende tejer algunas breves articulaciones en torno al tiempo y su aparición en la obra de Salvador Dalí. Conociendo el encuentro entre Dalí y Sigmund Freud, este escrito se propone pensar en un diálogo entre ambos movimientos. Este trabajo utiliza la metodología psicoanalítica como estrategia de producción de conocimiento. Para ello, se realizarán reflexiones a partir del movimiento surrealista en diálogo con el psicoanálisis y con las interpretaciones dadas al marcador temporal. Por lo tanto, consideramos que este ejercicio puede contribuir a nuevas lecturas sobre el tiempo, especialmente comparando las expresiones artísticas surrealistas con la experiencia contemporánea del tiempo acelerado, la productividad y la lógica. Este trabajo surge de inquietudes vividas durante la investigación de maestría en el Programa de Postgrado en Psicología de la Universidad Federal de Santa Catarina, Brasil, a través de la cual se buscó pensar la relación entre los sujetos y las incidencias del tiempo en la época contemporánea.

Palabras clave: tiempo; Dali; surrealismo; psicoanálisis; arte.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

El psicoanálisis, como ciencia que estudia el inconsciente, está en constante diálogo con el campo de las artes. Esto se observa en toda la obra de Freud, ya que Sigmund Freud en varios textos aborda la interpretación de obras literarias, esculturas, pinturas y artistas. Cuenta así con el valor que atribuye al arte como proceso creativo, pero también como capacidad ligada al juego y al desarrollo de recursos psíquicos más elaborados. Entiende el arte como fuente de comprensión y posible interpretación de los movimientos del inconsciente, especialmente si se considera su forma no patológica, sino más bien un destino "sano" dado a las pulsiones sexuales.

Se sabe que si bien el psicoanálisis es una ciencia actual, originaria del siglo XX, se encuentra con el arte de una manera muy natural. Para Fonseca y Corso (2020), "el arte nace concomitantemente con el proceso evolutivo de las civilizaciones y la concepción del hombre como especie", lo que permite tensionar su atemporalidad y el valor intrínseco de su vigencia. Con esto pretendemos comprender el tiempo en la obra de Salvador Dalí en relación con el tiempo observado en el trabajo psicoanalítico. Entendiendo que el tiempo en el movimiento surrealista se refiere a un tiempo ontológico y el tiempo psicoanalítico se refiere a un tiempo que ya no es cronológico, sino un registro del inconsciente (por lo tanto, atemporal e ilógico), estas dimensiones serán relacionadas en este trabajo. De esta manera, estas articulaciones permiten problematizar las experiencias del tiempo en el mundo contemporáneo, especialmente al considerar valores como la productividad, la lógica, el capital y la aceleración. ¿Qué nos comunican entonces el tiempo ontológico surrealista y el tiempo atemporal del inconsciente?

Metodología

Este trabajo utiliza el psicoanálisis como metodología. Fundado por Freud a finales del siglo XIX, el método psicoanalítico tiene como objetivo realizar investigaciones a través de la escucha del inconsciente, considerando las subjetividades inherentes a los sujetos escindidos, así como concebir su relación con el entorno en el que están insertos, comprendiendo así la relevancia de los aspectos socioculturales en la formación de sujetos inconscientes.

El objeto de estudio es el inconsciente y su método es la asociación libre y la escucha flotante. (Marsillac, Bloss y Mattiazzi, 2019) Lo que conduce a la amplitud de su campo: la investigación psicoanalítica no se restringe al consultorio del analista, por el contrario, es vasta y se ramifica desde el individuo a la cultura, siempre que se haga el inconsciente. aviso. Dondequiera que haya un investigador psicoanalítico que proporcione escucha psicoanalítica, y dondequiera que haya manifestaciones del inconsciente, ya sean individuales o culturales, habrá investigación en psicoanálisis. Costa y Poli (2006) afirman que no es el instrumento o la técnica lo que califica un trabajo de investigación para el psicoanálisis. Al fin y al cabo, esto muy bien puede producirse a partir de casos clínicos, pero no sólo eso, sino también a través del análisis de las más diversas producciones y manifestaciones en las que está en juego el sujeto del inconsciente. El trabajo de Freud es un rico ejemplo de esto, ya que Freud desarrolló estudios culturales y lingüísticos que indican la importancia de la investigación más allá de la escucha clínica.

Diálogos entre Dalí y Freud

El pintor español, maestro del movimiento surrealista, Salvador Dalí, era considerado por muchos un tipo excéntrico, cuyas obras sonaban extrañas, ilógicas e incomprensibles. Lector de La interpretación de los sueños (1900) de Sigmund Freud, Salvador Dalí era un entusiasta del trabajo psicoanalítico y comenzó a retratar elementos oníricos en sus lienzos. Creó el método "crítico-paranoico", en el que valoraba la "locura del razonamiento" y pretendía "suspender temporalmente la voluntad y la razón, entrando en un estado mental similar a la paranoia clínica". Según Dalí,

> Lejos de constituir un elemento pasivo, el delirio paranoide constituye ya, en sí mismo, una forma de interpretación. (...) Toda la preocupación crítica de los surrealistas está precisamente activa en querer hacer prevalecer el sueño, fuera de toda paradoja fácil, así como todos los estados pasivos y automáticos del propio plano de la 'acción', haciéndolos intervenir, en particular, 'interpretativa' en la realidad dentro de la vida. (Dalí, pág. 32)

A partir de estos elementos se comprende la línea rectora del diálogo entre surrealismo y psicoanálisis. Fundado por Sigmund Freud, el psicoanálisis se preocupa por comprender los procesos inconscientes que forman a los sujetos, que afectan el aparato psíquico y producen sufrimiento, además de producir sueños, lapsus, transferencias, errores y bromas. Para Freud, es a través de recuerdos inconscientemente reprimidos que los sujetos buscan satisfacer sus deseos mediante la repetición. A través de su proceso de autoanálisis, Freud reveló la importancia de los sueños como elementos interpretativos que comunicarían sobre la represión. De esta manera, Freud concibe el inconsciente como ilógico, atemporal e inlocalizable. En este sentido, es con el estatus del inconsciente que el movimiento surrealista de Salvador Dalí cobró color.

En varios momentos de su obra, Freud aborda la interpretación de procesos inconscientes más allá del ámbito clínico, proponiendo analizar obras literarias, esculturas, artistas y otros elementos de la cultura, con el fin de despatologizar también las asociaciones con el proceso psicoanalítico. Entre sus obras famosas, tenemos el texto sobre la Gradiva de Jensen, así como analizó brillantemente el Moisés de Miguel Ángel. A lo largo de su obra, también se preocupa por comprender por dónde circulan las expresiones artísticas en relación con el funcionamiento del aparato psíquico y los sujetos en formación.

Es en Escritores criativos e devaneios (1907) donde Freud atribuye una relación entre el juego infantil y el papel de la fantasía en la construcción de recursos creativos, como las obras literarias y las artes visuales. Para Fonseca (2021),

> Freud, que se dedicó a comprender el inconsciente y sus manifestaciones, cuestiona hasta qué punto el proceso creativo de un sujeto está vinculado a sus primeras experiencias y nos invita a pensar en la capacidad imaginativa como una posibilidad desde la infancia. Una vez que se ha ocupado de comprender la formación del aparato psíquico, Freud piensa al sujeto en términos de constitución y de la manera en que desarrolla su capacidad de imaginar algo que escapa a la realidad fáctica. Desde el inicio de su teoría, Freud se propuso pensar el papel de las fantasías, sanas o no, en el desarrollo de los sujetos, iniciando este estudio con la teoría de la seducción, basada en la observación de sus pacientes histéricas. A partir de ese momento la fantasía y la capacidad imaginaria toman forma en el psicoanálisis.

A partir de estas consideraciones, propongo una mirada a la obra de Salvador Dalí “La persistencia de la memoria”, pintada en 1934 y expuesta en el Museo de Arte Moderno (MoMa) de Nueva York. En ella vemos los conocidos “relojes Dalí”, marcados por su fundición y cargados de simbolismo. Hay un juego con el marcador de tiempo, que está sujeto a derretimientos que pueden no ocurrir al mismo ritmo que cuenta un reloj. Este tiempo que transcurre de otra manera se observa también en el carácter atemporal del inconsciente. En esta misma obra, Dalí atribuye insectos como hormigas o una mosca cerca del reloj, lo que en cierto modo habla de lo efímero del tiempo, de las nociones subjetivas de aquello que pasa indefectiblemente, que nos lleva a sucumbir a la finitud y también expone ellos con tonos de banalidad. Por eso, cuando observamos la fusión que se observa en la imagen, podemos preguntarnos: ¿qué persiste en el tiempo? ¿Qué insiste en mirar a pesar del inoportuno tictac del reloj? Las nociones subjetivas del tiempo aparecen también en el carácter ilógico que su obra confronta con el tiempo imperativo: tiempo del reloj, de la física, cuantificable. Paradójicamente, su obra critica el tiempo y sobrevive a él precisamente por su carácter disruptivo. Al igual que Freud, Dalí explora el estatus de la memoria valorando lo que sobrevive en medio de este desierto que logra desmontar formas tan rígidas de ser y existir en el mundo, de vivir y responder a la vida. Es a través de las huellas de la memoria inconsciente que guiamos nuestro deseo a lo largo de la vida y es a través de lo que se conserva, de lo que no se deteriora del todo, que somos capaces de encontrar un oasis en el desierto.

La teoría psicoanalítica habla de una acción específica que funda al sujeto y que, en consecuencia, imprime un ritmo, un tiempo. Freud (1915) concibe que las inversiones en el cuidado del cuerpo del bebé llegan hasta el límite de la sexualidad desde donde comenzará a circular la pulsión. De este modo, la sexualidad adulta se encuentra con la del bebé y establece en él el deseo. Son las marcas de este encuentro las que hacen que el tema a tratar sea más complejo. Es a través del tacto y del intercambio que surgirá la acción específica, la escena del deseo y la satisfacción. Freud (1915) entiende al sujeto como inserto en un circuito en el que la marca del tiempo satisfecho lo acompaña. Es como un recuerdo impreso en nuestra psique que guiará nuestro deseo y creará objetos posibles (ilusoriamente) para repetir tal satisfacción. Según Garrafa (2021), "el psicoanálisis aporta pues una idea compleja de la memoria, establecida de manera plástica y dinámica (…) Lo que vino antes afecta a lo que se repite después, pero cada nuevo término incorporado a la narrativa transmuta el "Escribiendo lo que pasó." (pág. 15)

> Los tiempos del deseo están impregnados por la pulsión, por su urgencia, por sus raíces corporales y su condición inconsciente, que, funcionando según el principio del placer, no reconoce los dictados de la realidad, el orden temporal (ni el orden espacial, la negación o contradicción), como lo revelan sistemáticamente los sueños, la fantasía, los ensueños y el delirio. En nuestras experiencias inconscientes todo es posible, coexistiendo, sin ninguna contradicción, el pasado y el presente, el antes y el después, el aquí y el allá, las escenas de la infancia y las fantasías sobre el futuro. (Volich, 2021, págs. 31-32)

Conclusiones

¿Quién tiene tiempo para apreciar una obra de arte hoy en día? ¿Quién va a museos o consume contenidos artísticos? Por cierto, cuando hablamos de arte, ¿es posible utilizar el verbo consumir? A la luz de estas inflexiones, podemos problematizar los tiempos actuales, sobre todo porque la mayoría de nosotros, afectados por la virtualidad, renunciamos a dispositivos creativos –como el arte– en detrimento de la productividad, la aceleración del tiempo, la entrega y la inmediatez. Entendiendo que un proceso artístico proviene de un proceso interno atravesado directamente por el inconsciente, es necesario darle tiempo al arte – o seremos nosotros los que nos derretiremos. Con la llegada de la tecnología, observamos nuevas formas de ser y relacionarnos, especialmente vinculadas a la virtualidad, y como resultado tenemos una experiencia cada vez más escasa del tiempo. Nuestro tiempo se dedica al capital y poco a la apreciación.

Kellermann (2023) sostiene que la conectividad a través de la tecnología produce una falsa sensación de protección contra la soledad y la impotencia y, por lo tanto, se pregunta si la virtualidad ha representado una posibilidad de escape, dado que es "una forma de intento de compartir todo tipo de vínculos, en forma de fotos, opiniones, información, en definitiva, una manera de que las personas estén presentes en la vida de los demás" (p. 39). Se pregunta si entonces "no estaríamos creando un desierto en realidad". (pág. 39)

No se trata de volver a lo analógico, sino sobre todo de valorar los encuentros y las relaciones, las pinturas y los lienzos, el no saber y el crear. Así es como el tiempo nos hará sobrevivir, así como el arte, como poderes, si podemos suspender, la acción, la prisa, el consumo, el placer inmediato. Apreciar una producción artística significa situarse frente a ella con tiempo, con reconocimiento de no saber y con humildad. Es dejarse tocar por lo que no conozco.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a FAPESC por la beca que permite dedicarse a investigaciones como ésta.

Referencias

Costa, A; Poli, M. C. (2006). Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. *Pulsional [online], São Paulo,19*(188), 14-21. Disponível em: http://www.editoraescuta.com.br/pulsional/188_02.pdf

Fonseca, B. M. (2021). Perspectivas psicanalíticas acerca da disseminação da poesia através da arte de rua: movimento Acción Poética. *Revista Psicanálise, 23*(2), 120-137.

Fonseca, B. M., & Corso, L. S. A. (2020). A função transformadora da arte na cultura da indiferença. *Revista Diaphora, 9*(3), 49-51.

Freud, S. (1915). Repressão. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. 14.

Freud, S. (1907). Escritores criativos e devaneios. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standart Brasileira*. Rio de Janeiro: Imago, 2006, v. 9.

Kellermann, M. (2023). *Entre o like e o burnout: reflexões psicanalíticas*. São Paulo: Blucher.

Marsillac, A. L. M; Bloss, G. M.; Mattiazzi, T. (2019). Da clínica à cultura: desdobramentos da pesquisa entre psicanálise e arte. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, 19*(3), 787-808. Acessado em 29 de junho de 2023, de https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/4ta6918/31306

Salvador, Dalí. Sim ou A Paranóia - Método crítico-paranóico e outros textos. Editora Artenova, Rio de Janeiro, 1974.(Originalmente publicado em 1933). https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=M%C3%A9todo_cr%C3%ADtico-paran%C3%B3ico

Volich, R. M. (2021). Tempos da fertilidade. In: Teperman, D., Garrafa, T., & Iaconelli, V. (Eds.). *Corpo. Belo Horizonte*: Autêntica Editora, (pp. 29-55).

Exploring Microbiology and Infectious Disease through the Art: *Enferm_Arte* Proyect

María José Pozuelo de Felipe
Sección de Microbiología. Departamento de Ciencias Ambientales y de la Salud. Facultad de Farmacia. USP CEU. Madrid, España

Paloma Reche Sainz
Sección de Microbiología. Departamento de Ciencias Ambientales y de la Salud. Facultad de Farmacia. USP CEU. Madrid, España

Blanca Muro García-Villalba
Sección Historia de la Arquitectura. Departamento de Arquitectura y Diseño. Escuela Politécnica Superior. USP CEU. Madrid, España

Abstract
The project carried out at Universidad CEU San Pablo in Madrid (Spain) aims to apply an innovative approach to the study of Microbiology and Infectious Diseases for medical students, offering an alternative to the traditional methodology based on lectures and textbooks. This led to the development of the *Enferm_Arte* project, an interdisciplinary initiative that involved medical and architecture students working collaboratively. The project was based on the analysis of 18th, 19th- and 20th-century artworks depicting infectious diseases. Medical students studied the diseases and their causative microorganisms, while architecture students analyzed the artworks from an artistic and historical perspective. They then exchanged knowledge and created posters presenting the information in a clear and visual manner. These murals were displayed at the university for five months, allowing the dissemination of knowledge among students, professors, and visitors. *Enferm_Arte* successfully integrated science and art into a collaborative learning experience, promoting a more engaging and interdisciplinary educational approach.

Keywords: microbiology, art, innovation, collaboration, transversality.

Explorando la Microbiología y las Enfermedades Infecciosas a través del Arte: Proyecto *Enferm_Arte*

Resumen
El proyecto realizado en la Universidad CEU San Pablo de Madrid (España) trata de aplicar un enfoque innovador al estudio de la Microbiología y las Enfermedades Infecciosas para estudiantes de medicina, buscando una alternativa a la metodología tradicional basada en conferencias y libros de texto. Así se desarrolló el proyecto *Enferm_Arte*, una iniciativa interdisciplinaria que involucró a estudiantes de medicina y arquitectura, que debían trabajar de modo colaborativo. El proyecto se basó en el análisis de obras de arte de los siglos, XVIII, XIX y XX que representaban enfermedades infecciosas. Los estudiantes de medicina estudiaron las enfermedades y los microorganismos causantes, mientras que los de arquitectura analizaron la obra desde un punto de vista artístico e histórico. Luego, intercambiaron conocimientos y elaboraron pósteres con la información estructurada de manera clara y visual. Estos murales fueron expuestos en la universidad durante cinco meses, permitiendo la difusión del conocimiento entre estudiantes, profesores y visitantes. *Enferm_Arte* logró integrar ciencia y arte en un aprendizaje colaborativo, fomentando una experiencia educativa más atractiva e interdisciplinaria.

Palabras clave: microbiología, arte, innovación, colaboración, transversalidad.

Introducción

El aprendizaje visual es una herramienta educativa poderosa que ayuda a la retención y comprensión de temas complejos. Concretamente en la asignatura de Microbiología y Parasitología, el uso de imágenes obtenidas de libros o de la web es habitual y frecuente. La posibilidad de obtener apoyo mediante el estudio de imágenes, pero en esta ocasión de obras de arte, en las que se muestran lesiones de pacientes enfermos, permitiría desarrollar en los alumnos la capacidad de reconocer y comprender las características patogénicas de algunos microorganismos y sus efectos en el cuerpo.

El proyecto *Enferm_Arte* tuvo como objetivo fomentar el aprendizaje en los alumnos de medicina matriculados en “Microbiología y Parasitología” mediante la utilización de material artístico en lugar de científico, empleando una metodología activa y colaborativa entre alumnos de diferentes grados (medicina y arquitectura). Esta forma de enseñanza es muy diferente a la que se emplea en la mayoría de las clases del grado de medicina, tal y como se comenta a continuación.

En primer lugar, los alumnos utilizaban material de carácter artístico, en sustitución de imágenes científicas, como primera aproximación al estudio de una enfermedad infecciosa. En nuestra opinión la cultura artística desempeña un papel fundamental en la profesión médica. Más allá de las habilidades técnicas y el conocimiento científico, los médicos que aprecian y comprenden el arte desarrollan una sensibilidad única hacia la condición humana. Estamos convencidos de que la cultura artística enriquece la práctica médica al fomentar la empatía, la observación y la comunicación efectiva.

En segundo lugar, los alumnos debían implicarse activamente en la búsqueda activa, comprensión y reflexión de la información relacionada con la enfermedad infecciosa representada en la obra artística.

En tercer lugar, los alumnos debían complementar su investigación con los datos aportados por los alumnos de arquitectura (aprendizaje colaborativo, entre iguales y transversal), en referencia al contexto histórico reflejado en la obra, lo cual influía muy directamente en la epidemiología de la enfermedad infecciosa. Para conseguir esta información, debía establecerse una comunicación fluida entre los integrantes del grupo, a pesar de sus diferentes horarios y ubicaciones.

La puesta en común de la información obtenida por los 4 alumnos, así como su análisis, reflexión y estructuración para plasmarla en un documento gráfico atractivo, supuso el desarrollo de otras habilidades, poco empleadas en el aprendizaje del grado de medicina. Por otro lado, el conocimiento del carácter científico de la enfermedad y agentes causantes, así como la repercusión social y sanitaria de las enfermedades representadas, contribuyó a un enriquecimiento cultural para los alumnos de arquitectura.

Finalmente, la Exposición de todos los trabajos realizados, en lugares estratégicos de paso de numerosas personas (EPS y Facultad de Farmacia), les convirtió en divulgadores de Ciencia y Arte, con participación responsable en la Sociedad.

Descripción del proyecto

El proyecto se planteó como una actividad voluntaria tanto para los alumnos de tercer curso de medicina como para los de 3º de arquitectura. Esta decisión vino justificada por el elevado número de alumnos matriculados en ambas asignaturas. Así participaron 22 alumnos de cada titulación, es decir un total de 44 alumnos. Se establecieron 11 grupos de 4 miembros: 2 de medicina y 2 de arquitectura. Esta actividad fue considerada en la calificación global de la asignatura para los alumnos participantes ("Historia de la Arquitectura III" para alumnos de arquitectura o "Microbiología y Parasitología" para alumnos de medicina).

En el proyecto se establecieron dos coordinadores para los alumnos del grado de medicina y un coordinador para los alumnos del grado de arquitectura. Además, participaron otros 5 profesores de la asignatura "Microbiología y Parasitología", implicados en la docencia reglada de la asignatura.

En primer lugar, la profesora de "Historia de la arquitectura III" seleccionó pinturas y grabados relevantes de finales de los siglos XVIII, XIX y XX que representaran diferentes enfermedades infecciosas. Estas obras eran de interés en el enfoque de su asignatura, concretamente en el desarrollo de las ciudades asociado a la Revolución Industrial y las vanguardias del siglo XX Los cambios urbanos de esa época estuvieron asociados a la propagación de enfermedades como tuberculosis, cólera, sífilis, etc., que quedaron reflejados en pinturas que ilustraban sus síntomas y características.

Una vez seleccionadas las obras, los coordinadores explicaron y asignaron una obra a cada grupo, de modo aleatorio. Se realizó una reunión inicial con todos los alumnos para explicar el objetivo del proyecto, así como la información que debían obtener.

Los alumnos de arquitectura investigaron sobre la obra de arte propuesta, analizando contexto histórico, autor y movimiento artístico y social, elementos compositivos, así como técnica e intenciones. Por otro lado, los alumnos de medicina investigaron las características típicas de la enfermedad representada en la obra y las características del microorganismo causante de esta. Para obtener la información solicitada, recurrieron a libros y material online supervisado por los profesores.

Se realizaron varias reuniones entre alumnos y profesores para verificar que la información obtenida era correcta y adecuada.

Con la intención de cuidar la estética de la Exposición final y conjunta de los trabajos en instalaciones de la Universidad, se les facilitó a los alumnos una plantilla del póster, sobre la que debían plasmar la información recogida, discutida y reflexionada de modo didáctico, atractivo y visual utilizando diversos programas de diseño (ver figura 1).



Figura 1. Ejemplos de los resultados elaborados por los alumnos. Formato A1. https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:7b1b3170-069f-4bca-85f2-a595edfe0d06 (panel izquierdo); https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:EU:c3f46af1-f2e8-4af1-b53d-cb5da2763358 (panel derecho).

Finalmente, los alumnos evaluaron la actividad mediante una encuesta online, en la que respondieron preguntas acerca de las dificultades encontradas en el proyecto, como es la búsqueda activa de información, coordinación con otros alumnos, intercambio de ideas, presentación grafica de la información más importante, etc. También se les preguntó por los aspectos que consideraban que enriquecían su aprendizaje y qué habilidades poco trabajadas habitualmente durante el curso habían desarrollado. Los resultados de la encuesta demostraron una valoración positiva del proyecto.

Innovaciones del proyecto

La metodología de enseñanza utilizada en el grado de medicina está muy condicionada por el examen MIR que tienen que realizar los alumnos al final de su formación. Los alumnos están habituados a estudiar muchos conceptos a partir de libros y presentaciones de los profesores de un modo concreto, y orientado a superar un examen tipo test, similar al que tendrán en el examen MIR. Además, los alumnos de 3º de medicina, están empezando a rotar por hospitales y a ver la enfermedad de un modo objetivo, crudo, real, de un modo similar a las fotografías o imágenes mostradas por el profesor en sus clases. La presión del profesor por explicar conceptos y materia de modo objetivo dificulta el fomento de la creatividad, de la imaginación y de otras habilidades, sentimientos e inquietudes artísticas que con frecuencia tienen los estudiantes de medicina.

Por este motivo, consideramos que quizá el estudio de los agentes infecciosos y de las patologías que producen a partir del análisis de obras de arte, permitiría a los alumnos abordar de un modo diferente al habitual el estudio de esta materia, cambiando su rutina de estudio, modificando su abordaje para la obtención de conocimiento científico, al tiempo que adquirirían información sobre el contexto histórico en el que ocurría la enfermedad representada junto con conocimientos artísticos sobre la obra y su autor, gracias a las investigaciones hechas por sus compañeros de arquitectura. Hay que

destacar que es el primer proyecto realizado en nuestra universidad en la que trabajan juntos alumnos de dos titulaciones aparentemente diferentes como son medicina y arquitectura, pero con un objetivo común de formación de profesionales que trabajarán al servicio de la sociedad.

La observación detallada requerida para interpretar una obra de arte se puede trasladar al examen minucioso de los pacientes, permitiendo a los médicos detectar matices sutiles en los síntomas y comprender las experiencias individuales de salud y enfermedad. Además, el arte proporciona un medio de expresión y comunicación que puede ayudar a los médicos a conectar emocionalmente con los pacientes, humanizando la medicina.

Además, este proyecto tiene un valor añadido, ya que las representaciones artísticas de enfermedades infecciosas a menudo reflejan el conocimiento social, cultural y científico de su época. Por ejemplo, las pinturas a menudo representan escenas de brotes de plagas, mostrando los síntomas físicos y las consecuencias sociales de estas enfermedades. Este conocimiento contextual ayudaría a los estudiantes a apreciar los avances realizados en microbiología y el control de enfermedades infecciosas a lo largo de los siglos.

El intercambio de información entre alumnos de diferentes grados, con formas distintas de trabajar y posiblemente diferentes gustos e intereses, prometía ser enriquecedora y planteaba una enseñanza “entre iguales, colaborativa y tranversal”.

Finalmente, la implicación activa en la sociedad a modo de divulgadores de Ciencia y Arte suponía una responsabilidad que les obligaba a una profundización y reflexión de su trabajo, antes de ser expuesto en formato póster al público general.

Conclusiones

- La estrategia de adquirir conocimientos científicos a través del estudio de obras de arte ofrece un enfoque educativo diferente y atractivo.
- Aprovecha el poder del aprendizaje visual, el contexto histórico y la interpretación científica para proporcionar una comprensión integral de estos temas.
- Este enfoque innovador no solo mejora el aprendizaje, sino que también fomenta una perspectiva más amplia sobre la interconexión del arte y la ciencia.
- La interacción entre estudiantes de diferentes titulaciones puede ser muy enriquecedora, si bien es necesario mejorar la colaboración simultánea, presencial y participativa entre ellos.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los profesores participantes del área de microbiología y parasitología que han participado en el proyecto: Marina Robas, Pedro Jiménez, Daniel González, María Soledad Fenoy y Carmen del Águila, así como a los alumnos de la facultad de medicina y arquitectura de la USP CEU que han participado en el proyecto.

Referencias

Naghshineh S., Hafler J.P., Miller A.R., Blanco M.A., Lipsitz S.R., Dubroff R.P., Khoshbin S., Katz J.T. (2008). Formal art observation training improves medical students’ visual diagnostic skills. *Journal of General Internal Medicine*, *23*(7), 991-997. doi: 10.1007/s11606-008-0667-0.

Kagan, H.J., Kelly-Hedrick, M., Benskin, E., Wolffe, S., Suchanek, M., & Chisolm, M.S. (2022). Understanding the role of the art museum in teaching clinical-level medical students. *Medical Education Online, 27*(1), 2010513. https://doi.org/10.1080/10872981.2021.2010513

Torres, N.A. (2022). *La “Artificación”: cuando la ciencia se enriquece con el arte.* Disponible en https://www.c3.unam.mx/noticias/noticia229.html. Consultado 11/12/24

Audiovisuality in Music Education

Gisa Jaehnichen
Shanghai Conservatory of Music, China

Abstract
Audiovisual material is at this point of history not to be ignored while teaching. Some teaching subjects are strongly dependent on audiovisuality, others are aiming at audiovisual results such as music education. Comprehensive preservation efforts of the last few years make a lot of collected materials more easily accessible. Ethnomusicology tries to establish versatile working patterns in formal music education. A number of music platforms serve diverse functions in an increasingly individualized consumption of music as a product. The distinction of music as a product to be sold and a product to enjoy moral potential in any human world is often blurr and unclear, also to researchers. Ths paper is about the necessity of focus and interpersonal purpose in communicating music. It is about everyone's educational possibilities through using various audiovisual experiences. This paper is also about the determination of place and time of use. Finally it will show a list of losses and wins during the emergence of smartphones and tablets in music education.

Keywords: definition of music, audiovisual materials, music education, interpersonal, communication.

La Audiovisualidad en la Educación Musical

Resumen
A estas alturas de la historia, el material audiovisual no debe ser ignorado en la enseñanza. Algunas asignaturas de enseñanza dependen en gran medida de la audiovisualidad, otras apuntan a resultados audiovisuales como la educación musical. Los esfuerzos exhaustivos de preservación de los últimos años hacen que muchos de los materiales recopilados sean más fácilmente accesibles. La etnomusicología trata de establecer un patrón de trabajo versátil en la educación musical formal. Una serie de plataformas de música cumplen diversas funciones en un consumo cada vez más individualizado de la música como producto. La distinción entre la música como un producto que se vende y un producto que goza de potencial moral en cualquier mundo humano es a menudo borrosa y poco clara, también para los investigadores. Este artículo trata sobre la necesidad de enfoque y propósito interpersonal en la comunicación musical. Se trata de las posibilidades educativas de todos a través del uso de diversas experiencias audiovisuales. Este documento también trata sobre la determinación del lugar y el momento de uso. Por último, mostrará una lista de pérdidas y victorias durante la irrupción de los smartphones y las tabletas en la educación musical.

Palabras clave: definición de música, materiales audiovisuales, educación musical, interpersonal, comunicación.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introduction into Current Problems

Many school subjects need audiovisual support, not only vocational trainers. Governmental and non-governmental organisations around the world are busy with providing short clips and audiovisual instructions to meet that need and, of course, to fill that gap in the audiovisual industry. No effort without this currently omnipresent idea.

It will probably take decades to make people's mind that CDs or albums are not the point of desire (Qureshi, 1999), but downloads or other forms of participation in musical entertainment. Entertainment, as cheap as it sounds, is the only accepted reason for an industrial acceptance. It is seen as a need that has to be satisfied. The slight shift from individual music-making for a small elite to a big "democratic crowd" in stadiums and music halls, the exhibition of the fame music-makers and musicians are connected with, the writing and subordinated cheering of efforts in this regard will lead again to individualization of needs in the shape of diverting times and places of consumption. Yet, the crowd is uniformed and sworn in adhering to formal criteria of what is music, entertainment, and needs to be satisfied.

What else could be considered being successful? Did anyone look into the playfulness of music when doing music oneself? Are there any musical experiences that can be learned at a later point in life? What about the need of dealing with sound in a semi-orderly way? The need of music as an expression of people's mind as words are not enough? What about the therapeutical efforts. Fun moments? This paper can begin with rolling through an ocean of questions.

The main methods will be taxonomy and hermeneutics as for all the terms used here prior to that are clear definitions missing, so the academic dealing with these problems makes a big loop around. Hermeneutics as a first-class philosophical tool (Mueller, 1993) are needed in order to shape an interpretation of existing sources in the respective field.

One can expect insights into the matter from the perspective of a non-educationalist in music.

Individualization of Music Education

In times when the gap between empty classrooms, or classrooms with a projector as the most advanced tool or with closed and safeguarded pianos that won't ever be played in order to further non-exist as a musical instrument and high-tech studio classrooms in universities and modernized schools becomes bigger, we can hardly understand, what is going on regarding any equipment. Is it this dependency on tools that makes humans poor? Do students and pupils need tools to create individually what is actually shaped for masses? No. In order to get a functioning musical instrument, a trash bin is enough, any sound caused by clapping hands or hitting pens on the table or turning a paper cup. Yet there we have a taxonomy-problem: All these self-created instruments can 'only' show rhythmic differences, not the classifying melodic abilities. Whether someone wants or not, whether academic or not, the melodic abilities of any sound creation are almost ever a criterium of complexity and mature beauty. Saying this includes that all classification types for musical instruments and similarly working voices are specified according to those pre-established criteria, thus being strongly biased and centred toward a known musical culture. The problem that comes up again is that many teachers in formal education got to know or experience only a very small part of what they supposedly know about art music that has to be taught for being complex and of mature beauty.

Nowadays, music platforms serve a wide range of diverse needs, so that this compensation for missed out first-hand knowledge is offered and can be retrieved at any time. These offers tell a lot about what is missed and what made formal education getting poorer and poorer. Fact is that there is no way back. Formal education is a must as the world depends on educated people who train future AI and who write everything up from what AI then can make a rationale choice.

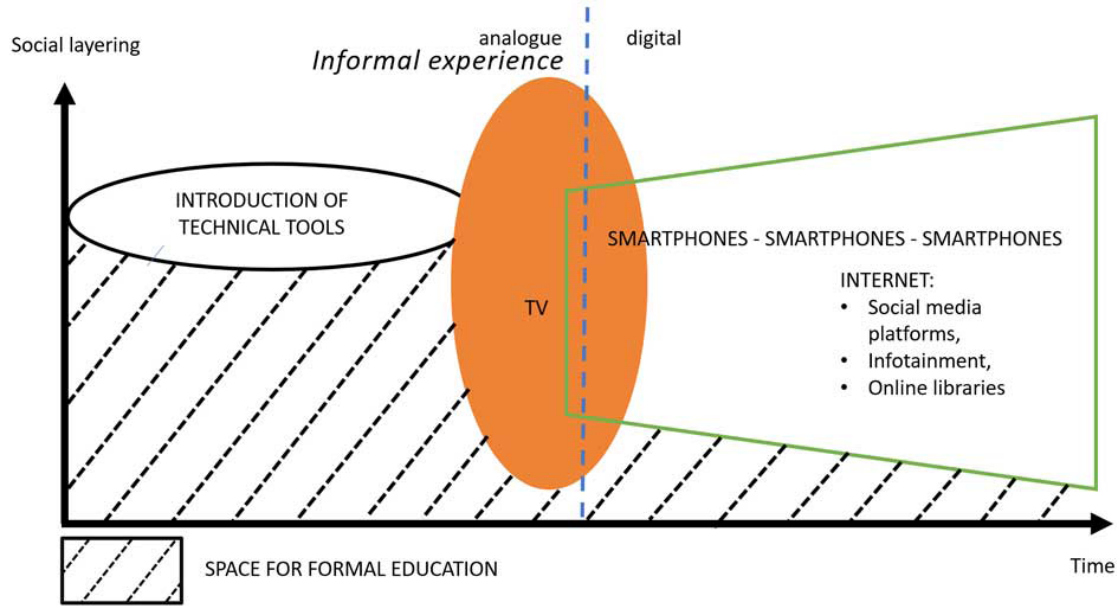


Figure 1. The perspective of time in audiovisual tool-applications.

Let the time scheme give an overview. First, people were dealing with the introduction of formal education at the same time as with the introduction of technical tools for transmitting aesthetic priorities. Mostly it happened through the application of gramophones (also the first tools that appeared in language and ethnomusicological studies). These tools were very expensive and could be afforded only by the higher upper class. Only later they became and cheaper and eventually obsolete. Secondly, the TV followed and promised a more democratic approach. Poorer families could afford a TV and have seen often Governments of newly established states owned the first institutions and were very well aware of insufficient sound and visual qualities. People could still recognize through experience, who had taken part and who was shown. This had as a precondition that those people have seen the original in another context. The more and longer TV existed, the easier it became to find private offers that were often enriched with long pauses for advertisements. Nevertheless, working conditions and technical advances made those channels attractive. Consumers could only recognize people attending by their appearance through the TV medium. It was no longer needed to recognize them through experiences in other contexts. On the opposite, TV shows were principally advertisements for searching the real experience.

Now, the anonymity of attendees and audiences is nearly completed. Smartphones and with it the internet that is widely used to distribute all the contents of TV and privately more in social media platforms, through infotainment and online libraries (which is a proof that not all things without real context may have not done any progressive work), are there to replace the formality of teaching. They become more and more affordable to everyone. The next phase might be the use of AI. Most books or articles cited today in any academic writing have been read on laptops or tablets or smartphones. It doesn't play a role anymore whether a format is in high resolution or not as everything is clearly visible. No prior knowledge is needed to understand. Even language barriers do not play a big role. Surprisingly, now is the time to return to old habits and to start finding out that media practices started very early, with the import of the first gramophone and that entertainment music played on them arrived through the same channel as praised classical music of Beethoven or Bach. The smallness of the first steps and the short-cut-thinking becomes obvious. NGOs fight this more or less successfully

such as ISME. The place below the tools became very small, too. Formal education for all has to be replaced by informal education for everyone. Meaning, all content has to be individualized. There are plenty of videos explaining individually and mass compatibly what formal music education cannot offer. Just recently a test has proved that ChatGPT recommends reading literature from before 2003 on Musical Meanings. This is more than 20 years in the past.

Although there is little space left, a similar problem was already faced when TV was on the way to become a mass consumption item. In many places of the world, so in Asia, Africa Middle and South America, TV ownership is still highly regarded as a sign of prosperity. Only when TV faded and smartphones took over, there was a slightly bigger space for formal education that is mainly based on informal experiences that were only retrievable from hearsay or analogue media.

Informality in Music Education

All that needs described through many other authors such as those protagonists of ISME and all the Music Historians, adding also some famed ethnomusicologists such as Alan P. Merriam (1964, 1966), Mantle Hood (1960), Timothy Rice (1989), Anthony Seeger (1987) and possibly Larry Witzleben (1995), are covered in the generalisation generating part of the internet wisdom accessible to everyone via smartphones as tools. The internet, driven by them increases to a volume that helps AI to overlook the entire scene one day surprising knowers and beginners with decades old wisdom. We see that the scheme given in Figure 1 offers less and less space for traditional informal education within the family or the peer groups (above the items and named informal experience, not to mix with the term non-formal (Costa-Giomi & Msuya, 2018), which denotes co-curriculums or additional music tuition). The TV was already blocking out a significant part of all kinds of music education. As most households seem to have had a TV, of which many were running throughout the entire day, every person was affected whether they wanted or not. A broken TV was a disaster for the entire community, family or single member of the family. Life was completely organised according to significant events spread through the TV such as news, shows, sports and serials. So does the introduction of other earlier technical tools such as the gramophones and the beginning of time-analogue broadcasting.

Humankind could have learnt a lot of these epochs and the overcoming of a starting crisis for both the formal and informal education as both sides of the same skill training in analogue times. It can be called a crisis as little time was available to solve the felt imbalance between informally and formally gained knowledge.

Now it is all left to the individual choices from the internet. Later it will be evaluated through AI-tested applications. Informality in music education is not a traditional business anymore. As traditions will not be part of musicology, which serves at max an academically improved advertisement of everything sounding that can be sold effectively from the perspective of music-industry supporters (Beeching, 2020). Interestingly, the percentages of knowledge gain become more real. When in the past (late 19th Century onwards) most students could have a solid informal music education, based on local affordability (luckily, closed family members had advantages of living with the best teachers, although they were not always the most fitting), then now the taking over of the internet provides similar rather unreal experiences in the same amount. And it does not matter for any industrial production of musicians or academicians. One day, the reality will all be unreally real. Nobody will ever feel any imbalance of time gaps. The experience has faded completely.

Conclusions

It is hard to conclude from that. Too broad is the impact, too wide is the field. It is not enough to see or limit the topic to only music education. Education as a whole is questioned. If a small part of music history could have been the point of departure for an academic challenge such as musicology, then another small part of social history might be the point of departure for any other academic challenge in the humanities. Life sciences are just being established. The striving for excellence in academic matters is not to mix up with the striving for social acknowledgments in non-formal settings such as co-curriculums or similar additional training institutions of rather private nature. The future demands a wider understanding of what music can help and where music can be of use for the sustainability of humankind. Education is surely a good place, informal or formal. Yet all sides have to work out a flexible plan that includes shifting priorities.

Acknowledgments

I want to thank especially Geethika Abeysekara for her personal fights with her thesis topic that inspired me to take some of my viewpoints one step further. Also, I do not want forget Xiao Mei and Razia Sultanova who supported my physical existence during the time of writing and the many informants along the way.

References

Beeching, A. (2020). Beyond Talent: *Creating a Successful Career in Music*. 3rd edition. Oxford University Press.

Blacking, J. (1989). Challenging the Myth of "Ethnic" Music: First Performances of a New Song in an African Oral Tradition, 1961. *Yearbook for Traditional Music, 21*, 17–24. Doi 10.2307/767765

Merriam, A.P. (1964). The Anthropology of Music. Northwestern University Press.

Merriam. A. P. (1966). Review of The Anthropology of Music, *Current Anthropology, 7*(2), 217–230.

Müller, H. (1993). Hermeneutik oder Dekonstruktion? Zum Widerstreit zweier Interpretationsweisen. Karl Heinz Bohrer (Eds.): Ästhetik und Rhetorik. Lektüren zu Paul de Man. Frankfurt am Main: Suhrkamp. *Aesthetica*, 98–116.

Hood, M. (1960). The Challenge of "Bi-Musicality". *Ethnomusicology, 4***.** Developed from a paper given during the 4th Annual Meeting of the Society for Ethnomusicology in 1959.

Rice, T. (2014). *Ethnomusicology: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Seeger A. (1987). *Why Suyá Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People.* Cambridge University Press.

Qureshi, R. B. (1999). His Master's Voice? Exploring Qawwali and "Gramophone Culture" in South Asia. *Popular Music, 18*(1), 63–98.

Witzleben, J.L. (1995). *Silk and Bamboo in Shanghai: The Jiangnan Sizhu Instrumental Ensemble Tradition*. Kent State University Press.

Costa-Giomi, E. and Msuya, P. (2018). *Early childhood policy and practice in Tanzania: Music in the new kindergarten curriculum.* Paper presented at the 18th ECME Pre-Conference Seminar, Shefa'Amr, Israel, July 8-12.

Revaluing the book in the learning of Art History: renewed methodologies around textual and hypertextual media

Alejandro Jaquero Esparcia
Universidad de Extremadura, España

María Antonia Pardo Fernández
Universidad de Extremadura, España

María Teresa Terrón Reynolds
Universidad de Extremadura, España

José Julio García Arranz
Universidad de Extremadura, España

Abstract
This communication addresses part of the experience we have been able to develop in our classrooms thanks to a teaching innovation project. The premise that encouraged us is clear: although our students belong to a branch of the humanities such as art history, they do not see books as a resource for learning or as a useful element for research. This does not mean that their interest in reading has diminished. The problem is the lack of skills and the development of competencies in the deepening of bibliographic research and the process of analytical reading. We observe that the reading competence, an elementary issue that should be bet on and consolidated in each of the subjects taught in any of our university degrees, is dissipated by other interests and factors. The aim of this paper is to provide guidelines to help alleviate this problem, favouring the necessary “academic literacy” advocated by a part of the scientific literature dedicated to this problem.

Keywords: art history, college education, book, slow movement.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Revalorizando el libro en el aprendizaje de la Historia del Arte: renovadas metodologías en torno a los medios textuales e hipertextuales

Resumen
La presente comunicación aborda parte de la experiencia que hemos podido desarrollar en nuestras aulas gracias a un proyecto de innovación docente. La premisa que nos animó es clara: pese a formar parte de una rama de las Artes y las Humanidades como es la Historia del Arte, nuestro alumnado no ve en los libros ni un recurso para su aprendizaje ni un elemento útil para la investigación. Ahora bien, Eso no quiere decir que su interés por la lectura haya disminuido. El problema es la falta de habilidades y el desarrollo de competencias a la hora de profundizar en la búsqueda bibliográfica y en el proceso de realizar lecturas analíticas. Observamos que la competencia lectora, cuestión elemental en la que se debería apostar y consolidar en cada una de las materias que se imparten en cualquiera de nuestros grados universitarios, queda disipada por otros intereses y factores. El objetivo de esta comunicación es dar las pautas que ayuden a paliar esa problemática, favoreciendo la necesaria "alfabetización académica" por la que aboga parte de la literatura científica dedicada a esta problemática.

Palabras clave: historia del arte, educación universitaria, libro, slow movement.

Introducción

Durante el curso 2023/2024 en la Universidad de Extremadura y gracias al Servicio de Servicio de Orientación y Formación Docente se puso en marcha el grupo de innovación docente ARYPA (Grupo de innovación docente en Historia del Arte y Patrimonio Artístico), cuyas funciones se desempeñan en la Facultad de Filosofía y Letras de la antedicha universidad. La mayor parte de sus miembros provienen del grupo de investigación *Patrimonio&Arte. Unidad de Conservación del Patrimonio Artístico* (https://opendata.unex.es/investiga/grupos-de-investigacion/HUM009). Ambos grupos son dirigidos por la profesora Pilar Mogollón Cano-Cortés y surgieron con la premisa clara de transmitir los conocimientos y avances logrados en la investigación tanto a la sociedad, por media de la transferencia de conocimiento, como a la docencia, aportando respuestas en el diálogo con la innovación docente.

En ese sentido, desde un primer momento tuvimos claro que la aplicación de metodologías docentes que permitiesen recuperar instrumentos y técnicas que habían demostrado su validez no era un retroceso, sino un paso hacia atrás para asentar un correcto crecimiento hacia adelante. Así fue como decidimos incluir metodologías inspiradas en el *Slow Movement*, que algunos de nuestros compañeros ya habían implementado en otros centros académicos (González Moreno, García Alcázar, Jaquero Esparcia y Morales Cano, 2022, pp. 1-17).

En el actual curso 2024/2025, y fruto de las experiencias extraídas con uno de los primeros proyectos que llevamos a cabo en el anterior, llegamos a observar la necesidad de profundizar en aspectos básicos de la educación como la lectura, una cuestión que es compartida con otros compañeros de departamento y de distintas áreas. Nuestro alumnado no ve en los libros ni un recurso para su aprendizaje ni un elemento útil para la investigación. Prescinde de ellos en la mayoría de los casos cuando debe realizar cualquier tipo de actividad. Eso no quiere decir que su interés por la lectura haya disminuido, pese a que no es todo lo elevado que se esperaría del estudiantado de Artes y Humanidades. El problema es que no son capaces por sí mismos de profundizar en la búsqueda

bibliográfica ni tampoco de extraer los máximos resultados frente a una monografía o realizar una lectura profunda. Observamos, pues, que la competencia lectora, cuestión elemental en la que se debería apostar y consolidar en cada una de las materias que se imparten en cualquiera de nuestros grados universitarios, queda disipada por otros intereses y factores. Es por ello por lo que, como medida de innovación docente, nuestro grupo planteó una serie de actividades destinadas a revalorizar el papel que debe tener el análisis y uso del libro en la educación del estudiantado de Historia del Arte.

Antecedentes y metodología

Si hacemos una breve búsqueda en la literatura científica y en las notas de prensa sobre educación, nos daremos cuenta de que estamos frente a un problema endémico de la academia española, el cual es cada vez más palpable. Contamos con colegas de la propia Universidad de Extremadura que han generado iniciativas para fomentar el interés en la lectura, como el profesor Eloy Martos Núñez, el cual además fue Coordinador General de la Red Internacional de Universidades Lectoras, que no dudó en afirmar en una reciente entrevista "la crisis de la lectura" que afronta la universidad en general (Rodríguez y Bécquer, 07 de mayo de 2023). De igual modo, la propia Biblioteca de la UEX aportó más material de debate sobre el tema a través de la entrada colgada en su blog *La Biblioteca informa*. Aprovechando un artículo de Dídac Martínez se incide también en la comprensión lectora del estudiantado universitario, si bien se ha tratado de ver su origen en dificultades formativas del alumnado en los periodos de Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (Martínez, 19 de marzo de 2024).

Comprobamos que el objetivo docente que se pretende atender no es una cuestión baladí, hallándose entre las reflexiones de distintos colegas académicos, en ámbitos nacionales e internacionales, y por desgracia en aumento en nuestras aulas. Para ello se presenta necesario el fomento de la lectura y de la comprensión del libro desde diferentes propuestas. En lo que concierne a la Historia del Arte, es igual de relevante adquirir competencias que permitan al alumnado comprender mediante la observación las características formales y estilísticas de una obra, el desarrollo de un pensamiento crítico frente a la visualización de las manifestaciones artísticas y, por supuesto, la comprensión de dichas ideas artísticas, estéticas y teóricas sobre el arte. A ello se debe sumar la dilatada historiografía histórico-artística que desde tanto tiempo se viene construyendo y que es fundamental para comprender las distintas corrientes de pensamiento imperantes en los estudios actuales sobre el arte y su dimensión histórica.

Con el fin de afrontar esa nueva mirada hacia el libro y la lectura, desde ARYPA planteamos la inclusión de las metodologías docentes activas a la hora de buscar nexos con los que tratar de acercar el placer por la lectura, por el aprendizaje y por la investigación ahondando en las fuentes bibliográficas y documentales. Así, se ha buscado aplicar esas prácticas a través de las distintas materias propias al Grado de Historia del Arte y en el Máster Universitario en Investigación en Humanidades, en las cuales los docentes del grupo desarrollan su labor académica. Con todo ello, lo que se persigue es lograr a implantar en este curso, y de forma paulatina en los siguientes, una progresiva "alfabetización académica" (Yubero y Larrañaga, 2015, pp. 717-723).

Para lograr tal fin, nos sirven algunos de los procedimientos metodológicos desarrollados en el anterior proyecto docente y basados en la teoría del *Slow movement*. En concreto, los fundamentos por los que aboga John Miedema en su *Slow Reading* (2009). Nosotros consideramos que es pertinente y que debe ser primordial en una disciplina como la Historia del Arte, pero que, a su vez, permitirá que arraiguen de mejor forma en el alumnado las bases de otras competencias formativas

que son igual de relevantes. Asimismo, como estudiantado sobre el que se pretende que adquiera el conocimiento suficiente a la hora de comprender que el libro en sí mismo se debe observar y estudiar como un soporte y obra de arte, se han planteado actividades que revaloricen esa perspectiva. Por último, no hemos querido dejar que todo el proyecto gire en torno al libro analógico, ya que no podemos obviar las bibliotecas digitales: repositorios bibliográficos *online*, aplicaciones de lectura de ePUB y otros servicios de préstamo en red. Ese tipo de recursos también han sido analizados y utilizados en el desarrollo de nuestro trabajo de innovación, observando que se pueden integrar las TIC de una forma sostenible y dando acceso a materiales bibliográficos de gran valor y difícil acceso.

Propuesta

La primera de las acciones que se llevó a cabo fue la coordinación entre las diversas materias, tanto de Grado como de Máster, para que se pudiera poner en marcha las actividades derivadas del proyecto de innovación desde el mismo inicio de curso. Debido a la variedad de cursos, niveles e intereses propios de las materias, se hizo un reparto equitativo de posibles actividades, manteniéndose una de ellas como actividad troncal del resto. Así, la unidad básica de trabajo común a todas las asignaturas fue la realización de “Bibliografías cualitativas”. Como venimos argumentando, no solamente tenemos que incentivar en el estudiantado los aspectos de la comprensión lectora, sino que se busca extraer el máximo beneficio de los libros a la hora de plantear un trabajo de características docentes, de iniciación a la investigación o de su adaptación a recursos de carácter. Por ello, en cada una de las actividades evaluables de los planes docentes que componen las materias se ha solicitado que, cuando se entreguen los correspondientes listados bibliográficos de sus trabajos, se incluyan reflexiones cualitativas. En ellas se debe especificar el valor que ha tenido en los resultados de su trabajo individual la consulta concreta de esa obra, procurando articular su discurso con las evidencias de evaluación que van a ser entregadas. De esa forma, se pone el foco no solamente sobre el libro que se recomienda trabajar, sino que se anima al estudiantado a dar una justificación personal sobre la elección de ese recurso frente a otro y la aportación favorece.

Junto a ese gran objetivo principal, se practican otras metodologías activas que, partiendo del libro como referencia, buscan generar el uso e interés por el mismo. Sirva de ejemplo la labor desempeñada en materias como *Mercado de Arte,* donde se propone la manipulación exhaustiva de registros catalográficos referidos a compras y subastas de obras de arte; con ello se pretende que el alumnado pueda comprender la evolución, la estima y el valor otorgado a ciertas obras de arte y la forma en que se desarrolla el mercado a través de su reflejo en estos recursos bibliográficos, que siguen siendo de gran utilidad para comprender dichos procesos. El resto de las actividades se desarrollan en sentido similar. Como novedad dentro del proyecto, hemos contado con la participación de un colega experto en el estudio del libro como objeto de arte y también en proyectos de Humanidades Digitales, que ha beneficiado con su taller formativo al alumnado y profesorado que conforma el grupo (González Moreno, Rigal Aragón, González Moreno, Jaquero Esparcia, Correoso Rodenas, Jiménez González, Marín Ruiz, 2019, pp. 2639-2645).

Asimismo, como parte de esa formación *slow* en el mundo del libro, consideramos necesario el viaje y las salidas formativas, que en este caso han sido orientadas a la visita de fondos bibliográficos antiguos de sedes bibliotecarias próximas, como ha sido el caso de la Biblioteca Pública del Estado de Cáceres. Se planteaba necesario el contacto real con los artefactos culturales propios de nuestra disciplina.



Figura 1. Alumnos del Grado en Historia del Arte y Máster en Investigación en Humanidades visitando el fondo antiguo de la Biblioteca Pública del Estado en Cáceres “A. Rodríguez Moñino/M. Brey”. Fotografía del autor.

Conclusiones

Durante el desarrollo de este proyecto docente hemos tenido la posibilidad de certificar que, pese a que tratamos un tema tildado de espacio común, como es del poder educativo del libro, no podemos obviar que todavía queda mucho trabajo que hacer. En el caso del ámbito universitario es más que evidente la necesaria reformulación y recuperación del valor que la lectura y los materiales bibliográficos tienen en el aprendizaje de nuestro estudiantado. Las propuestas y actividades que se recogen aquí son un pequeño ejemplo del programa que hemos desarrollado y seguimos asentando entre el alumnado del Grado de Historia del Arte de la Universidad de Extremadura, pese a que consideramos que es una situación expandible a otras disciplinas del área de Artes y Humanidades. Esperamos que esa manera reflexiva y metódica que buscamos inculcar sirva para que se desarrollen, además de las competencias lectoras, una mayor mentalidad de aprecio y posicionamiento crítico frente a los textos e hipertextos que circulan en nuestra sociedad.

Agradecimientos

El presente trabajo ha disfrutado del apoyo económico que el Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura facilitó durante el curso 2024-2025 tanto al grupo de innovación docente ARYPA como al proyecto de innovación docente titulado “El valor del libro para el aprendizaje de la historia del arte. Perfeccionamiento en el uso de competencias lectoras en medios textuales e hipertextuales: desde lo analógico a lo digital”.

Referencias

González Moreno, F., García Alcázar, S., Jaquero Esparcia, A. y Morales Cano, S. (2022). Innovación docente ante los retos del siglo XXI: Historia del Arte y *Slow Movement*. *Human Review: International Humanities Review*, *14*(6), 1-17.

Martínez, D. (19 de marzo de 2024). *La comprensión lectora de los estudiantes de las universidades españolas.* "El blog de Studia XXI" Universidad. Una conversación pública sobre la universidad. https://www.universidadsi.es/la-comprension-lectora-de-los-estudiantes-de-las-universidades-espanolas/

Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de Los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, *24*(6), 717-723.

Miedema, J. (2009). *Slow Reading*. Litwin Books.

González Moreno, F., Rigal Aragón, M., González Moreno, B., Jaquero Esparcia, A., Correoso Rodenas, J. M., Jiménez González, M. I. y Marín Ruiz, R. (2019). Poe online: A database of illustrated editions for teaching purposes. En L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *EDULEARN19 Proceedings: 11th International Conference on Education and New Learning Technologies (July 1st-3rd, 2019, Palma, Spain)* (pp. 2639-2645). IATED Academy.

Martos Núñez, E. (07 de mayo 2023). *La crisis de la lectura en la universidad actual es evidente* / entrevistado por Joaquín Rodríguez y Lucía Bécquer. https://www.espaciosdeeducacionsuperior.es/07/12/2023/la-crisis-de-la-lectura-en-la-universidad-actual-es-evidente/

The Aesthetic Aspect of Sustainability and Educational Potential of the Interiors of a Lithuanian Country House: the Evolution of the Relationship between Function, Aesthetics and Ecology in the 20th - 21st Centuries

Indraja Raudonikytė
Kaunas University of Technology, Faculty of Civil Engineering and Architecture, Lithuania

Abstract
This research explores the aesthetic dimensions of sustainability within the interiors of Lithuanian rural homes, emphasizing their educational potential in fostering an understanding of the interplay between cultural heritage, functional design, and ecological principles. Spanning the 20th and 21st centuries, the study traces the evolution of rural interior aesthetics from the early 20th-century incorporation of folk elements within neo-modern design to the Soviet-era amalgamation of hidden religious iconography and traditional motifs, followed by the post-Soviet influx of mass-produced and globalized decor. Particular attention is given to the contemporary shift toward sustainable aesthetics, characterized by a synthesis of natural landscapes, minimalist design, and heritage art. By analyzing how traditional and ecological values have been integrated into rural interiors over time, this research reveals a growing alignment with principles of environmental sustainability. Furthermore, it explores the educational implications of these interiors as living environments that communicate and promote cultural continuity, ecological awareness, and sustainable living practices. The findings contribute to the discourse on sustainability in interior design and highlight the role of Lithuanian rural homes as educational spaces that bridge cultural heritage and contemporary environmental ethics.

Keywords: sustainability aesthetics, ecological aesthetics, sustainability education, rural home, Lithuania.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

El aspecto estético de la sostenibilidad y el potencial educativo de los interiores de una casa de campo lituana: la evolución de la relación entre función, estética y ecología en los siglos XX y XXI

Resumen
Esta investigación explora las dimensiones estéticas de la sostenibilidad en los interiores de las casas rurales lituanas, haciendo hincapié en su potencial educativo para fomentar la comprensión de la interacción entre el patrimonio cultural, el diseño funcional y los principios ecológicos. Abarcando los siglos XX y XXI, el estudio rastrea la evolución de la estética interior rural desde la incorporación a principios del siglo XX de elementos folclóricos dentro del diseño neomoderno hasta la amalgama de la época soviética de iconografía religiosa oculta y motivos tradicionales, seguida de la afluencia postsoviética de decoración globalizada y producida en serie. Se presta especial atención al cambio contemporáneo hacia una estética sostenible, caracterizada por una síntesis de paisajes naturales, diseño minimalista y arte patrimonial. Al analizar cómo se han integrado los valores tradicionales y ecológicos en los interiores rurales a lo largo del tiempo, esta investigación revela una creciente alineación con los principios de la sostenibilidad medioambiental. Además, explora las implicaciones educativas de estos interiores como entornos vitales que comunican y promueven la continuidad cultural, la conciencia ecológica y las prácticas de vida sostenibles. Los resultados contribuyen al discurso sobre la sostenibilidad en el diseño de interiores y ponen de relieve el papel de las casas rurales lituanas como espacios educativos que tienden puentes entre el patrimonio cultural y la ética medioambiental contemporánea.

Palabras clave: estética de la sostenibilidad, estética ecológica, educación para la sostenibilidad, casa rural, Lituania.

Introduction

Small villages and rural homesteads are slightly disappearing from the map in Lithuania. Although investments from Scandinavian funds are reaching Lithuania and its wooden architecture, this is not as fast to stop the process. Projects with education, financing, and role models hardly reach small settlements far from large cities. The exceptions are homesteads located in nature reserves or national parks, or in areas more frequently visited by tourists, where an observant citizen reports to the authorities deviations from the prevailing style or traditions.

With this study, I tend to review and represent the development and trends of interior design, aesthetics and its sustainability in Lithuanian country houses through the last century. Noticing that similar problems of rural home interior design and aesthetics are familiar for almost all post-Soviet bloc countries. I also want to note that it is the duty and the right of every nation and state to care about the preservation and accessibility of heritage for educational purposes. Because aesthetic education, integration of knowledge of design and architectural history into the educational system, can help solve not only the problem of preserving heritage in rural areas, adapting it for the needs of modern day society, but also in solving the problem of the shortage of living spaces in the cities worldwide.

Prevailing trends in Lithuanian villages and small settlements at the beginning of the 20th century

Reviewing the reportage photographs made by professional photographs of these days and images from the private collections and family albums from the same decade, which depict the interiors of rural areas and their decor, we notice that the poor, extremely ordinary lifestyle in the interiors of small farmers and other rural area residents is rapidly being replaced by secular elements of interior living and decor.

We also see trends towards richer interiors in different ethnic regions, for ex. - Lithuania Minor, Memel Territory, the outskirts of Semigallia or borders of Samogitia *and* Highlands districts interiors, where Lutheran Christianity prevails – the interiors are much more secular, with more textiles, living spaces are divided, household zones are more clearly separated, and spaces for eating, cooking, and relaxation are splitted. Photographs often show textile curtains, tablecloths, decorative towel rail with woven towels, shelves, pillows or even windows decorated with lace or embroidery.

In an average farmer's home, small or larger estates, and towns, food is cooked on a specially designed hearth – a stove – and different rooms are heated with separate ceramic tile heaters. In Lithuania, unlike in other European countries or the United Kingdom, cast iron stoves in the kitchen did not become popular, likely due to the conservatism of the local population, the price of cast iron stoves, and transportation costs. Also there was no local heavy metal, cast iron industry in Lithuania due to the geological conditions there were no metal ore mines here, so it was difficult to transport this type of stoves or ovens to settlements remote from ports or train lines.

In the beginning of the last century furniture in rural areas often was made by traveling carpenters, average farmers, or small local nobles - commissioned and purchased by the order from professional workshops in the city or even abroad. But peasants in the deep countryside made simple, everyday furniture, like chairs and benches, by themselves. So in those poor homesteads, benches, tables, and beds were the main pieces of furniture. The dowry chests could be distinguished as the special-purpose items, due to its purpose and decorativeness, but it was kept in a granary, less often in a main house.

Social status was represented with more small design elements, including decorative towel rail, stools, shelves for dishes. Kitchen furniture was separated from the main room, bedroom or dining room. In a typical, average farmer's homestead there was a wooden wardrobe, a dresser, a bookshelf, the sideboard, or even its more luxurious version - *a buffet de cuisine*.

In such wealthy homesteads or small manors, there should have been not only dining room tables with the armchairs, but also offices with the desk, not only usual benches but also settee, also soft armchairs or sofas.

Regardless of the social class, all the rooms were commonly decorated with pictures and sculptures of saints, icons, only their size, splendour, quality and value depended on the owner's wallet. Sometimes it was the professional artwork, but more commonly it was a copy of the famous artist's paintings. This was almost the era of sustainability. All furniture or interior decor elements were used as long as they were fit for use, while they lasted, if they broke, they were repaired. Talking about the materials of design elements, they were really sustainable: wood, wool or linen, seaweed, leather, metal, and other renewable resources have been used since ancient times.

Collectivization and interior design trends of the middle and second half of the 20th century

In the whirlwind of the II World War, Lithuania was divided several times between Germany and Russia, until it was finally and completely occupied and annexed by the Soviet Union in 1944. Europe rejoiced that the war was over, but Lithuania, as a state, was erased from the map. During the time of the collective farms establishment, society was impoverished, small farmers were deprived of their livestock, large ones - killed in Siberia. Everything became communal, so in the interior - walls covered with old newspapers became the new luxury, and few could even dream of using paint for both the exterior and interior of the property.

However, the situation gradually changed. Along with the rapid collectivization, the concept of an apartment became popular and spread in rural areas. Larger houses were divided into several apartments, and everyone according to their needs and understanding had the official right to arrange their own part of the apartment - the back or side of the house (Tutlytė, 2007). Educational advice books were published, in order to make interior design easier for the new settlers, in which all the information provided was subtly laced with Soviet propaganda (Kitra and Subačiuvienė, 1959; Pauliukonienė and Starkienė, 1958).

Sure, books have contained a lot of good advice on how to adapt old-built houses to new needs, but articles were full of advice and comments on how to remove carvings, historical decorative elements out of furniture, to eliminate and erase pre-soviet history signs from everydays life. All of this was dressed up in the “clothes of modernism” and presented as a “modern, contemporary” design.

If in the interiors of the mid century one can still find furniture, paintings, vases, or other decorative elements that came from the interwar period, as the Soviet period progressed, they were gradually replaced by lacquered chipboard furniture panels, and new, factory-made aesthetic standards were introduced.

Religious paintings or paintings that aroused national self-awareness that were popular before the war have been replaced by mass-produced reproductions of famous Russian painters, such as Shishkin’s bears, forest landscapes (occasionally repainted by folk artists) or scaled foto portraits of family members or house owners wedding portraits.

Soviet propaganda was pushed to convince the Lithuanian rural people, often collective farm workers, living in a log house built by themselves or nationalized from wealthy farmers, that there should be no difference in quality of life, lifestyle, or even interior design between the countryside and the city (Tutlytė, 2007).

Filled with fake crystal glasses, candy dishes, or faience services imitating porcelain, cheap mass-produced showcases of chipboard took over village homes. Those have become standard and could be found in every home: art glass vases produced by serial art factories, figured glass horns imitating crystal, glass fish sculptures, and faience sculptures produced by the Riga and Kaunas art factories.

The linen, cotton or wool that dominated the interior were rapidly replaced by artificial, synthetic fibres. Handmade furniture, such as stools, chairs, tables and especially beds, were replaced by metal, factory-made furniture, and later by folding “sofa beds”, because due to the lack of living space, the whole family had to live in one room.

There were no more ornate wooden sideboards, canapes or armchairs, the serial production prevailed here in Soviet-era village interiors. After repainting, only kitchen cabinets still served almost unchanged. Only long wooden benches were not mass-produced until the 1970s, so they remained and were indispensable during family celebrations and gatherings in the countryside. However, the centuries-old tradition of borrowing a real wooden table from a neighbor for a big celebration was replaced by owning a soviet traditional foldable “book-table”.

The last decades of the Soviet Union

The year 1972 was marked in Lithuania. After the sacrifice of Romas Kalanta self-immolation in the name of Lithuanian independence, commotion and manifests affected not only city life, but also rural life. Both in the cities and villages, people began to look anew at the concept of tradition, national identity and heritage, after this dramatic act of a young man.

Local history expeditions by students and their professors became more common and popular. Many folk art artifacts were collected these days. Also live folklore songs and telling were recorded with a very expensive and luxurious at these days - tape recorder. These were the days of the dawn of the Lithuanian “singing revolution”. National tradition has taken on a different meaning even in rural interiors.

Even attending Sunday’s mass was more open action than in previous years of soviet oppression. Tradition of hanging the crucifixes came back from the church and the graveyard into the interiors, like in the beginning of the century. The figure of the crucified Jesus was no longer secretly cast from used iron in the underground workshops, but a family relic, preserved decades in the attics, was brought back down to the main family room.

It is necessary to note, however, that plastic is coming in the next decade, after this refreshment of traditions. From small details, like plastic shopping bags, jar lids, toys, and later - souvenirs, plastic buckets and other household and decorative elements. Of course, the amount of plastic used at that time was a small fraction of what we see and have today. However, often the old wooden or metal wall or table clocks have been replaced by plastic alarm clocks or plastic “cuckoo clocks”. The same with Christmas trees. But even adhesive tape at that time was only used for insulating electrical wiring and repairing one or two tools.

The house plan has essentially remained unchanged in rural areas for decades. Even in these decades, villages were still heated with ceramic tile heaters. In the name of creating more private spaces, roundhouse traffic “around the fireplace” was blocked with furniture, like a wardrobe, or even closed with a temporary wall.

Home textiles have changed fundamentally. Natural fiber curtains have been replaced by synthetic netting, and other factory-made synthetic fabrics. Typical city style heavy night curtains previously unpopular in soviet style rural areas came in the shape of cheap polyester or other thin, synthetic fabric. Its function was only to cover the windows from nosy neighbors’ eyes or sunlight. The poverty of regular collective farm workers did not allow windows to be covered with thick, heavy fabrics that would protect not only from excess light, but also from cold or heat. Not only natural fiber, handwoven towels, bed covers and other home textile were replaced by factory made fabric pieces.

The production of art combines and modern folk craftsmen pieces of art filled urban and rural homes. And the traditional, Lithuanian folk art that had been destroyed in the first years of collectivization, began to return to rural homes in a new form.

In the last decade of the soviet period there was less and less sustainability left in the home interiors. The soviet industrial propaganda of this period and the small pieces of “imported” innovations that kept slipping through the Iron Curtain laid the foundation for the formation of a modern consumerist society in rural Lithuania.

The first decades of Lithuanian independence

The last decade of the 20th century was a period of upheaval and redrawing of the borders around the world. In the Lithuanian countryside, collective farms collapsed. Collective farms that had been supported and controlled by the Soviet government for fifty years, when people formally had neither their own homes, land, nor livestock, were now being dismantled. The attempts were made to restore the order that had prevailed before occupation of the country. After half of the century, previously legally acquired or inherited land, and sometimes even their neglected homes were given back to the real owners that were already retired or to their children that had no sense what to do with it. In such a surrounding atmosphere and circumstances the changes came both into Lithuanian rural houses interior and its decor. Older people boldly began to hang portraits of the state - kings, princes, poets and writers, priests and religious paintings - on the walls. Furniture dating back to the interwar period or even earlier times began to return to their places of honor and be placed on the upper floors.

However, eclecticism is also inevitable. In the joy that everything is possible now, people have forgotten the sense of aesthetics and moderation. Thus, the houses became nothing short of museums, and they began to be lavishly decorated with all the artifacts found on the homesteads. Valuable souvenirs from the past were mixed in, with souvenirs bought at fairs and tools used on the farm. A common element used for decoration was a hundred year wooden wash tub, combs for combing flax, together with a tea “samovar” - a metal container traditionally used to heat and boil water, dating back to the period of Tsarist Russia. Occasional compositions like tasteful still lifes certainly don’t harm the interior. However, when plastic, artificial flowers, soft plush toys, shiny Christmas decorations, or plastic Chinese figurines are interspersed among these historical objects of household use, the composition becomes eclectic, unattractive and we can not discuss its aesthetic value.

Discussion and concluding remarks

Compared to other European countries, several villages in Lithuania disappear from the map every year. As villages disappear, Lithuania’s cultural heritage is losing many surviving, unexplored architectural and design artifacts, which were begun to be studied by authors such as P. Galaunė (1988).

Sometimes, individual enthusiasts are returning to the rural areas, either after inheriting their parents’ or grandparents’ houses, or after purchasing homesteads in national parks or just in a nice landscape area, in order to preserve their authenticity.

Some of them set up a family summer house here, others settled down, but are still returning to the city for the winter period. Also there are those who settle down for the long term, living a life of a typical small farmer, while others enjoy the benefits of nature and the countryside, limiting themselves to a garden, but going to work in the bigger village or city every day or several times a week or month.

Today, different design trends prevail in rural homesteads. In some homesteads, we can still notice a cherished heritage and an in-depth study of local traditions and aesthetic solutions, while in others, we very often see eclecticism, luxury uncharacteristic of the area and local stylistics, unusual construction materials, or cheap, toxic building substances and no aesthetics, sustainability or design principles or guidelines.

Modern settlers in rural areas, who have restored and renovated old buildings will probably no longer use them for their original purpose for their own or their family’s needs. Buildings built in the last or even few centuries before have to be adapted to modern needs and a modern lifestyle in order to keep them alive. That’s how wooden farmsteads or houses in small villages become modern residential buildings with standard household amenities, offices, restaurants, workshops or even factories.

Adapting buildings to new needs - hybridization, is necessary, and is being carried out very successfully in large and smaller cities. This way, old cinemas become galleries, prisons become spaces for concerts and cultural events, and lofts become studios, apartments, or offices, avoiding demolition and without fundamental changes of existing unique landscape and landmarks and sure - preserving the local spirit of the place. However, in rural areas, these processes are much slower. Sometimes it happens continuously, gradually, imperceptibly, and this is not even called the hybridization process. Living houses or other buildings from the 19th or early 20th century are becoming increasingly contemporary and modern, acquiring the characteristics typical of modern housing. But does it always go the right way?

The 20th-century education system in most parts of the world has successfully shaped the foundations of history in schools. Sometimes specialized lessons often remind us of art and aesthetics. But after this, do we have enough knowledge about the fact that local heritage is worth preserving, that our environment is full of valuable design objects and we can adopt and use it as it is? Today, Nordic foundation programs successfully implement educational projects for wooden heritage restorers or caring owners on how to preserve or repair their wooden houses. However, our art education, art and history classes teach us to be observers and creators, but forget to teach us to be preservers as well. Because only through environmental sensitivity, aesthetic sense, and the prism of sustainability is there still hope to preserve the unique wooden and not only architectural and design heritage of both Lithuania and other countries.

Through observation, interaction, and cognitive education, starting from the earliest age of children, we can hope that our future society will have a new generation of conscious and aesthetically aware citizens. Knowledge of historical heritage, its fragility and importance, its intelligent use and application, and perhaps our adaptation to already existing, created environments, can become the solution to preserving our planet for future generations. So today's popularity of excursions and exhibitions, with a revision and a trip in time, on historical design, architecture and landscape heritage in Lithuania and other European countries is the first and very important step to education of the children, youth or even adults. And there is no age too young, because soon can be too late.

References

Galaunė, P. (1988). *Lithuanian folk art: The foundations of the development of its artistic forms*. L. U. Faculty of Humanities.

Kitra, L., & Subačiuvienė, S. (1959). *Our apartment*. Vilnius: State Publishing House of Political and Scientific Literature.

Pauliukonienė, J., & Starkienė, E. (1958). *Collective farmer housewife handbook*. Vilnius: State Publishing House of Political and Scientific Literature.

Tutlytė, J. (2007). *Design in the (Lithuanian) socialist economy: Man and his material environment under conditions of general shortage*. Vytautas Magnus University.

Art Education 5.0: The AI Revolution in Art History

Pilar Irala Hortal
Universidad San Jorge, España

Abstract
The university teaching of art history has evolved a great deal since the 1990s and is now entering a period of new changes. The teaching of art and history subjects will (re)evolve significantly with the inclusion of artificial intelligence (AI) and other technologies that will transform both the teaching of courses related to the analysis and interpretation of works of art and their evaluation. AI can be integrated into the teaching of art history and related courses in several ways. Firstly, AI-based image analysis tools can enable students to explore advanced techniques for recognising and classifying works of art and thus facilitate their understanding. These tools can identify styles, periods and authors more accurately, which facilitates comparative study and critical analysis of works, allowing students to develop critical thinking about artistic interpretations. Furthermore, the evaluation of academic work can be redefined with the advent of these technologies. Not only because we need to be aware of their misuse in the production of tasks (such as written assignments), but also because, for the teacher, AI can help to improve the assessment process. For example, through the design of new methodologies that, supported by AI, allow the professor to create a bag of evaluative tools that deepen the use of critical thinking. Despite its advantages, the inclusion of AI in the university teaching of Art History and other historical or creative subjects presents several challenges. One of the main ones is its illicit use or the risk of over-reliance. In addition, the implementation of AI requires significant investment in infrastructure and training, which can be an obstacle for some institutions.

Keywords: art, art history, AI, high education.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Educación Artística 5.0: La Revolución de la IA en la Historia del Arte

Resumen
La enseñanza universitaria de la Historia del Arte ha evolucionado mucho desde los años noventa y en la actualidad ha comenzado un periodo de nuevos cambios. La enseñanza de materias artísticas e históricas se va a (re)volucionar significativamente con la inclusión de la inteligencia artificial (IA) y otras tecnologías que transformarán tanto la impartición de las materias relacionadas con el análisis y la interpretación de obras de arte como su evaluación. La IA se puede integrar en la enseñanza de la Historia del Arte y materias afines de varias maneras. En primer lugar, las herramientas basadas en IA de análisis de imágenes pueden permitir a los estudiantes explorar técnicas avanzadas de reconocimiento y clasificación de obras y, por tanto, facilitar su comprensión. Estas herramientas pueden identificar estilos, periodos y autores con mayor precisión, lo que facilita el estudio comparativo y el análisis crítico de las obras, permitiendo a los alumnos desarrollar el pensamiento crítico sobre las interpretaciones artísticas. Además, la evaluación de trabajos académicos puede redefinirse con la llegada de estas tecnologías. No solo porque debemos estar atentos a su uso indebido en la elaboración de trabajos (como lo trabajos escritos), sino que, para el docente, la IA puede ayudar a mejorar el proceso evaluativo. Por ejemplo, mediante el diseño de nuevas metodologías que, apoyado en la IA, permita al docente crear una bolsa de herramientas evaluativas que ahonden en el uso del pensamiento crítico. A pesar de sus ventajas, la inclusión de la IA en la enseñanza universitaria de la Historia del Arte y otras materias históricas o creativas presenta varios retos. Uno de los principales es su uso ilícito o el riesgo de una dependencia excesiva. Además, la implementación de IA requiere una inversión significativa en infraestructura y formación, lo que puede ser un obstáculo para algunas instituciones.

Palabras clave: arte, historia del arte, IA, educación universitaria.

Agradecimientos

Esta investigación ha recibido el apoyo del Observatorio Aragonés de Arte en la Esfera Pública (OAAEP), grupo de investigación de la Universidad de Zaragoza, financiado por el Gobierno de Aragón con fondos FEDER. Código de referencia H18-20R. Así mismo, cuenta con el respaldo del grupo VIP de la Universidad San Jorge.

Referencias

Alhumaid, K., Naqbi, S. A., Elsori, D., & Mansoori, M. A. (2023). The adoption of artificial intelligence applications in education. *International Journal of Data and Network Science, 7*(1), 457-466. https://doi.org/10.5267/j.ijdns.2022.8.013

Aloisi, C. (2023). The future of standardised assessment: Validity and trust in algorithms for assessment and scoring. *European Journal of Education, 58*(1), 98-110. https://doi.org/10.1111/ejed.12542

Celik, I., Dindar, M., & Muukkonen, H. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends, 66*(6), 616-630. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00715-y

Flores-Vivar, J., & García-Peñalvo, F. (2023). Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4) [Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4)]. *Comunicar, 74*(1), 37-47. https://doi.org/10.3916/C74-2023-03

Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences, 9*(1), 51. https://doi.org/10.3390/educsci9010051

King, M. R., & ChatGPT. (2023). A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering, 16*(1), 1-2. https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8

Picciano, A. G. (2019). Artificial intelligence and the academy's loss of purpose. *Online Learning, 23*(3), 270-284. https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.2023

Sun, F., & Ye, R. (2023). Moral considerations of artificial intelligence. *Science & Education, 32*(1), 1-17. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00282-3

Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIEd for personalised learning pathways. *The Electronic Journal of e-Learning, 20*(5), 639-653. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1373006.pdf

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(1), 39. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Pilar Irala Hortal
Universidad San Jorge, España

INTRODUCTION

The university teaching of art history has evolved a great deal since the 1990s and is now entering a period of new changes.

The teaching of art and history subjects will (re)evolve significantly with the inclusion of artificial intelligence (AI) and other technologies that will transform both the teaching of courses related to the analysis and interpretation of works of art and their evaluation.

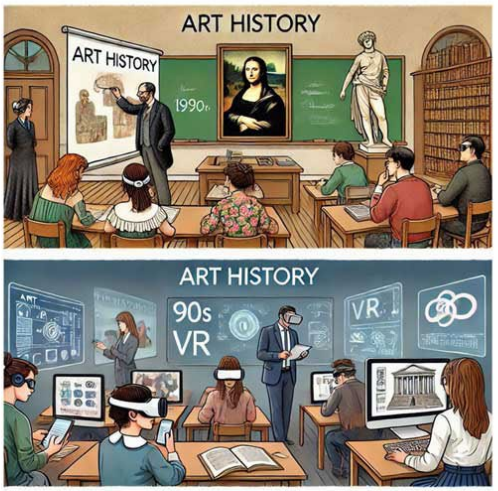


Illustration generated with Copilot by the author.

DEVELOPMENT OF RESEARCH

AI can be integrated into the teaching of art history and related courses in several ways. Firstly, AI-based image analysis tools can enable students to explore advanced techniques for recognising and classifying works of art and thus facilitate their understanding. These tools can identify styles, periods and authors more accurately, which facilitates comparative study and critical analysis of works, allowing students to develop critical thinking about artistic interpretations.



Illustration generated with Copilot by the author.

Furthermore, the evaluation of academic work can be redefined with the advent of these technologies. Not only because we need to be aware of their misuse in the production of tasks (such as written assignments), but also because, for the teacher, AI can help to improve the assessment process. For example, through the design of new methodologies that, supported by AI, allow the professor to create a bag of evaluative tools that deepen the use of critical thinking.



Illustration generated with Copilot by the author.

CONCLUSIONS

Despite its advantages, the inclusion of AI in the university teaching of Art History and other historical or creative subjects presents several challenges. One of the main ones is its illicit use or the risk of over-reliance. In addition, the implementation of AI requires significant investment in infrastructure and training, which can be an obstacle for some institutions.

The Use of ICT Tools in Training Future Music Teachers to Conduct Distance Learning for Primary School Students

Nataliia Ashykhmina
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky", Ukraine

Abstract
The implementation of information and communication technologies (ICT) plays a crucial role in preparing future music teachers for effective distance education of primary school students. ICT facilitates the collection, processing, storage, and transmission of information, enabling a structured and engaging delivery of music instruction tailored to the cognitive and developmental needs of young learners. This study examines the role of ICT tools in equipping future music teachers with the necessary skills and resources to conduct distance learning for primary school students and categorizes these tools into educational platforms, social networks, additional resources, and specialized software. The research employs surveys and content analysis to assess the effectiveness of ICT in enhancing accessibility, engagement, and instructional quality for primary school students. Findings indicate that Educational Platforms support structured learning processes, while social networks foster interactive engagement between teachers and young students. Additional resources, including museum and theater websites and media stock platforms, provide essential supplementary content suited for children's music education. Specialized software, such as audio editors, sequencers, virtual instruments, video editors, and screen recording tools, enables future teachers to create age-appropriate, interactive music learning materials. This study concludes that ICT is an essential component in preparing future music teachers for effective distance instruction of primary school students. Strengthening digital competence and expanding ICT resources will enhance the quality of music education, ensuring meaningful and engaging learning experiences for young learners.

Keywords: Information and Communication Technologies (ICT), music teacher training, Distance learning, Primary school students.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

El uso de herramientas TIC en la formación de futuros docentes de música para impartir enseñanza a distancia a estudiantes de educación primaria

Resumen

La implementación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) desempeña un papel crucial en la preparación de los futuros docentes de música para la enseñanza a distancia eficaz de estudiantes de educación primaria. Las TIC facilitan la recopilación, el procesamiento, el almacenamiento y la transmisión de información, permitiendo una enseñanza musical estructurada y atractiva, adaptada a las necesidades cognitivas y de desarrollo de los niños. Este estudio analiza el papel de las herramientas TIC en la capacitación de futuros docentes de música, proporcionándoles las habilidades y recursos necesarios para llevar a cabo la enseñanza a distancia en la educación primaria. Además, clasifica estas herramientas en plataformas educativas, redes sociales, recursos adicionales y software especializado. La investigación emplea encuestas y análisis de contenido para evaluar la efectividad de las TIC en la mejora del acceso, la participación y la calidad educativa en la enseñanza musical a distancia para estudiantes de primaria. Los resultados indican que las plataformas educativas apoyan procesos de aprendizaje estructurados, mientras que las redes sociales fomentan la interacción entre docentes y estudiantes jóvenes. Los recursos adicionales, como los sitios web de museos y teatros, así como las plataformas de contenido multimedia, proporcionan material complementario esencial para la educación musical infantil. El software especializado, incluidos editores de audio, secuenciadores, instrumentos virtuales, editores de video y herramientas de grabación de pantalla, permite a los futuros docentes crear materiales didácticos interactivos y apropiados para la edad de los estudiantes. Este estudio concluye que las TIC son un componente esencial en la formación de futuros docentes de música para la enseñanza a distancia en la educación primaria. El fortalecimiento de la competencia digital y la expansión de los recursos TIC mejorarán la calidad de la educación musical, garantizando experiencias de aprendizaje significativas y atractivas para los estudiantes jóvenes.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), formación de docentes de música, enseñanza a Distancia, estudiantes de educación Primaria.

References

Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., & Carrera, X. (2020). Digital technologies in music subjects on primary teacher training degrees in Spain: Teachers' habits and profiles. *International Journal of Music Education*, *38*(4), 537-548.

Eyles, A. (2018). Teachers' Perspectives about Implementing ICT in Music Education. *Australian Journal of Teacher Education, 43*(5), 110-131.

Tejada J, Murillo A, Mateu-Luján B. (2024) "It blew my mind". Creating spaces for integrating creativity, electroacoustic music and digital competencies for student teachers. *British Journal of Music Education*, *41*(2), 182-194.

Wang, Y. (2022). Retraction notice to "Music education: Which is more effective – Traditional learning or the introduction of modern technologies to increase student motivation?" *Learning and Motivation, 80*, 101831

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Nataliia Ashykhmina
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D.Ushynsky", Ukraine

The Use of ICT Tools in Training Future Music Teachers to Conduct Distance Learning for Primary School Students

INTRODUCTION

The rapid advancement of information and communication technologies (ICT) has significantly influenced the training of future music teachers, equipping them with the skills and resources necessary to conduct distance music lessons for primary school students. ICT encompasses the collection, processing, storage, and transmission of information, providing innovative tools that enhance the delivery of music education in virtual settings. By integrating digital platforms, multimedia resources, and specialized software, future music teachers can develop effective strategies for engaging young learners in an online environment.

Preparing future educators for distance teaching requires not only technical proficiency but also the ability to adapt pedagogical approaches to suit the cognitive and developmental needs of primary school students. ICT facilitates this process by offering structured educational platforms, interactive communication tools, and digital music-making applications that support both theoretical instruction and practical performance. These technologies enable future teachers to design engaging lesson plans, provide real-time feedback, and foster active participation among young students, ensuring a dynamic and immersive learning experience. Moreover, ICT-driven pedagogical strategies, such as flipped classrooms, gamified learning, and real-time performance assessments, further enhance the effectiveness of distance music education by promoting interactivity and individualized learning pathways.

METHODOLOGY

This study employs a mixed-method approach to examine how ICT tools equip future music teachers for conducting distance learning for primary school students. Quantitative surveys were conducted among music education students and teachers to assess their readiness, identify challenges, and evaluate the effectiveness of digital tools in fostering interactive music instruction. Additionally, a content analysis of online music education courses, social media platforms, and multimedia resources was performed to determine their applicability to primary school teaching, with a focus on interactive applications, virtual music-making tools, and digital assessment strategies.

By integrating survey data and content analysis, this study provides a comprehensive evaluation of ICT's role in preparing future music educators with the skills needed to deliver engaging and effective distance instruction for young learners.

RESULTS

Findings indicate that ICT tools enhance the teaching and learning experience in music education. Key results include:

- Greater accessibility to educational resources via platforms such as Google Classroom, Prometheus, and EdEra.
- The role of social networks and messaging apps (Facebook, Instagram, Viber, Telegram) in facilitating communication and collaboration between students and teachers.
- The significance of supplementary resources, including museum and theater websites and media stock libraries, in providing high-quality teaching materials.
- The necessity of specialized software, including audio editors, video editors, virtual instruments, and screen recording tools, for effective distance music education.

Main Categories of ICT Tools:

1. Educational Platforms and Services:
- Google Classroom: Organizing and managing course materials, assignments, and feedback.
- Prometheus: Online courses covering various disciplines, though limited in music education.
- EdEra: Offers multimedia content and structured online courses.

2. Social Networks and Messengers:
- Facebook: Enables group discussions, sharing materials, and organizing live sessions.
- Instagram: Used for sharing music-related content and engaging with students.
- Viber & Telegram: Messaging and group communication for educational purposes.

3. Additional Resources:
- Museum and Theater Websites: Provide access to digital exhibitions and performances.
- Media Stocks: Downloadable audio, video, and image content for educational use.

4. Specialized Software:

For Audio Processing:
- Audio Editors (Audacity, Adobe Audition) for sound editing and mixing.
- Sequencers (FL Studio, Ableton Live) for composing and arranging music.

For Virtual Music Making:
- Virtual Instruments and Plugins (MuseScore, Sibelius) for music notation and playback.

For Video Editing:
- Video Editors (DaVinci Resolve, OpenShot) for creating educational music content.

For Recording and Streaming:
- Screen Recording Software (OBS Studio, Screencast-O-Matic) for video lessons and live streaming.

CONCLUSION

The integration of ICT tools in training future music teachers is essential for preparing them to conduct effective distance learning for primary school students. These technologies offer access to high-quality educational resources, promote interactive engagement, and enhance multimedia-based music instruction.

Despite challenges, ICT remains a key driver of modern music education. Strengthening digital literacy, expanding educational content, and improving technological infrastructure will further enhance the preparation of future music teachers for conducting distance lessons in primary schools, ensuring a more engaging and effective learning experience for young students.

Discovering Sound Art in the classroom: an interdisciplinary workshop

Silvia Yoliztli Villanueva Marañon
Universidad de Alicante, España

Abstract
This comunication describes the educational experience of a workshop on Sound Art in Primary and Secondary Education schools in the province of Alicante. Sound Art is essentially an interdisciplinary artistic discipline where Plastic Arts, Visual Art, Music and even scientific experimentation intersect. The transversal nature of this discipline allows contemporary art to be brought into the classroom in a practical way, broadening the view (and the listening) towards sound exploration. The educational proposal has as a teaching resource sound sculptures made of natural stone and amplified through contact microphones. The central activity of the workshop consists of a collective sound exploration guided by the teacher and based on rhythmic sequences and sound improvisations made by the students. These compositions of Sound Art created by the students have allowed a new opening of the project “The Sounds of Stones” connecting Art and research with students and teachers.

Keywords: Contemporary Art, Sound Art, Visual Arts, Sculpture, Educational workshop.

Descubriendo el Arte Sonoro en el aula: Un taller interdisciplinar

Resumen
Esta comunicación describe la experiencia educativa de un taller de Arte Sonoro en centros docentes de Educación Primaria y Secundaria de la provincia de Alicante. El Arte Sonoro es una disciplina artística esencialmente interdisciplinaria donde se entrecruzan las Artes Plásticas, el Arte Visual, la Música e incluso la experimentación científica. El carácter transversal de esta disciplina permite acercar, de una forma práctica, el arte contemporáneo al aula, ampliando la mirada (y la escucha) hacia la exploración sonora. La propuesta educativa tiene como recurso didáctico esculturas sonoras elaboradas en piedra natural y amplificadas a través de micrófonos de contacto. La actividad central del taller consiste en una exploración sonora colectiva guiada por la docente y basada en secuencias rítmicas e improvisaciones sonoras realizadas por el alumnado. Estas obras de Arte Sonoro creadas por el alumnado han supuesto una nueva apertura del proyecto “Los Sonidos de las Piedras” conectando el Arte y la investigación con el alumnado y profesorado.

Palabras clave: Arte Contemporáneo, Arte Sonoro, Artes Visuales, Escultura, Taller educativo.

Introducción

Llevar el Arte Sonoro al aula supone un reto (y una oportunidad) para fomentar la educación artística en diferentes entornos educativos. Molina Alarcón (2008) propone que el elemento común de este género de las Artes Visuales es que los artistas realizan obras constituidas preferentemente por sonido que quedan enmarcadas dentro de los diferentes lenguajes del Arte Contemporáneo: performance, ensamblaje, escultura e instalación. Las obras de Arte Sonoro suponen un campo donde se encuentran tanto la Música como las Artes Plásticas, "un cruce entre lo sonoro y lo visual" (Picado Fernández, 2012).

En esta comunicación se describe un taller interdisciplinario de Arte Sonoro con esculturas en piedra, que permiten al oyente no solo oír, sino también tocar la obra y descubrir sus sonidos (Molina Alarcón y Cerdà i Ferré, 2012). La propuesta educativa se enmarca dentro del proyecto "Los Sonidos de las Piedras" (Villanueva-Marañon, 2018; www.sonidosdelaspiedras.com).



Figura 1. Taller de demostración de Arte Sonoro en el evento de divulgación de la investigación: European Researchers' Night-Nit de la investigació (Universidad de Alicante)

Metodología: Descripción de la Experiencia

Contexto y participantes

Este taller se ha realizado en diversos centros docentes y eventos de acercamiento de la investigación a la ciudadanía de la Provincia de Alicante. El número de participantes fue de 521, pertenecientes a los Colegios Públicos de Infantil y Primaria de Virgen del Remedio (La Algueña), Prácticas La Aneja (Alicante), 9 d'Octubre (Petrer), Costa Blanca (Alicante), San Gabriel (Alicante), La Almazara y García Antón (San Vicente del Raspeig), el Instituto de Educación Secundaria Haygón (San Vicente del Raspeig) y el Aula Hospitalaria Hospital General de Alicante. El equipo de trabajo estaba formado por una docente y artista y un científico especializado en ciencias de la Tierra.

Descripción del taller. Secuencia de Actividades

El taller requiere de un trabajo previo que contempla organizar el traslado de la obra, así como la planificación de su ubicación en el aula, principalmente esculturas y equipo de audio profesional. En ocasiones se ha realizado también una exhibición temporal en el centro sobre el proyecto "Los Sonidos de las Piedras. En las actividades de apertura se presenta el Arte Sonoro y las principales autoras contemporáneas visualizando composiciones realizadas por la propia autora y concluyendo con un video que muestra una improvisación con marimba de pizarra realizada por la banda islandesa Sygur Ros. Esta primera fase concluye con una demostración del comportamiento acústico de las esculturas, cuyo sonido es amplificado a través de micrófonos piezoeléctricos de contacto que favorecen la experimentación con el sonido y la práctica de la improvisación. El sonido que emiten las esculturas (litófonos) al ser tocadas y percutidas está directamente relacionado con su forma y el material pétreo que las conforma, rasgo que también permite introducir en el aula conceptos relacionados con el Medio Natural como los tipos de rocas que existen en la naturaleza. Las actividades de desarrollo están centradas en la experimentación sonora donde primeramente el alumnado realiza una experimentación sonora individual en base a secuencias rítmicas donde descubren las distintas sonoridades y texturas. Seguidamente se propone una exploración sonora colectiva donde todo el alumnado dividido en grupos y guiado por la docente, compone e interpreta una obra en base a las secuencias rítmicas previamente ensayadas. Esta última composición queda registrada con grabadora y es posteriormente enviada al centro docente, para su escucha en clase como obras de Arte Sonoro creadas por el alumnado. Finalmente, en las actividades de cierre se resumen los aprendizajes reflexionando sobre las relaciones existentes entre el sonido, la forma y el material pétreo de las esculturas. El taller concluye con la propuesta al alumnado de seguir explorando "Los Sonidos de las Piedras" en su vida cotidiana.



Figura 2. Imágenes donde puede apreciarse la exposición del Sonido de las Piedras en el aula de música y diversos momentos del exploración sonora realizados por el alumnado

Resultados: reflexiones sobre la enseñanza del Arte Sonoro en piedra

Aunque el Arte Sonoro no es una práctica artística todavía muy presente en el aula, cada vez son más las experiencias educativas que evidencian el potencial de esta disciplina en la educación (Rodríguez López, 2022; Murillo-Ribes *et al*., 2019). En este taller se emplean esculturas elaboradas en piedra, siendo la primera vez que se acerca la práctica artística de la Escultura Sonora a las etapas de infantil, primaria y secundaria. El alumnado de forma individual (y en grupo) realiza sus propias exploraciones sonoras, incluyendo de esta forma las prácticas de improvisación del Arte Sonoro y la Música Experimental en el aula de Música. La incorporación de nuevas músicas y prácticas sonoras promueven el desarrollo de las capacidades expresivas y el pensamiento creativo entre el propio alumnado, tal como argumentan también Díaz (2002) y Murillo Ribes *et al*. (2019) en otras experiencias educativas similares.

La propuesta educativa ofrece también la posibilidad de enseñar el conocimiento del medio natural, vinculando Arte y Ciencia (Villanueva-Marañon, 2018), ya que el sonido que emiten las esculturas al ser percutidas está directamente relacionado con su forma, pero también con el tipo de roca, composición mineralógica y fracturación y porosidad (espacios abiertos que presenta la roca).

La propuesta educativa también es una oportunidad para visibilizar la presencia de la mujer en la música experimental e incluir la perspectiva de género en el aula. Durante la presentación del taller se hace una especial mención a las pioneras del Arte Sonoro (Ruíz Fraile, 2017), remarcando que fue Margarett Watts Hughes, quien a finales del siglo XIX, realizó obras visuales con herramientas científicas a partir del sonido (Lega Lladós, 2022).

Conclusiones

Desarrollar exploraciones sonoras con el alumnado ha supuesto una tarea enriquecedora, no solo como docente, sino también como artista ya que es en la improvisación libre del alumnado donde más se refleja la capacidad del Arte Sonoro para fomentar la creatividad artística en cualquier edad. En definitiva, esta experiencia supone un acercamiento de forma práctica a la Música Experimental y al Arte Sonoro que pueden ser complementos de enseñanza en distintos niveles educativos.

Referencias

Diaz Rodríguez, S. (2002). Las nuevas músicas en la educación. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical, 15*(51), 29-42. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=267860

Lega Lladós, F. (2022). Margaret Watts Hughes. La Pionera Olvidada del Arte Sonoro. *BRAC, 10*(3). https://doi.org/10.17583/brac.8103

Picado Fernández, V. Y. (2012). Arte y escultura sonora: Del sonido como objeto al objeto sonoro. *Arte y políticas de identidad, 7,* 51-60. https://revistas.um.es/reapi/article/view/173951

Molina, M. (2008). El arte sonoro. *Itamar: Revista de Investigación Musical. Territorios para el arte*, (8), 213-234. http://hdl.handle.net/10550/69090

Molina Alarcón, M., Cerdà i Ferré, J. (2012). Introducción: Entre el arte sonoro y el arte de la escucha. *Arte y políticas de identidad, 7*, 11-14. https://riunet.upv.es/handle/10251/31708

Murillo Ribes, A., Riaño Galán, M. E., Berbel Gómez, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME, 43*, 1-18. https://turia.uv.es//index.php/LEEME/article/view/14007

Rodríguez López, R. (2022). Arte sonoro en la educación. Relaciones-transformaciones a través de la escucha en la formación de maestros/as. En: *Conference Proceedings V Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV*. Universitat Politècnica de València (Ed.). https://doi.org/10.4995/ANIAV2022.2022.15495

Ruíz Fraile, R. (2017). Me escuchan, luego existo: Pioneras de 'lo sonoro'. *AusArt, 5*(1). https://doi.org/10.1387/ausart.17786

Villanueva Marañón, S. Y (2015). La escultura en piedra y el sonido, su expansión en el campo del Arte Sonoro. En: *Conference Proceedings II Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales ANIAV.* Universitat Politècnica de València (Ed.). http://dx.doi.org/10.4995/ANIAV.2015.1200

Villanueva Marañón, S. Y. (2018). Los Sonidos de las Piedras. Escultura Sonora Expandida. *Tesis Doctora*l, Universidad Nacional Autónoma de México - Universidad de Barcelona.

The recovery of attention through tactile-kinesthetic drawing in the era of visual-digital culture. A didactic proposal

Alexis Hernández Díaz
Profesor EPA Buñol, Valencia, España
Artista visual

Abstract
In times of acceleration and massive consumption of digital networks, the displacement of reality by the digital image and its multiplication, are symptoms and a consequence of a historical process whose hallmark is the drift of knowledge and the transformation of consciousness that overflows and transforms the forms of attention and the conditions of perception of meaning. The design of the new technologies of visual-digital interruption and attraction encourages dispersion, “mobile” isolation and consumerism. It has a direct effect on attention, deep thinking and creativity. This is the context and one of the possible causes of the abandonment of art and play by the increasing use of screens in the youngest, at ever younger ages. Faced with this situation, this proposal aims to study the case and at the same time serve as a practical didactic for teachers who wish to stimulate the senses and the exploratory impulse of students through graphic representation. This involves emphasizing the restitution of the value of reality and the revitalization of the sensory experience, the haptic and kinesthetic qualities achieved through drawing, gratification and discovery.

Keywords: Attention, experimental drawing, hapticity, cinemas.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La recuperación de la atención a través del dibujo táctilo-cinestésico en la era de la cultura visual-digital. Una propuesta didáctica

Resumen

En los tiempos de la aceleración y el consumo masivo de las redes digitales, el desplazamiento de la realidad por la imagen digital y su multiplicación, son síntomas y una consecuencia de un proceso histórico cuyo sello distintivo es la deriva del conocimiento y la transformación de la conciencia que desborda y transforma las formas de atención y las condiciones de percepción de significado. El diseño de las nuevas tecnologías de la interrupción y atracción visual-digital fomenta la dispersión, el aislamiento "móvil" y el consumismo. Tiene un efecto directo en la atención, el pensamiento profundo y la creatividad. Este es el contexto y una de las posibles causas del abandono de la plástica y el juego por el uso cada vez mayor de las pantallas en los más jóvenes, en edades cada vez más tempranas. Frente a esta situación, se realiza esta propuesta que pretende estudiar el caso y a la vez servir de didáctica práctica a docentes que deseen estimular los sentidos y el impulso exploratorio del alumnado a través de la representación gráfica. Lo que supone poner el acento en la restitución del valor de la realidad y la revitalización de la experiencia sensorial, las cualidades hápticas y cinestésicas que se consiguen con el dibujo, la gratificación y el descubrimiento.

Palabras clave: Atención, dibujo experimental, hapticidad, cinestésia.

Referencias

Castellano san Jacinto, T. (2018). Derivas de la pantalla y "cultura visual" (una propuesta de creación artística contemporánea para no iniciados). En: *Educación artística hoy. El reto en la sociedad de la imagen.* Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Ching, Francis D. K. (1998). *Dibujo y proyecto*. Barcelona. Gustavo Gili.

Domínguez Toscano, P. (2006). *Desarrollo de expresión plástica y su didáctica.* Grupo Editorial Universitario

Gómez molina, J., Cabezas, L., Bordes, J. (2001) *El manual de dibujo. Estrategias de su enseñanza en el siglo XX.* Madrid. Cátedra.

Matthews, J. (2002). Dentro del cuadro: Reconsiderando el realismo intelectual y visual en el dibujo infantil. En: *Arte, Individuo y Sociedad.* Universidad complutense de Madrid.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Author full name[1], Author full name[1],
Author full name[2]
[1]Affiliation, Country
[2]Affiliation, Country

La recuperación de la atención a través del dibujo táctilo-cinestésico en la era de la cultura visual-digital. Una propuesta didáctica.

Introducción
El uso de las nuevas tecnologías tiene repercusiones cognitivas, especialmente en la atención e incentiva el abandono de la plástica desde edades cada vez más tempranas. Con esta propuesta didáctica lo que se pretende es revitalizar los usos del dibujo para estimular la experiencia sensorial y la atención en las formas.

Objetivos

-Centrar la atención en la información visual
-Activar la exploración visual y la experimentación háptica
-Resolver la representación de un motivo móvil o desde un punto de vista dinámico.

Metodología
La metodología empleada se fundamenta en un enfoque de investigación cualitativa a través de entrevistas con el alumnado y su profesorado; mediante observaciones y el análisis de los trabajos en el aula de 6º de primaria del CEIP Cervantes de Buñol (Valencia). Aunque es un punto de partida donde se podría llevar a la práctica adecuándolo a otros niveles superiores.

Resultados

-El alumno se concentra en el referente y no tanto en el resultado.
-Al tratarse de una práctica "de fuera hacia adentro" eliminando la visión del espacio gráfico donde ocurre la representación, no es posible el uso racionalizado o inconsciente de esquemas o formas convencionales. Lo que acentúa la espontaneidad; sobre todo en el dibujo háptico.
-En su mayoría el dibujo cambiando de punto de vista es más complejo de configurar. Pero se podrían conseguir resultados a largo plazo con más tiempo para la reflexión y la práctica.
-Se mantiene la expectativa durante el proceso y el descubrimiento en la etapa final.

Debate

-La relación entre atención y nuevas tecnologías es compleja. Cada individuo puede verse afectado de manera diversa y parcial. La propuesta persigue la estimulación sensorial y cognitiva a través del dibujo y la aportación que pueda servir de cortapisas ante el contexto de la cultura visual-digital.
-Hay que especificar claramente el objetivo para que el alumno no dibuje lo que sabe o cree, sino lo que ve.

Conclusiones

El dibujo experimental centrado en los sentidos favorece la concentración, trabaja la intuición, la complejidad, y fomenta el disfrute y la desinhibición. En resumen, es recomendable para todas aquellas didácticas educativas que quieran trabajar la creatividad.

Alexis Hernández Díaz
Escuela Popular de Adultos Buñol
alherdia@hotmail.com

Art education and conservation: documenting and constructing the historical trajectory of artworks

Wan-Ting Yang, PhD
Conservation and Research Center, Cheng Shiu University, Taiwan

Pin-Chia Huang, PhD
Conservation and Research Center, Cheng Shiu University, Taiwan

I-Cheng, Li, PhD
Conservation and Research Center, Cheng Shiu University, Taiwan

Abstract
The historical trajectory of a work of art is based fundamentally on its cultural value and academic research. Our general knowledge of artworks is usually limited to basic information such as the name, size, material and period. However, a more in-depth analysis should also include aspects of the creation process, restoration records and modifications to the work over time. Detailed documentation of these elements is essential to the conservation and restoration of cultural heritage, as its provides a better understanding of the evolution of the work and ensures preservation for future generations. Essential to the field of art education and conservation is the incorporation of advanced technological tools that facilitate analysis and documentation. Scientific methods such as spectroscopy, infrared photography and scanning electron microscopy enable alterations in the structure of artworks to be detected and provide precise information for their restoration (Wu *et al*., 2024, p. 57). Such advances not only contribute to reducing errors in the interpretation of artists' materials and techniques, they also optimise training for professionals in art heritage management. Studying these methodologies in art restoration education strengthens the development of specialised competencies in art history, archival science, scientific analysis and the management of technological tools. This fosters more rigorous and well-founded conservation, ensuring the documentation and construction of the historical trajectory of artworks are systematic and precise processes. In doing so, it not only promotes the preservation of artistic heritage, but also generates knowledge that enriches the conservation and restoration of cultural heritage.

Keywords: conservation, restoration, documentation, art education, technology.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Educación artística y conservación: documentación y construcción de la trayectoria histórica de las obras de arte

Resumen

La trayectoria histórica de una obra de arte es una base fundamental para su valor cultural y la investigación académica. El conocimiento que usualmente tenemos sobre las obras suele limitarse a datos básicos como el nombre, las dimensiones, el material y la época. Sin embargo, un análisis más profundo debería incluir también aspectos como el proceso de creación, los registros de restauración y las modificaciones sufridas a lo largo del tiempo. La documentación detallada de estos elementos es clave en la conservación y restauración del patrimonio cultural, ya que permite comprender mejor la evolución de la obra y garantizar su preservación para futuras generaciones. En el ámbito de la educación artística y la conservación del arte, es imprescindible incorporar herramientas tecnológicas avanzadas que faciliten el análisis y la documentación. Métodos científicos como la espectroscopia, la fotografía infrarroja y el microscopio electrónico de barrido permiten detectar alteraciones en la estructura de las piezas y brindar información precisa para su restauración (Wu *et al*., 2024, p. 57). Estos avances no solo contribuyen a la reducción de errores en la interpretación de los materiales y las técnicas utilizadas por los artistas, también optimizan la formación de profesionales en la gestión del patrimonio artístico. El estudio de estas metodologías en la educación de la restauración artística fortalece el desarrollo de competencias especializadas en historia del arte, archivística, análisis científico y manejo de herramientas tecnológicas. De esta manera, se impulsa una conservación más rigurosa y fundamentada, garantizando que la documentación y construcción de la trayectoria histórica de las obras de arte sean procesos sistemáticos y precisos. Con ello, se promueve la preservación del legado artístico, pero también se genera conocimiento que enriquezca la conservación y la restauración del patrimonio cultural.

Palabras clave: conservación, restauración, documentación, educación artística, tecnología

---

Agradecimientos

Versión española: este trabajo fue financiado por el “Centro de Conservación e Investigación” de la Universidad Cheng Shiu (CSU) a través del Programa de Centros de Investigación en Áreas Destacadas, en el marco del Proyecto Higher Education Sprout del Ministerio de Educación (MOE) de Taiwán. English version: This work was financially supported by the “Conservation and Research Center” of Cheng Shiu University (CSU) from The Featured Areas Research Center Program within the framework of the Higher Education Sprout Project by the Ministry of Education (MOE) in Taiwan.

Referencias

Lin, C. y Li, P. (2016). The Content Analysis and Application Problem of the Preservation Policy in *Archives. Journal of InfoLib & Archives, 88*, 41–60. https://doi.org/https://doi.org/10.6575/JILA.2016.88.03

Peacock, E. E. (2008). Making some sense of collection surveys, assessments and plans. (T. Cheng, Trans.). *Journal of Cultural Heritage Conservation, 4*, 57–62. https://doi.org/https://doi.org/10.6941/JCHC.200806_(4).0006

Wu, H. (2013). *Establish the sicentific procedures of artwork identification by non-destructive examination techniques* (thesis). Tainan.

Wu, Y., Su, C. y Li, I. (2024). Integrating Object Detection and Deep Learning for Oil Painting Paint Layer Defect Detection. *Journal of Crisis Management, 21*(1), 57–66. https://doi.org/https://doi.org/10.6459/JCM.202403_21(1).0007

Yu, T. y Lin, C. (2018). An Analysis of the Current Situations on Professional Education of Archives Conservation. *National Central Library Bulletin, 107*(2), 103–134.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Wan-Ting Yang, PhD; Pin-Chia Huang, PhD; I-Cheng, Li, PhD
Conservation and Research Center, Cheng Shiu University, Taiwan.

Educación artística y conservación: documentación y construcción de la trayectoria histórica de las obras de arte.

INTRODUCCIÓN

El campo de la restauración artística enfrenta varios desafíos: la escasez de profesionales especializados, la interrupción en la transmisión de conocimientos y experiencias entre restauradores, el largo tiempo requerido para evaluar una pieza y la escasa documentación que existe una vez que finaliza el proceso (Wu et al., 2024, p. 57).

Las obras de arte, como parte esencial del patrimonio cultural, requieren tanto conservación como un registro histórico para la investigación académica y la educación. En el pasado, las limitaciones tecnológicas hacían necesario extraer muestras para su estudio, lo que, inevitablemente, causaba daños. Sin embargo, desde el siglo XIX, la fusión entre arte y ciencia ha emergido como un método clave en el análisis y restauración artística (Wu, 2013, p. 1). Esto ha permitido la aplicación de técnicas no invasivas y reversibles, como el análisis de elementos mediante fluorescencia de rayos X (XRF), la radiografía de rayos X, la inspección con luz infrarroja y la microscopía óptica y estereoscópica. Estas herramientas facilitan el estudio del proceso creativo del artista, hace posible conocer los materiales empleados, las intervenciones previas de restauradores y el estado de deterioro de la obra, lo que contribuye a la construcción de archivos históricos precisos.

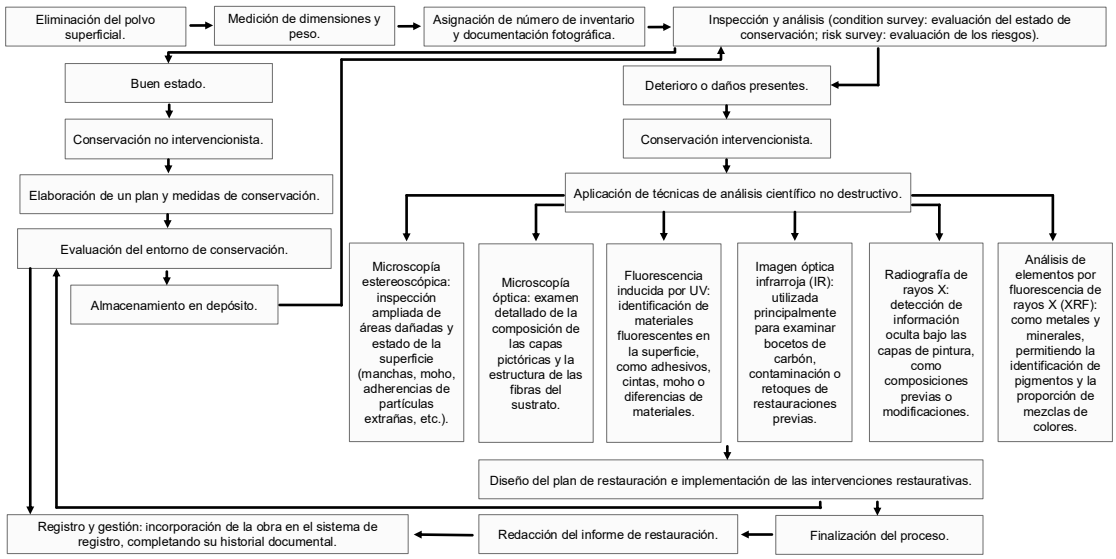
Con el avance continuo de la tecnología y la creciente colaboración interdisciplinaria, los métodos de conservación y restauración artística siguen evolucionando. La aplicación de la ciencia no solo mejora la precisión y la fiabilidad de los registros, sino que también aumenta las perspectivas y los puntos de vista en la educación artística, además de fomentar la formación de profesionales especializados en el área.

OBJETOS

- Métodos de registro y construcción científica: desarrollar estrategias para integrar la trayectoria histórica de las obras de arte y los bienes culturales en un sistema de conservación estructurado, mejorando la precisión y trazabilidad de los datos.
- Innovación en la educación artística: utilizar tecnologías como herramientas para la preservación y documentación del arte, capacitando a los estudiantes para que comprendan el ciclo de vida de una pieza.
- Fomento de la cooperación interdisciplinaria: vincular la historia, la ciencia, la restauración y la museología para mejorar la sostenibilidad de la conservación y la documentación del arte, promoviendo la colaboración entre expertos de distintos campos.

DESARROLLO

El trabajo de preservación y conservación de las obras de arte puede dividirse en dos niveles: gestión de la conservación y práctica de la restauración (Lin y Li, 2016, p. 43; Peacock y Cheng, 2008, p. 60). La primera abarca la gestión del entorno de conservación, la prevención de desastres y la administración de los procesos de mantenimiento. Por su parte, la segunda se centra en la inspección y análisis, la planificación de estrategias y la aplicación de intervenciones restaurativas (Yu y Lin, 2018, pp. 105-6; Wu, 2013, p. 11). La combinación de ambos enfoques permite estructurar un flujo de trabajo eficiente para la preservación del arte :



CONCLUSIÓN

El arte, además de enriquecer nuestra percepción y ampliar la visión del mundo, actúa como un reloj generacional que refleja las tendencias sociales de cada época. La convergencia entre ciencia y arte ha transformado la educación artística, ampliando su enfoque más allá de la apreciación estética para incluir el análisis del proceso creativo, el estudio de los materiales, las técnicas de restauración y el registro digital. Esta integración no solo permite comprender la historia completa de una obra, también potencia la formación de especialistas y optimiza la gestión y transmisión del patrimonio cultural. Por tanto, integrar la ciencia en la conservación y educación artística se ha convertido en un tema clave. Por ejemplo, el desarrollo de la impresión 3D ha alcanzado un nivel de sofisticación muy elevado y se ha implementado ampliamente en el ámbito de la restauración artística. Museos y organizaciones dedicadas al patrimonio cultural han adoptado esta tecnología para reproducir con precisión piezas originales y para digitalizar obras con un nivel de detalle excepcional. Además, los datos obtenidos a través del escaneo digital pueden incorporarse a archivos digitales y plataformas educativas y ello facilita que un público más amplio pueda apreciar y estudiar el arte en formato digital. De este modo, más personas pueden observar de cerca los detalles y las texturas de las piezas, enriqueciendo su experiencia visual.

La conservación de las obras de arte y el registro de su trayectoria histórica son fundamentales para la sostenibilidad del patrimonio cultural, además de desempeñar un papel clave en la educación artística y en la investigación académica, pues nos permite explorar el pasado con mayor precisión. Para el futuro, será esencial desarrollar herramientas educativas especializadas que fomenten la participación de los estudiantes y del público. Asimismo, la colaboración entre arte y tecnología deberá seguir evolucionando para garantizar su protección y desarrollo sostenible.

REFERENCIAS

Lin, C. y Li, P. (2016). The Content Analysis and Application Problem of the Preservation Policy in Archives. *Journal of InfoLib & Archives*, *88*, 41–60. https://doi.org/https://doi.org/10.6575/JILA.2016.88.03

Peacock, E. E. (2008). Making some sense of collection surveys, assessments and plans. (T. Cheng, Trans.). *Journal of Cultural Heritage Conservation*, *4*, 57–62. https://doi.org/https://doi.org/10.6941/JCHC.200806_(4).0006

Wu, H. (2013). *Establish the scientific procedures of artwork identification by non-destructive examination techniques* (thesis). Tainan.

Wu, Y., Su, C. y Li, I. (2024). Integrating Object Detection and Deep Learning for Oil Painting Paint Layer Defect Detection. *Journal of Crisis Management*, *21*(1), 57–66. https://doi.org/https://doi.org/10.6459/JCM.202403_21(1).0007

Yu, T. y Lin, C. (2018). An Analysis of the Current Situations on Professional Education of Archives Conservation. *National Central Library Bulletin*, *107*(2), 103–134.

Integrating Extended Techniques into Flute Pedagogy: An Innovative Perspective for Beginners

Aze Bölek
Institute of Education Sciences, Department of Music Education, Bursa Uludag University, Türkiye

Ajda Şenol Sakin
Faculty of Education, Department of Music Education, Bursa Uludag University, Türkiye

Abstract
This study examines diverse perspectives on incorporating extended flute techniques into music education. Extended flute techniques refer to methods that produce novel sounds and effects, transcending traditional flute-playing techniques. The development of these techniques gained momentum with the modernization of the flute in the 20th century, introducing innovations such as the jet whistle, tongue rams, and microtones. While the prevailing view in the literature suggests that these techniques are best suited for advanced students, some educators argue that introducing them alongside basic techniques at an early stage may offer significant benefits. In Türkiye, significant deficiencies have been identified in the teaching of extended flute techniques, including a lack of resources and instructional materials in Turkish. These limitations pose pedagogical challenges, particularly when teaching beginner students. To address these challenges, this study proposes the development of an instructional module designed to teach extended flute techniques effectively. The research underscores the importance of integrating extended flute techniques into early music education and outlines the framework for the proposed instructional project.

Keywords: extended flute techniques, flute, flute training.

Integración de Técnicas Extendidas en la Pedagogía de la Flauta: Una Perspectiva Innovadora para Principiantes

Resumen
Este estudio examina diversas perspectivas sobre la incorporación de técnicas extendidas de flauta en la educación musical. Las técnicas extendidas de flauta se refieren a métodos que producen sonidos y efectos novedosos, trascendiendo las técnicas tradicionales de ejecución de la flauta. El desarrollo de estas técnicas adquirió impulso con la modernización de la flauta en el siglo XX, introduciendo innovaciones como el jet whistle, tongue rams y microtonos. Aunque la opinión predominante en la literatura sugiere que estas técnicas son más adecuadas para estudiantes avanzados, algunos educadores argumentan que introducirlas junto con las técnicas básicas en una etapa temprana podría ofrecer beneficios significativos. En Turquía, se han detectado carencias significativas en la enseñanza de las técnicas extendidas de flauta, incluyendo la falta de recursos y materiales didácticos en turco. Estas limitaciones presentan desafíos para los educadores, especialmente cuando enseñan a estudiantes principiantes. Para abordar estos desafíos, este estudio propone el desarrollo de un módulo de instrucción diseñado para enseñar eficazmente las técnicas extendidas de flauta. La investigación subraya la importancia de integrar las técnicas extendidas de flauta en la educación musical temprana y detalla el marco del proyecto educativo propuesto.

Palabras clave: técnicas extendidas de flauta, flauta, formación en flauta.

Introduction

Extended playing techniques involve performing an instrument beyond its standard technique. The use of these techniques in flute pedagogy appears to have developed alongside the evolution and transformation of the flute over time. “Until the mid-19th century, the flute was a fretless instrument made entirely of wood, whereas, by the 20th century, it transformed with the introduction of keys and the use of various materials, evolving into its modern form” (Önertürk, 2015, s. 2). With this period, the flute’s traditional soft timbres gave way to a sound profile characterized by a wide range of noisy, percussive tones reminiscent of percussion instruments. The implementation of new techniques has transcended traditional sound patterns. Upon reviewing the literature, it is evident that numerous extended techniques, such as jet whistle, tongue ram, glissando, harmonic, microtones, and multiphonics, have emerged (Cancela, 2015; Borkowski, 2008; Önertürk, 2015).

Since the 20th century, composers have increasingly incorporated extended techniques in their works as part of their pursuit to go beyond the traditional sound world. Notably, composers such as Luciano Berio, Kazuo Fukushima, and Robert Dick have expanded the timbral possibilities of the flute, making significant contributions to the contemporary music repertoire. These techniques are now widely used not only in contemporary music but also in various genres such as world music, jazz, and experimental music (Botieff, 2015; Önertürk, 2015). When examining research on the use of these techniques in flute pedagogy, it is found that most educators believe it would be more beneficial for students who have mastered their instrument and reached a certain level to employ these techniques (Alemlioğlu, 2022; Delisle, 2017; Koç & Karaelma, 2023).However, some educators argue that extended techniques can be taught to young students to enhance standard instrumental techniques. For instance, Robert Dick, in his work *Tone Development Through Extended Techniques* (1986), explains

that the use of the voice helps optimize resonance in the larynx and vocal tract. Additionally, he suggests that natural harmonics and pitch bending techniques can be practiced to achieve a more flexible and richer tone, while techniques such as multiphonics and whistle tones can contribute to improving embouchure control.

Building on these observations, Palazzo (2009) suggested that the use of extended techniques with beginner students could help break the monotonous routine and emphasized that practicing these techniques at an early age would be highly beneficial for flutists. Additionally, Palazzo (2009) noted that students who have learned traditional techniques are more likely to reject extended techniques when they encounter them later on. In line with this conclusion, Pitersen (2010) highlighted in his study that extended flute techniques have positive effects on airflow control, lip flexibility, breath support, and finger technique, emphasizing that these techniques can also be utilized before higher education. In her study, Streitová (2011) emphasized that knowledge and application of certain contemporary techniques can aid in producing a sound closer to the stylistic characteristics of the period when performing music from other eras. Furthermore, other international studies have confirmed the technical, cognitive, psychomotor, and cultural benefits of contemporary flute techniques in the fundamental education of young flutists (Borkowski, 2008; Cancela, 2015; Silva, 2016; Streitová, 2011). In parallel with these views, some educators in Türkiye suggest that extended flute techniques can be taught simultaneously with basic flute techniques to support their instruction (Alemlioğlu, 2022; Gökdemir, 2022).

When examining studies on extended flute techniques that can be applied during the teaching of basic flute techniques, Pitersen's (2010) work stands out due to its inclusion of numerous educational perspectives. In his study, interviews were conducted with flute educators regarding the application of extended flute techniques before higher education. The results obtained from these interviews revealed that educators outlined the extended flute techniques they apply with students before higher education. Accordingly, the techniques applied by the educators are presented in the table below. Table 1 shows the techniques compiled from sources and applied by flute educators at the beginner level.

Table 1. The extended techniques applied by flute educators at the beginner level

	Harmonic	Sing and Play	Multiphonic	Pitch Bends	Finger Slides	Flutter Tongue	Jet Whistle	Tongua Ram
Robert Dick	X	X	X					
Linda Holland	X			X	X			
Phyllis Avıdan			X	X		X		
Helen Bledsone	X		X	X				
Ian Clarke	X						X	
Helen Vosloo	X	X	X	X			X	
Mike Mower		X						X

In Table 1, it can be observed from Pitersen's (2010) study that the extended flute techniques most commonly applied by flute educators to beginner-level students are harmonic, multiphonics, and pitch bending. The main reason for the preference of these techniques is their direct contribution to the development of fundamental flute techniques. In Pitersen's (2010) study, flute educators state that the

techniques of pitch bends are highly beneficial for students in terms of establishing lip position, intonation, and ear training. Harmonics help students develop their lip position and air control, while multiphonics, due to the ability to produce multiple sounds simultaneously, provide motivation.

Despite these views in the international literature, the results obtained from preliminary interviews with flute educators during the research process revealed that in Türkiye, extended technique training is not implemented in flute pedagogy, both at fine arts high schools and within the departments of music education and faculties of fine arts, primarily due to the insufficient student level (D. Cebecigil, personal communication, November 25, 2024; G. Coşkun Şentürk, personal communication, November 29, 2024; Ü.-B. Bilgin, personal communication, November 25, 2024). In contrast, it was found that there are educators who wish to implement extended flute techniques in parallel with basic flute pedagogy; however, the lack of resources in Turkish, particularly for teaching these techniques at a beginner level, was emphasized. Additionally, educators have stated that they mostly teach extended flute techniques when these techniques are included in the repertoire (Şenol Sakin, 2016). Works that incorporate these techniques are mostly advanced-level compositions (Şenol Sakin, 2016; Galvão, 2019) and are generally not suitable for working with beginner-level students.

It is observed that most of the books on extended flute techniques are primarily based on English-language sources. For example, Linda Holland's book series titled *Easing into Extended Techniques* provides a gradual transition to extended flute techniques. The five-volume book series includes exercises and example pieces designed for microtones, harmonics, multiphonics, pitch bending, and singing while playing techniques. The books aim to facilitate the gradual and precise acquisition of these techniques by flutists. Phyllis Avidan Louke's books *Extended Techniques – Double the Fun* and *Extended Techniques – Solos* for Fun are engaging and educational resources that incorporate extended techniques for flutists. The books enable flutists to go beyond traditional playing techniques, allowing them to explore the flute's sound potential more deeply. Similarly, the literature reveals that there are many foreign methods dedicated to the teaching of extended flute techniques. Methods that include simple exercises, études, or melodies can be listed as follows: Robert Dick - *Tone Development Through Extended Techniques*, Wil Offermans - *For the Younger Flutist*, Trevor Wye - *A Very Easy 20th Century Album*, Louis Applebaum - *Essay for Solo Flute*, Harvey Sollberger - *Quodlibetudes for Solo Flute*.

In addition, some other accessible sources containing extended flute techniques in the flute literature are as follows: Pierre Yves Artaud - *Harmoniques*, Wye - *Practice Book for the Flute*, Graf - *Check-Up*, Rae - *40 Modern Studies for Flute*, Harris - *76 Graded Studies for Flute, Book 1*, Sparke - *Skilful Studies*, Bernold - *La Technique d'Embouchure*, Robert Dick - *The Other Flute*, Annick Sarrien Perrier - *The Simple Contemporary Method for Flute*, Bruno Bartolozzi - *New Sounds for Woodwinds*, Carin Levine - *Techniques of Flute Playing*, Eric Ledeuil - *Funny Music for Young Flutist*, Pierre Yves Artaud - *Present Day Flutes*, Robert Dick - *Circular Breathing for the Flutist*, Thomas Howell - *The Avant-Garde Flutist*.

Project Proposal for the Development of an Application Module for Teaching Extended Flute Techniques with an Innovative Approach

In response to these needs, an action research project titled "Development of an Application Module for Teaching Extended Flute Techniques" is planned. The aim of the project is to develop a module that will facilitate the easier execution of extended flute techniques by flute students through the teaching of these techniques at a beginner level. As part of the research, Turkish-language materials will be prepared for teaching extended techniques such as harmonic, frog tongue, singing while playing, and pitch bends in parallel with basic flute pedagogy. In the process of developing and evaluating the applied module, the students' motivation levels and feedback, as well as the experiences of the instructor-re-

searcher, will be taken into account. The effectiveness of the module will be determined by evaluating the students' performance at the end of the process. It is expected that this project will contribute to the systematic teaching of extended techniques in flute pedagogy from an early age and help address the lack of Turkish-language resources in this field.

Conclusion

This study highlights the importance of incorporating extended flute techniques into early flute education. Although the literature presents diverse perspectives, introducing these techniques alongside basic flute techniques is recognized as beneficial for enhancing students' technical development. In Türkiye, particularly at the beginner level, a significant gap has been identified in the availability of Turkish-language resources for teaching extended techniques. The proposed instructional module aims to address these gaps by contributing to the systematic teaching of extended techniques in flute pedagogy and enriching the field with Turkish-language resources. Furthermore, it aspires to facilitate the international integration of extended techniques into flute pedagogy, fostering broader accessibility and application. This project not only addresses technical and pedagogical challenges but also seeks to inspire innovation in flute teaching methods globally. By enabling early engagement with extended techniques, it is expected to enhance students' motivation and performance while contributing to the cultural and educational exchange between Türkiye and the global music education community.

References

Alemlioğlu, H. (2022). *Flütistlerin ve flüt eğitimcilerinin genişletilmiş flüt tekniklerine ilişkin görüşler* (Yayın No. 756187) [Master's thesis, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Borkowski, J. A. (2008). *From simple to complex: Extended techniques in flute literature; Incentive to integrate cognitive and kinesthetic awareness in university programs* (Publication No. S027382) [Áustria: Dissertação de Doutoramento, Universidade de Música e Artes Cénicas de Kunst Graz].

Botieff, J. D. (2015). *Flute extended techniques: a practice guide and analytical study of hatching aliens Ian Clarke* (Publication No. 1592498) [Master's thesis, California State University]. ProQuest.

Cancela, S. A. (2015). *Discurso musical e técnicas contemporânea (s) na pedagogia da flauta transversal: contributo para um catálogo de obras para o 6º, 7º e 8º grau* [Doctoral dissertation, Universidade Católica Portuguesa]. http://hdl.handle.net/10400.14/17649

Delisle, J. (2017). Extended techniques and the rupture between tradition and avant-garde: The case of the flute. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/334170588

Dick, R. (1986). *Tone development through extended techniques.* Multiple Breath Music Company.

Galvão, M. (2019). *A influência da música contemporânea no ensino básico de flauta transversal* [Doctoral dissertation]. http://hdl.handle.net/10400.26/30959

Gökdemir, A. T. (2022). *Flüt eğitiminde çağdaş etüd ve tekniklerin derlenmesi üzerine metodolojik bir sınıflandırma: notasyon ve icra ilişkisi* (Yayın No. 766370) [Competence in Art, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Koç, Ü. & Karaelma, B. (2023). Başlangıç seviyesi mesleki flüt eğitiminde alternatif parmak pozisyonlarının kullanımına yönelik uzman görüşleri. *Türk Müziği*, 361-370. https://turkmuzigidergisi.com/index.php/tm/article/view/50

Önertürk, C. (2015). 20. yüzyıl müziğinde öne çıkan flüt tekniklerinin incelenmesi ve oluşabilecek sorunlarla ilgili icracı ve bestecilere tavsiyeler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 1-18. https://dergipark.org.tr/en/pub/amader/issue/1724/21134

Palazzo, A. (2009). Teaching with Extended Flute Techniques. *Flute Talk, 28*(7), 17-20.

Pietersen, I. K. (2010). *A structured teaching approach to extended flute techniques at pre-tertiary level* [Dissertação de Mestrado, Faculty of Humanities University of Cape Town]. Open UCT. http://hdl.handle.net/11427/11717

Silva, G. D. S. D. (2016). *A flauta transversal no contexto da música moderna: repertório relevante para a aprendizagem no ensino secundário* [Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas]. http://hdl.handle.net/10400.11/5267

Streitová, M. D. (2011). *A influência das técnicas contemporâneas na sonoridade da flauta* (Publication No. 30641050) [Master's thesis,Universidade de Aveiro]. ProQuest. https://www.proquest.com/

Şenol Sakin, A. (2016). The opinions of music education students about 20th and 21st centuries classical music: Uludag university exemplification. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 117-123. https://eric.ed.gov/?id=EJ1126469

The training of the conservator-restorer in the field of occupational risk prevention

Benjamín Domínguez-Gómez
Universidad de Sevilla, España

Abstract
The assimilation of concepts related to the prevention of occupational risks in the field of conservation-restoration is, for a large part of the students, an arid subject that is difficult to assimilate. For this reason, we considered the development of an exercise based on the design of a workspace with which to impart such content in a more enjoyable way and that would facilitate their learning. To do this, each group of students chose a real work/typology and, in this context, developed, both textually and graphically, the design and planning of the infrastructure of the necessary conservation-restoration workshop in line with the standards and recommendations of safety and protection of the cultural property, as well as the technical operator, such as the arrangement of scaffolding, supplies, prevention elements, signage, enclosures, individual and/or collective protection elements, etc. The results generated from its implementation during the last semester confirm the suitability of the method, which we share in this communication as proof of the good results offered by the methodologies that follow the constructivist model based on the principle of research, having been pleasantly received by the students of the degree in conservation-restoration of cultural assets of the University of Seville.

Keywords: conservation-restoration, didactics, occupational risk prevention. teaching resources.

La formación del conservador-restaurador en el ámbito de la prevención de riesgos laborales

Resumen
La asimilación de conceptos vinculados a la prevención de riesgos laborales en el ámbito de la conservación-restauración resulta, para buena parte del alumnado, una materia árida y de difícil asimilación. Por tal motivo, nos planteamos la elaboración de un ejercicio basado en el diseño de un espacio de trabajo con el que impartir tales contenidos de una forma más amena y que facilitase su aprendizaje. Para ello, cada grupo de alumnos eligió una obra/tipología real y, en ese contexto, desarrolló tanto textual como gráficamente, el diseño y planificación de la infraestructura del taller de conservación-restauración necesario en consonancia con las normas y recomendaciones de seguridad y protección del bien cultural, así como del operador técnico, tales como disposición de andamios, suministros, elementos de prevención, señalética, cerramientos, elementos de protección individual y/o colectivos, etc. Los resultados generados de su puesta en práctica durante el pasado cuatrimestre nos confirman la idoneidad del método, que compartimos en esta comunicación como prueba del buen resultado que ofrecen las metodologías que siguen el modelo constructivista basado en el principio de investigación, habiendo sido gratamente recibido por el estudiantado del grado en conservación-restauración de bienes culturales de la Universidad de Sevilla.

Palabras clave: conservación-restauración, didáctica, prevención de riesgos laborales, recursos docentes.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

En el plan de estudios del Grado en conservación-restauración de bienes culturales de la Universidad de Sevilla figura, en tercer curso, la asignatura "Documentación técnica y seguridad laboral", materia que se divide en dos bloques temáticos: Por un lado, la relativa a la elaboración de proyectos y documentos vinculados a la intervención (informes, memorias, etc.) y, por otro, el bloque dedicado a la seguridad laboral donde su principal objetivo es "Conocer y aplicar la normativa relativa a la prevención de riesgos laborales relacionada con el ejercicio profesional de la conservación y restauración de bienes culturales, incluyendo el reconocimiento de los agentes de riesgo, los equipos de protección individual y los requerimientos de seguridad en el entorno laboral" (Universidad de Sevilla, 2024, p.2).

Consignada como una asignatura teórico-práctica, los contenidos se han impartido tradicionalmente mediante clases magistrales o comentarios de artículos o textos, evaluados con una prueba teórica tipo test. Sin embargo, también contempla el programa la realización de dos ejercicios "prácticos", uno por cada bloque, desarrollándose para el área que nos ocupa el ejercicio denominado "Diseño de un espacio de trabajo". Éste tiene como objetivo iniciar al alumnado en el diseño y planificación de la infraestructura del taller de conservación-restauración en consonancia con las normas y recomendaciones de seguridad y protección del bien cultural, así como del operador técnico. Igualmente, en la capacidad para seleccionar y usar de forma adecuada los equipos de protección individuales y colectivos.

Hasta el pasado curso, este ejercicio se había venido elaborando de forma autónoma por el alumno fuera del aula y su entrega se hacía coincidir con el período de exámenes. Sin embargo, tras varios años como docente de la asignatura, identificamos un amplio margen de mejora en la elaboración de este ejercicio ya que la mayoría del alumnado se limitaba a buscar información (fundamentalmente por internet) y volcarla en el documento, sin llevar a cabo una verdadera aplicación práctica de los contenidos. Para hacer frente a este problema, diseñamos un recurso docente - del que se nos antoja de interés su difusión como prueba del buen resultado que ofrecen las metodologías que siguen el modelo constructivista planteado por De Alba y Porlán (2017) -, basado en el principio de investigación y en la cuestión desencadenante que ya venimos implantando en el ámbito universitario con muy buenos resultados (Domínguez Gómez, 2022, pp. 293-307; 2023, pp. 119-131).

Metodología

La aplicación práctica de este ejercicio se ha llevado a cabo durante el primer cuatrimestre de este curso académico 2024/2025 en dos grupos (mañana y tarde). En el primero de ellos figuraban 27 alumnos, estando matriculados en el grupo de tarde un total de 24. Se conformaron 8 grupos en la mañana y 6 en el de la tarde.

Objetivos y diseño del ejercicio

Como objetivo del ejercicio propusimos el diseño de un espacio de trabajo habilitado para la aplicación de los tratamientos de conservación-restauración de bienes muebles que, habitualmente suelen ser de dos tipos: Por un lado, en el marco de una actuación "in situ", esto es, en obras que no pueden trasladarse al taller (retablos, pintura mural, yeserías, artesonados…) o bien en el contexto de un taller estable donde habitualmente se intervienen las pinturas de caballete, esculturas, documento gráfico, cerámica, etc. En el primero de los supuestos, el hecho de tener que hacer la propuesta sobre una obra real, obliga a desplazarse y analizarla en su contexto, adaptándose al espacio físico real, dando soluciones a problemas reales tales como accesibilidad, dimensiones, elegir materiales afines a esa tipología, etc. Por otro lado, la opción del taller estable, si bien no se basa en la intervención de una

obra en concreto, si exige establecer previamente a qué tipología va a destinarse, puesto que según sea el tipo de materiales y condiciones de las obras a intervenir, así habrán de diseñarse tanto los espacios como las medidas de seguridad e higiene.



Figura 1. A la izquierda, un equipo de conservadores-restauradores trabajando en la restauración “in situ” de la “Fuente de los Leones” de la Alhambra de Granada (Benjamín Domínguez-Gómez, 2007); a la derecha, taller de restauración dedicado a la intervención de un retablo en madera (Benjamín Domínguez-Gómez, 2019).

Como metodología didáctica se propuso el sistema de aulas-taller donde el alumnado avanza paralela y paulatinamente tanto en el conocimiento de la materia como en el desarrollo del ejercicio. Para una mejor organización, se le facilitó al alumnado el calendario detallado de las actividades a realizar a lo largo de las 15 sesiones (siete semanas y media) que dura este segundo bloque de la asignatura. En éste se especifican las sesiones de presentación del ejercicio (1), contenidos teóricos (9), las visitas (1) y, por último, las sesiones de exposición y evaluación (4).

Se recomendó que, preferiblemente, se realizase en grupo (máximo 3 miembros) si bien también se contempló el trabajo individual o por parejas. El trabajo en grupo suscita el debate, generándose nuevas ideas. Además, el trabajo del conservador-restaurador profesional se desarrolla, casi de forma generalizada, en grupo, por lo que como objetivo transversal de la asignatura está presente, siempre, aprender a trabajar de forma colectiva e interdisciplinar.

Los contenidos teóricos se impartieron mediante el sistema tradicional de clase magistral, dando participación a los alumnos para que resolvieran sus dudas y, sobre todo, exponiendo multitud de ejemplos reales a través de fotografías y/o vídeos para comentar problemas concretos. Junto con las visitas, como novedad, se intercalaron tres sesiones de evaluación, lo que obligó al alumnado, aproximadamente cada dos semanas, a exponer los avances de sus trabajos, en base a los contenidos teóricos impartidos en las sesiones anteriores y el trabajo autónomo desarrollado fuera del aula. En estas sesiones se argumentaron posibles soluciones a los casos particulares planteados, de forma que fueron construyendo su propio aprendizaje crítico, partiendo de sus propios errores, las opiniones de los compañeros o las aportaciones del profesor, tal y como propone Bain (2007). Finalmente, la última sesión se dedicó a la realización de una prueba teórica de los contenidos de la asignatura.

Contenidos del trabajo

La distribución y contenidos del trabajo están inspirados en los modelos existentes para la elaboración del proyecto básico de seguridad y salud en obras de construcción y/o rehabilitación que, en determinados supuestos hay que redactar para este tipo de actuaciones. Sin embargo, no nos parecía coherente que el alumnado llevase a cabo la redacción de un plan de manera estricta cuando, en realidad,

esa competencia requiere formación específica y habitualmente la desempeñan ingenieros de edificación y/o arquitectos. Empero si parecía adecuado un documento donde sus apartados hagan alusión a los contenidos impartidos. Así, en la memoria descriptiva se incluyen los siguientes apartados: Delimitación del estudio (Descripción del bien cultural o selección de la tipología a destinar el taller; localización de la obra/inmueble; descripción de los tratamientos a realizar; características de los materiales y productos que hayan de utilizarse en la intervención), instalaciones y medios a disposición de los trabajos (Descripción del emplazamiento y condiciones del entorno tales como características del inmueble, localización, accesos, acometidas actuales, etc.; propuesta de distribución general; maquinaria y medios auxiliares que hayan de utilizarse, como un andamio o similar; acometidas de suministros para las instalaciones tales como luz, electricidad, agua corriente…) y, en tercer lugar, el análisis de seguridad y salud (incluyendo normas generales de conservación y limpieza; identificación de riesgos laborales especificando las medidas preventivas y protecciones colectivas e individuales; señalización de los riesgos; evacuación; gestión de residuos y prevención asistencial en caso de accidente laboral). Por su parte, las planimetrías atienden a los datos anteriormente referidos.

Exposición pública y hoja de seguimiento

En las sesiones previstas, cada grupo explicó en un tiempo de aproximadamente diez minutos sus avances por medio de una presentación en PowerPoint. Los avances correspondían a la materia ya impartida en clase que coincide con cada uno de los tres apartados que se incluyen en la memoria descriptiva.

Para poder llevar a cabo un control exhaustivo de los avances, diseñamos una hoja de seguimiento para cada uno de los grupos. Esa hoja contiene una serie de rúbricas organizadas en base a los contenidos propuestos para el trabajo (sin alcanzar, alcanzado, destaca, incluye mejoras…) y otros campos abiertos donde el profesor puede tomar nota de las cuestiones que considere de interés para la evaluación o el correcto seguimiento de los trabajos.

Evaluación por parte del alumnado

Terminada la docencia de la asignatura, se cumplimentaron unos cuestionarios donde se les solicitó al alumnado su opinión acerca de la metodología aplicada cuyos resultados nos han servido para validar esta práctica docente.

Resultados y Discusión

Durante su desarrollo hemos podido comprobar, en primer lugar, como los alumnos han trabajado de manera muy adecuada en grupo, constatando una menor tasa de abandono que otros años. Tan es así, que los 3 alumnos que optaron por hacerlo de manera individual no culminaron el ejercicio.

Dar a elegir al alumnado su obra o tipología de referencia permite que cada uno elija aquello que más le gusta (lo que se traduce en una mayor dedicación) pero también trabajar un amplio repertorio de tipologías y casos distintos, lo que enriquece notablemente el aprendizaje del conjunto de la clase y aumenta el horizonte del alumnado que se enfrenta a muy diferentes problemas. Ese aprendizaje basado en el análisis de la realidad tiene como punto álgido la sesión de visitas a obras o talleres de conservación-restauración. En ellas -muy valoradas por los dicentes- pudieron atestiguar como la práctica profesional real incluye todos esos aspectos desarrollados de forma teórica. Subir un andamio por primera vez o visitar los talleres del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico se convirtieron en una experiencia vital para la mayoría, que encuentran en la materia que se imparte una relación práctica y directa con lo que va a ser su futuro laboral.

Por su parte, la exposición pública ha servido para corregir al grupo, pero también al resto de la clase que ha participado haciendo preguntas e identificando problemas. Además, los grupos han "copiado" ideas de otros y el avance de la clase, en general, se ha manifestado mayor que trabajando de manera independiente. Con todo, para próximas anualidades convendría dejar más tiempo entre la tercera corrección y la entrega final ya que, a pesar de lo avanzado del trabajo, el alumnado ha manifestado la necesidad de dedicar algo más de tiempo a la terminación de estos, si bien claramente se ha evitado el apresurado cierre de última hora que caracteriza este tipo de actividades didácticas. También les ha permitido corregir determinados errores que, de otra manera (entrega al final sin revisión previa por parte del profesor), se hubieran convertido en trabajos suspensos.



Figura 2. A la izquierda, alumnos presentando sus avances en clase (Benjamín Domínguez-Gómez, 2024); a la derecha, recreación 3D del espacio diseñado y analizado por el alumnado (Benjamín Domínguez-Gómez, 2024)

Por su parte, la expresión gráfica se ha confirmado de gran utilidad para la adecuada asimilación de determinados conceptos, algo que con la docencia tradicional no venía dando buenos resultados. Así, con la elaboración de planimetrías han asimilado más fácilmente conceptos normativos como la orientación de la apertura de las puertas, colocación del extintor, señalética, etc. lo que conceptualmente es muy árido y que bajo esta fórmula se ha llevado a cabo de una forma más amena. Además, muchos grupos han utilizado por iniciativa propia aplicaciones de diseño de interiores para recrear sus espacios de trabajo, lo que les ha motivado mucho y servido para ofrecer resultados más visuales.

También hemos podido verificar como se ha reducido el plagio. Aun así, se identifican todavía algunos textos "de relleno" que se incluyen por miedo a que la redacción sea demasiado corta o no cumpla con las expectativas. Con todo, el aprendizaje de los contenidos conceptuales ha resultado mejor y más consolidado, como se ha podido comprobar en la prueba teórica, de resultados superiores a cursos anteriores.

Por su parte, para el docente ha resultado muy práctica la hoja de seguimiento en la que implementar información relevante para poder hacer un adecuado seguimiento de una sesión a otra, así como evaluar adecuadamente a los alumnos a la finalización del curso.

Conclusiones

Puesta en práctica esta metodología docente durante el curso 24/25 podemos confirmar su idoneidad para impartir los conocimientos de la asignatura Documentación técnica y seguridad laboral del grado en conservación-restauración de bienes culturales.

En términos generales, el alumnado ha expresado su gratitud por esta nueva fórmula de desarrollar este bloque temático, que resulta tan poco atractivo para algunos. Con este método, se les obliga a llevar la asignatura al día y a aplicar progresivamente los conocimientos adquiridos en las sesiones teóricas, manifestando una evidente implicación en la asignatura y mejora en el aprendizaje.

Referencias

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Servicio Publicaciones Universidad de Valencia.

Domínguez-Gómez, B. (2022). Aportaciones a la didáctica de la conservación del patrimonio; La aplicación de los criterios de intervención según tipologías. En R. Porlán, E. Navarro y Á.F. Villarejo (coord.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2021: Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 293-307). Editorial Universidad de Sevilla. http://dx.doi.org/10.12795/9788447222865.016

Domínguez-Gómez, B. (2023). Aplicando un ciclo de mejora para la formación de los futuros conservadores-restauradores. En R. Porlán, Á.F. Villarejo (coord.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2022. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla* (pp. 119-131). Editorial Universidad de Sevilla. http://dx.doi.org/10.12795/9788447225408.008

Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-92). Editorial Morata.

Universidad de Sevilla (2024). *Programa de la asignatura Documentación técnica y seguridad laboral*, p. 2. https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=21&titulacion=193&asignatura=1930022

Underlying stereotypes in visual arts approaches

Raquel Sanz Camarero
Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España

Jairo Ortiz Revilla
Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España

Abstract
This study analyzes the historical evolution of approaches in visual arts education, highlighting their impact on current teaching practices. From traditional models focused on repetition and technique to contemporary approaches integrating various disciplines, this evolution has generated stereotypes that still persist in teacher training, limiting practice. The main objective is to understand the process of development and transformation of these approaches, reflecting on their impact on the consolidation of stereotypes about visual arts education, a crucial aspect of university didactics. Through a literature review and the analysis of perceptions from pre-service teachers, it has been identified that these approaches have perpetuated preconceived ideas about arts education. The study emphasizes the importance of critically addressing these approaches in teacher training, allowing future educators to understand their origins and overcome biases to adopt educational practices that enhance meaningful learning in the visual arts.

Keywords: art education, visual arts education, approaches of art education, stereotypes.

Estereotipos subyacentes a los enfoques de las artes visuales

Resumen
Este estudio analiza la evolución histórica de los enfoques en la educación de las artes visuales, destacando su impacto en la práctica docente actual. Desde modelos tradicionales centrados en la repetición y técnica, hasta enfoques contemporáneos que integran diversas disciplinas, esta evolución ha generado estereotipos que aún persisten en la formación docente, limitando la práctica. El objetivo principal es comprender el proceso de desarrollo y transformación de estos enfoques, reflexionando sobre su impacto en la consolidación de estereotipos sobre la educación de las artes visuales, un aspecto crucial en la didáctica universitaria. A través de una revisión de la literatura y el análisis de percepciones de maestros en formación, se ha identificado que estos enfoques han perpetuado ideas preconcebidas sobre la educación artística. El estudio destaca la importancia de abordar críticamente estos enfoques en la formación docente, permitiendo a futuros docentes comprender sus orígenes y superar prejuicios, con el fin de adoptar prácticas educativas que potencien el aprendizaje significativo en las artes visuales.

Palabras clave: educación artística, educación de las artes visuales, enfoques de la educación artística, estereotipos.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

A lo largo de la historia, los enfoques educativos del ámbito de las artes visuales han experimentado una evolución profunda. Estos enfoques han transitado desde modelos tradicionales, fundamentados en la repetición y la imitación, hasta la creciente aparición de enfoques integrados, orientados a ampliar el impacto y la relevancia del arte en la sociedad contemporánea, promoviendo una integración más profunda de las artes con otras disciplinas del conocimiento. Estas transformaciones han sido impulsadas por la necesidad de adaptar la enseñanza de las artes visuales a los contextos históricos, culturales y sociales de cada período.

Algunos de estos enfoques han adquirido tal relevancia que han establecido las bases de referencia dentro de sistemas educativos (Agirre, 2000). No obstante, ciertos enfoques también han dado lugar a la proliferación de prejuicios, asociados a concepciones erróneas y opuestas sobre la educación de las artes visuales, las cuales siguen vigentes en la actualidad (Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017). La persistencia de tales concepciones estereotipadas sobre las artes visuales y su enseñanza ha generado restricciones en la didáctica de las artes visuales, limitando su desarrollo y aplicabilidad. Por tanto, resulta de suma importancia abordar los enfoques de la educación de las artes visuales desde la formación docente, dado que estos inciden de manera determinante en la praxis docente y en la conceptualización del propio aprendizaje artístico.

En este contexto, el presente estudio desarrolla un análisis crítico de la evolución histórica de la enseñanza de las artes visuales, examinando los distintos enfoques que han emergido a lo largo del tiempo, con especial énfasis en los estereotipos y concepciones erróneas que estos han generado. El objetivo principal radica en comprender el proceso de transformación y desarrollo de dichos enfoques, reflexionando sobre su impacto en la consolidación de estereotipos sobre la educación de las artes visuales, un aspecto de gran relevancia en la didáctica universitaria.

Marco teórico

Para contextualizar teóricamente este estudio, a continuación, se expone una síntesis cronológica de los enfoques de las artes visuales.

Educación Artística de los gremios: en la Edad Media, la enseñanza artística se realizaba en talleres dirigidos por un maestro, enfocados en la transmisión de destrezas manuales y reglas de producción (Agirre, 2000). Se priorizaba la práctica y la repetición sobre la creatividad, consolidando la idea del arte como habilidad técnica más que como un campo de conocimiento estructurado.

Educación Artística de las academias: durante el Renacimiento, el arte fue considerado una ciencia autónoma, desligada de su utilidad práctica. Las academias surgieron para enseñar normas formales y técnicas clásicas como el dibujo académico y la escultura, basadas en la imitación de los grandes maestros. Este enfoque valora la precisión técnica y la fidelidad al modelo (Agirre, 2000).

Educación Artística como autoexpresión creativa: tras la Segunda Guerra Mundial, se promovió un enfoque centrado en la libertad creativa y la autoexpresión, influenciado por el psicoanálisis. Autores como Lowenfeld y Read (1947) defendieron que el arte debía permitir a los estudiantes desarrollar su imaginación sin restricciones externas.

Educación Artística como disciplina – DBAE: a partir de los años 60-70, el enfoque DBAE (*Discipline-Based Art Education*) estructuró la Educación Artística en cuatro áreas: Estética, Historia del Arte, Crítica y Producción Artística. Su objetivo era dotar al estudiante de herramientas conceptuales para comprender y valorar el arte, alejándose de la idea de que el arte era solo creatividad (Eisner, 1972). En los 80, con apoyo de la Fundación Getty, este modelo ganó relevancia en la enseñanza artística, enfatizando la evaluación del aprendizaje.

Educación Artística y Cultura Visual en la Posmodernidad: a finales del siglo XX, la Educación Artística incorporó la Cultura Visual dentro de la perspectiva posmoderna (Efland *et al*.,1996). Se amplió el estudio del arte al entorno mediático, fomentando una conciencia crítica sobre las imágenes en la sociedad (Freedman, 2003; Hernández, 1996). También se desafiaron las jerarquías artísticas, promoviendo diversidad e inclusión. Este enfoque integra temas transversales como feminismo, medioambiente y justicia social, empleando el arte para analizar y transformar la cultura contemporánea.

Educación Artística integrada: muy vinculada con el anterior enfoque, la Educación Artística integrada busca combinar el arte con otras disciplinas a través de enfoques integrados como STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*) Yakman (2008). Propone un currículum flexible donde las artes se interconectan con otras materias, promoviendo metodologías innovadoras y un aprendizaje significativo más contextualizado con el mundo actual.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en una revisión de la literatura especializada sobre los enfoques en la enseñanza de las artes visuales (Agirre, 2000; Hernández, 1994; Marín Viadel, 1991; Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017, entre otros). Asimismo, se han identificado estereotipos y prejuicios inherentes a su transposición didáctica, tanto de la propia literatura como a través de comentarios, percepciones y actitudes de docentes en formación, con el objetivo de analizar las concepciones preestablecidas y sesgos que inciden en su práctica educativa. Finalmente, se establece una correlación entre los enfoques y los estereotipos y prejuicios detectados.

Resultados y discusión

A continuación, se establece una relación entre los enfoques de la educación de las artes visuales y las concepciones erróneas actuales en torno a esta disciplina.

Educación Artística de los Gremios

El enfoque gremial, centrado en la práctica repetitiva y el aprendizaje dirigido, ha generado la falsa percepción de que la educación de las artes visuales es meramente manipulativa y vinculada exclusivamente a la artesanía (Acaso, 2009). Esto ha llevado a la subvaloración de la conexión entre las artes visuales y otras disciplinas, limitando su potencial.

Educación Artística de las academias

Este enfoque, que prioriza la precisión técnica y la fidelidad al modelo, ha originado mitos como la creencia de que solo las personas con habilidades innatas pueden sobresalir, ignorando la importancia del aprendizaje y la práctica (Agirre, 2000). Además, ha perpetuado la idea de que el realismo es el único criterio de evaluación. La exigencia de impecabilidad técnica puede generar frustración en los estudiantes, quienes, al no alcanzar ciertos estándares, pueden abandonar su formación.

Educación Artística como autoexpresión creativa

El enfoque centrado en la expresión libre ha fomentado la errónea idea de que la enseñanza de las artes visuales debe prescindir de la técnica y la teoría, promoviendo una excesiva subjetividad y falta de estructura (Agirre, 2000). La ausencia de evaluación (Errázuriz, 2002) bajo el argumento de la sub-

jetividad puede limitar el desarrollo técnico y conceptual, reduciendo el valor de la educación de las artes visuales a una herramienta terapéutica o emocional.

Educación Artística como disciplina - DBAE

El enfoque DBAE, que estructura el conocimiento en disciplinas, ha derivado en la idea errónea de que solo las obras y movimientos clásicos son válidos, excluyendo enfoques contemporáneos, arte popular y expresiones culturales diversas (Agirre, 2000; Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017). Además, refuerza la percepción de que solo aquellos con "talento natural" pueden desarrollar competencias artísticas.

Educación Artística y Cultura Visual en la Posmodernidad

Este enfoque, que cuestiona la concepción tradicional, ha generado la falsa idea de que la educación de las artes visuales debe ser subversiva, desestructurada, tomando como referencia únicamente el arte contemporáneo. Además, se ha promovido la separación entre las artes visuales y otras disciplinas, subestimando su valor como campo autónomo y relegándolo a un papel secundario dentro del currículo escolar (Acaso y Megías, 2017).

Educación Artística integrada

El enfoque integrado, que defiende la interrelación con otras disciplinas, ha generado la percepción errónea de que la educación en artes visuales es solo un medio para abordar otros contenidos académicos, generalmente de ciencias y/o matemáticas (en el caso de STEAM), subestimando su valor intrínseco y su potencial para el desarrollo integral de los estudiantes (Caeiro *et al*., 2024; Sanz-Camarero, 2025).

Conclusiones

El presente estudio establece una correlación clara entre los enfoques históricos de enseñanza de las artes visuales y las concepciones erróneas actuales (Agirre, 2000; Marín Viadel, 1991; Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017; entre otros), lo que permite comprender el proceso de transformación y desarrollo de dichos enfoques, reflexionando sobre el origen de estos paradigmas y su persistencia en la práctica educativa contemporánea.

La educación de las artes visuales ha sido moldeada por múltiples enfoques que, aunque han contribuido al desarrollo de la disciplina, también han perpetuado concepciones erróneas que limitan su verdadero potencial, muchas de ellas contradictorias entre sí, lo que evidencia su falta de fundamento. Estas concepciones restringen la visión de la educación de las artes visuales y afectan directamente a la práctica docente.

Por tanto, es importante que desde el ámbito de la formación docente se aborden los enfoques de las artes visuales de manera crítica (Raquimán Ortega y Zamorano Sanhueza, 2017), no solo para comprender su evolución histórica, sino también para identificar y desmontar los prejuicios que aún persisten en la práctica educativa. Resulta fundamental que los maestros en formación, futuros responsables de la enseñanza de las artes visuales, comprendan las raíces de estas concepciones y prácticas limitadas. Solo a través de este análisis crítico podrán superarse los prejuicios existentes y adoptarse enfoques innovadores que enriquezcan el aprendizaje de las artes visuales y garanticen una formación completa y significativa en el contexto educativo artístico actual.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Catarata.

Acaso, M., y Megías, C. (2017). *Art Thinking: como el arte puede transformar la educación*. Paidós.

Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Octaedro.

Caeiro Rodríguez, M., Fuentes Cid, S., y Alonso-Sanz, A. (2024). Buscando el arte en la A de proyectos STEAM: Una revisión crítica desde la educación artística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *99*(38.1), 13-36. https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.102900

Lowenfeld, V., y Brittain, W. (1947). *Creative and Mental Growth*. Macmillan.

Eisner, E. W. (1972). *Educating Artistic Vision*. Macmillan.

Efland, A., Freedman, K., y Stuhr, P. (1996). *Postmodern Art Education: an approach to curriculum*. NAEA.

Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics, and the social life of art*. Teachers College Press.

Hernández, F. (1996). Educación artística para la comprensión de la cultura visual, *Qurriculum*, *12-13*, 11-27. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/30403/Q_1213_%281999%29_02.pdf?sequence=1ç

Marín Viadel, R. (1991). La enseñanza de las artes plásticas. En F. Hernández, A. Jódar y R. Marín Viadel (Coords.), *¿Qué es la educación artística?* (pp. 115-149). Sendai SL.

Raquimán Ortega, P., y Zamorano Sanhueza, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, *43*(1), 439-456. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025

Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., y Greca, I. M. (2025). The place of the arts within integrated education. *Arts Education Policy Review*, *126*(1), 38–49. https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2260917

A Study on the Usability of Applying the P4C Approach in Music Education

Gamze Üçkardeşler
Bursa Uludağ University, Institute of Educational Science, Türkiye

Hatice Çeliktaş
Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Türkiye

Abstract
The aim of the study is to investigate the usability of P4C in music education. In this context, we designed and presented a P4C-inspired activity to a group of music education students. Following the activity, we provided a brief introduction to the P4C approach and collected participants' opinions on its usability in music education. In the activity, we listened some musical pieces and used them as a basis for inquiry and discussion. Our goal was to create a reflective and interactive environment where participants could critically engage with the concept of music. The participants' responses indicate that the P4C-inspired activity effectively facilitated critical engagement with the concept of music. Participants highlighted that P4C promoted meaningful dialogue, equal opportunities, inquiry-based learning, and a safe environment for all opinions. They also focused on its benefits in fostering a deeper understanding of music, encouraging further learning, and developing critical thinking skills. Based on these findings, it is recommended to promote the systematic and widespread implementation of the P4C approach in music education by developing teacher training programs. Course content incorporating P4C principles can also be developed for pre-service music teachers.

Keywords: P4C, music educaiton, critical thinking, philosophy of music.

Un Estudio Sobre la Aplicabilidad del Enfoque P4C en la Educación Musical

Resumen
El estudio investiga la aplicabilidad de P4C en la educación musical. Para ello, se diseñó y presentó una actividad inspirada en P4C a estudiantes de educación musical. Después de la actividad, se hizo una breve introducción al enfoque P4C y se recopilaron las opiniones de los participantes sobre su uso en la enseñanza de la música. Durante la actividad, se escucharon piezas musicales y se utilizaron como base para la indagación y el debate, creando un entorno reflexivo e interactivo. Los resultados muestran que la actividad facilitó el compromiso crítico con la música. Los participantes destacaron que P4C fomenta el diálogo significativo, la igualdad de oportunidades y el aprendizaje basado en la indagación, además de contribuir al desarrollo del pensamiento crítico y a una comprensión más profunda de la música. A partir de estos hallazgos, se recomienda integrar P4C en la educación musical de manera sistemática y generalizada a través de programas de formación docente y el desarrollo de contenidos educativos basados en sus principios para la formación de futuros profesores de música.

Palabras clave: P4C, educación musical, pensamiento crítico, filosofía de la música.

Introduction

The integration of philosophical thinking into education plays a crucial role in developing individuals' abilities to question and make sense of the world. Developed by Matthew Lipman for implementation in primary education, the Philosophy for Children (P4C) approach is an educational model that supports children's innate curiosity, inquiry, and critical thinking skills. It employs philosophical dialogue and inquiry techniques to help students think, speak, listen, learn, and live together more effectively (Karakadılar, 2023). According to Lipman, the goal of this approach is not to turn children into philosophers or decision-makers but to help them become more thoughtful, reflective, understanding, and reasoning individuals (Lipman *et al*., 2023). As the role of P4C in education has been increasingly discussed, studies have also explored its implementation and impact across various disciplines. The skills included among the core learning outcomes of P4C —such as critical thinking, analysis, collaboration, creativity, and meaning-making— are also fundamental to music education (Abril, 2016; MoNE, 2018; NAfME, 2014; Uçan, 2018). In this context, integrating P4C into music education could broaden students' perspectives on music lessons, allowing them to see music not merely as a technical skill but as an aesthetic form of expression that requires reflection. As Lipman (2018) points out, traditional educational processes often teach students different disciplines but fall short in fostering deep thinking and internalization. For this reason, examining the potential benefits of applying the P4C approach in music education is a topic worth exploring. This study aims to enhance awareness in this field by investigating the perspectives of pre-service music teachers on the integration of P4C into music education and highlighting the impact of innovative approaches on music instruction.

Method

Design: The study was conducted using the qualitative descriptive methodological approach. The qualitative description focuses on delivering clear, rich, and detailed descriptions of participants' experiences or events, staying grounded in the data without delving into extensive theorization or abstraction (Ghorbani & Matourypour, 2020). It is particularly effective for understanding participants' experiences directly from their perspectives (Hall & Liebenberg, 2024). In this context, we designed and presented a P4C-inspired activity to a group of music education students. Following the activity, a brief introduction to the P4C approach was provided, and participants' opinions on its usability in music education were collected.

Study group: In the study, we prepared an open call text for all students in a music education department in Türkiye to participate in a P4C-inspired activity. To create an effective discussion environment, we set the event quota to a maximum of 20 people and asked students who wanted to participate to register in an online system. As a result, 13 people attended the event, including 10 undergraduate students, one master's student, one doctoral student, and one lecturer.

Process and data collection: During the research process, we designed an activity using the P4C approach to encourage participants to question the definition and boundaries of music. In this activity, we selected musical pieces from different classical music periods, each with distinct musical characteristics, and used them as a basis for inquiry and discussion. Our goal was to create a reflective and interactive environment where participants could critically engage with the concept of music. In designing the activity, we referred to a source that explores the relationship between music education and P4C, as well as various music history books to access a diverse range of musical examples (Liptai, 2012). The activity plan is below:

1) Introduction: This section provides a brief introduction to the activity content. We mentioned that various pieces of music will be listened to and discussions will be held on certain topics. After the information, we asked the following two questions:
   - Which elements do you think music consists of? / What do you think are the components of music?
   - If music were a ..., what would it be for you?
2) Listening: The participants listened to 1-1.30-minute excerpts of the pieces below. We suggested that they take notes on their impressions of the pieces while listening to help them remember them later. *W. A. Mozart- "Eine Kleine Nacht Musik- Menuetto", P. Boulez "Le Marteau sans Maitre- I. Avant", S. Reich "Clapping Music", K. Stockhausen- Stimmung- Model 1", J. Cage- 4.33'*
3) Discussion: After the listening section, we asked the following questions and discussed the answers.
   - Who decides what qualifies as music? Is there an accepted set of criteria that people generally agree on to classify something as music?
   - Which of the pieces you listened to would you classify as music? What criteria are you using for this classification?
   - Which of the pieces you listened to would you not classify as music? Why?
4) Ending the activity: After the discussion, we asked our question: "What did we do here today? How would you describe it to your friends?"
5) Introduction to P4C and discussion of its usability in music education: In this section, we presented a very brief information about P4C and its use in education. Finally, we asked our final question: "Do you think P4C can be used in music education? Why?"

The data of the research consists of the questions asked in the 4th and 5th steps of the activity. We received answers to all questions throughout the activity via the website called "Mentimeter". Participants were given 3 minutes for each question to provide their answers. After each question, the responses were projected on the screen, and a discussion based on the responses lasted for 5-8 minutes.

Data analysis: The research data were analysed by descriptive and content analysis used in qualitative research (Fraenkel *et al.,* 2023).

Results

The first question we asked participants for data collection was, “What did we do here today? How would you describe it to your friends?” Our aim was to understand how they perceived and interpreted the activity (see Table 1). With this question, we sought to determine whether the P4C-inspired activity achieved our goal. Additionally, this question prepared us for the main research question of our study.

Table 1. Participants answers for the first question

· We thought deeply about music (2)	· … about music (2)
· What is music?	· Brain storming
· Philosophy of music	· Musical discussion
· Active music listening	· Discussion
· Talking about music	· We discussed together
· Philosophical approach to music	· The non-speaking part of music
· We discussed the concept of music	· We questioned music
· Musical awareness	· We talked about what’s left unsaid
· Different musical perspectives	· John cage 4.33’
· Talking about feelings	· Musical thinking
· Music perception	· We made sense of music
· Exchange of ideas	· Sociology of music
· We learned different perspectives	

The P4C-inspired activity effectively encouraged critical engagement with the concept of music. Responses like “We thought deeply about music” and “We questioned music” indicate active reflection, while mentions of “Different musical perspectives” and “Exchange of ideas” suggest broadened understandings beyond technical skills. References to “Philosophy of music,” “Sociology of music,” and “John Cage 4’33”” show that discussions connected theoretical and practical aspects. Additionally, phrases such as “Musical thinking” and “Talking about feelings” highlight deeper interpretative and emotional reflections. Overall, the activity fostered philosophical inquiry and meaningful dialogue, encouraging music teacher candidates to see music as both an intellectual and aesthetic subject.

Our main research question was “Do you think P4C can be used in music education? Why?” The analysis of participants’ responses revealed several key themes and codes (See Table 2).

Table 2. Themes and codes for usability of P4C in music education

Theme: Characteristics	Theme: Objectives
· Interactive	· Skill development
· An application that involves students	· Talent development
· Provides a more mindful teaching process	· Character development
· Creates equal opportunities	· Active thinking skills
· Facilitates respectful discussions	· Critical perspective
· Provides a safe environment for all opinions	· Inquisitive individuals
· Encourages learning through inquiry	· Active participants
Theme: Benefits	Theme: Importance
· Understanding music	· Thoughtful individuals
· Delving deeper into music	· Necessary for a healthy social environment.
· Encouraging further learning	· Important for becoming aware of music.

Theme: Wishes	· Crucial for retaining what is learned.
· I hope it will be used more in our education system.	· Helps answer, "What am I learning?"
· This approach is needed both in music and in other subjects.	· Helps answer, "How do I make sense of what I learned?"
· It should be the most important topic in music classes.	·If children engage with music, they should know why they are doing it.
· It can be very beneficial in general music education.	·A priority topic

The findings indicate that participants perceive P4C as an interactive and inclusive approach that promotes equal opportunities, inquiry-based learning, and a safe environment for all opinions. They highlighted its benefits in fostering a deeper understanding of music, encouraging further learning, and developing critical thinking skills. Additionally, participants emphasized its importance in helping students retain knowledge, reflect on their learning, and understand the rationale behind musical engagement. The responses also included aspirations for broader integration of P4C, not only in music education but across different subjects, with some stating that it should be a priority topic in general music education. Overall, the findings suggest that participants view P4C as a valuable and meaningful approach that could enhance the quality and depth of music education.

Conclusions

Based on these findings, it is recommended to promote the systematic and widespread implementation of the P4C approach in music education by developing teacher training programs. Course content incorporating P4C principles can be designed for pre-service music teachers, providing concrete examples of how critical thinking and inquiry-based learning processes can be applied in the context of music education. Additionally, activities that enhance students' intellectual engagement in music lessons and encourage in-depth discussions on the meaning and function of music could be developed.

References

Abril, C. R. (2016). Untangling general music education: Concept, aims, and practice. In C. R. Abril, & B. M. Gault (Eds.) *Teaching general music: Approaches, issues, and viewpoints.* (pp. 5-22). Oxford Unıversity Press. https://research.ebsco.com/c/wdqrei/search/details/2sbi3brjt5?limiters=None&q=The%20aims%20and%20functions%20of%20music%20education

Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw Hill.

Ghorbani A. & Matourypour P. (2020). Comparison of interpretive description and qualitative description in the nursing scope. *Revista Brasileira de Enfermagem, 73*(1), 1–2. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0339

Hall, S., & Liebenberg, L. (2024). Qualitative Description as an Introductory Method to Qualitative Research for Master's-Level Students and Research Trainees. *International Journal of Qualitative Methods, 23*. https://doi.org/10.1177/16094069241242264.

Karakadılar, A.O. (2023). *What is P4C?* European School Education Platform. https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/projects/p4c-notice-think-discuss/twinspace/pages/about-p4c

Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (2023). *Felsefe sınıfta* (M. Kerem, Trans.) Usturlab Yayınevi. (Original work published 1977).

Liptai, S. (2012). P4C in Music. In L. Lewis, & N. Chandley (Eds.), *Philosophy for children through the secondary curriculum* (pp. 215-234). Continuum International Publishing Group. https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=d1f8bd51-8ce7-3286-81bb-dba81724a878

Ministry of National Education [MoNE]. (2018). *Müzik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf

National Assiociation for Music Education [NAfME] (2014). *2014 Music standarts (PK-8 General music)*. https://nafme.org/resource/2014-music-standards-pk-8-general-music/

Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (4th ed.). Arkadaş Publishing.

Light as an expressive element in music video production: the creation of lighting setup through a teaching experience

Álvaro Linares-Barrones
Universidad de Sevilla, España

María Nieves Corral-Rey
Universidad de Sevilla, España

Sergio Jesús Villén-Higueras
Universidad de Sevilla, España

Abstract
The text presents a teaching experience carried out in the Audiovisual Communication Bachelor Degree at the University of Seville, in the subject *Film Making II*. *Lighting and Multicamera* The main objective of the activity is the creation of lighting setup based on the analysis of the videoclip *Stay* (2012) by Rihanna ft. Mikky Ekko, allowing students to identify and represent different lighting aspects used in audiovisual production. The methodology combines theory and practice through debate, reflection, and the application of knowledge in group activities. To achieve this, lighting schemes are created in two phases: a first phase where students analyze the lighting elements of a scene from the videoclip, and a second phase where they apply what they have learned to a more challenging scene. The teaching experience makes up analysis and practical experimentation to strengthen students' training in the audiovisual field, encouraging their ability to develop lighting setup for future projects.

Keywords: university teaching, teaching experience, lighting, music video, lighting setup.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La luz como elemento expresivo en la creación de videoclips: la elaboración de esquemas de iluminación a través de una experiencia docente

Resumen
El texto presenta una experiencia docente desarrollada en el Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla, en la asignatura *Realización II. Iluminación y Multicámara*. La actividad tiene como objetivo principal la elaboración de esquemas de iluminación a partir del análisis del videoclip *Stay* (2012) de Rihanna ft. Mikky Ekko, permitiendo al alumnado identificar y representar distintos aspectos lumínicos utilizados en la producción audiovisual. La metodología combina teoría y práctica mediante el debate, la reflexión y la aplicación de conocimientos en actividades grupales. Para ello, se crean esquemas de iluminación en dos fases: una primera donde los estudiantes analizan los elementos lumínicos de una escena del videoclip y una segunda en la que aplican lo aprendido en una escena más compleja. La experiencia docente integra el análisis y la experimentación práctica para fortalecer la formación del alumnado en el ámbito audiovisual fomentando la capacidad para desarrollar esquemas de iluminación en proyectos futuros.

Palabras clave: docencia universitaria, experiencia docente, iluminación, videoclips, esquemas de iluminación.

Introducción

La iluminación representa una de las principales herramientas a la hora de crear obras audiovisuales con el objetivo de trasmitir ideas, emociones y conceptos (Gutiérrez San Miguel, 2002). Gracias a su dimensión espacial, no solo como medio técnico sino también visual, se desarrolla como una representación artística gracias al empleo de las sombras, los colores, las direcciones o intensidades de la luz (Millerson, 1999). A través de la iluminación, se crean atmósferas únicas y singulares que refuerzan la narrativa presentada en las obras. Se trata de un agente activo que no solo ilumina la escena, sino que refleja una serie de emociones y sentimientos subyacentes en función de sus características determinadas previamente: calidad, temperatura de color, dirección o intensidad (Bernhart, 1987). Por ello, la luz debe utilizarse como un personaje de la narración que interactúa de manera constante con los elementos de la escena ya que ayuda a expresar y mostrar los elementos narrativos en función de las variaciones que decida el equipo de iluminación liderado por el director de fotografía (Goodridge y Grierson, 2012).

Como elemento de trabajo, la identificación de la iluminación a través de la elaboración de esquemas de luz es el objetivo principal de esta experiencia docente. Se trata de aplicar los conocimientos del alumnado en proyectos cercanos al mundo profesional trabajando con ellos de forma práctica. Gracias a la visualización de videoclips, se detectan características lumínicas concretas que se plasman con detalle en los esquemas de iluminación creados por el alumnado.

Metodología

La experiencia docente se implementa en el Grado de Comunicación Audiovisual de la Universidad de Sevilla al alumnado de segundo del curso académico 2023-24. En concreto, se ha realizado en la asignatura titulada *Realización II. Iluminación y Multicámara* con una duración de tres horas repartidas en una sola sesión a la que asistieron 53 estudiantes de 67 matriculados.

El modelo metodológico propuesto para la experiencia docente se basa en el aprendizaje teórico a través de la reflexión, el debate y la participación de los/as alumnos/as (Finkel, 2008). Se trata de implementar los contenidos teóricos de la iluminación en el desarrollo de prácticas realizadas en clase. En concreto, se elaboran esquemas de iluminación de una de las obras audiovisuales donde el empleo de luz funciona como medio expresivo: el videoclip. Dichos esquemas, utilizados en el mundo profesional por los equipos de iluminación (Samuelson, 1982), recogen y representan los diferentes escenarios utilizados en el videoclip con el objetivo de detectar las principales características de la luz a la hora de iluminar una escena de una obra audiovisual. La información que debe estar presente en un esquema de iluminación es la siguiente (Weston, 2009; Moreno y Linares, 2002; Brown, 2008):

- Tipo de foco: led, fresnel, cuarzo, scoop o cajas de luz.
- Accesorios: reflectores, banderas, filtros (color, conversión o difusor), viseras o conos.
- Temperatura de color: cálida o fría.
- Dirección de la luz: frontal, lateral, cenital, contrapicada o picada.

Estos esquemas funcionan como un plano a escala donde se incluyen los aparatos de iluminación empleados. Además, es muy útil introducir las cámaras utilizadas posicionando su lugar dentro del escenario. Para la experiencia docente, los esquemas de iluminación son elaborados a mano por los/as alumnos/as para trabajar mejor su capacidad de reflexión. El videoclip seleccionado para dicha composición lumínica es *Stay* de Rihanna ft. Mikky Ekko (Rihanna, 2013). La elección de este se debe a la heterogeneidad lumínica representada como medio de expresión en los diferentes *sets* creados para el videoclip. Se trata de una pieza musical idónea para introducir al alumnado en el terreno lumínico pues detectar los diferentes aparatos de iluminación y sus condiciones particulares no es una tarea compleja.

Experiencia docente

Para desarrollar la experiencia docente, se parte desde uno de los objetivos de la asignatura recogidos en el proyecto docente: facilitar la adquisición de las destrezas y rutinas de trabajo en equipo que permitan la realización de contenidos audiovisuales. En este caso concreto, se trata de la elaboración y diseño de un videoclip en grupo en el que la iluminación debe tener un destacado protagonismo. Por ello, el alumnado necesita desarrollar habilidades que le permitan usar adecuadamente herramientas técnicas en las diferentes fases del proceso audiovisual. Es decir, debe ser capaz de crear las escenas lumínicas de un videoclip para sacar el mayor rendimiento a lo que se quiere narrar o mostrar visualmente.

En la sesión de tres horas en la que se desarrolló la experiencia docente, se comenzó realizando una síntesis teórica donde se recopilaban los contenidos vehiculares para la elaboración de la posterior actividad. Después de ello, se planteó el primer problema: ¿qué factores son importantes para la elaboración de un esquema de iluminación? Tras unos minutos, los alumnos comenzaron a exponer sus ideas tímidamente por el miedo a errar. Como manifestaban, la iluminación es un campo complicado a la hora de trabajarlo y aún no contaban con los conocimientos suficientes para contestar con una repuesta sólida. Gracias a sus comentarios y mi intervención establecimos elementos vitales que debían componer un esquema de iluminación para dar comienzo a la actividad práctica. Conformamos grupos de trabajo e introduje una actividad de contraste para que, a través del reparto de unos esquemas de iluminación vírgenes, los alumnos realizaran su propio esquema a mano después de la visualización de la primera parte del videoclip *Stay*.

Una vez concluido el tiempo, el alumnado voluntariamente expuso su resultado final comprobando las posibles similitudes y diferencias entre las diversas propuestas prácticas. Fue interesante rescatar de esta puesta en común aspectos que se habían expresado en la pregunta inicial, pero que eran difíciles de ordenar y distribuir en la práctica. Tras exponer y debatir todas las ideas del alumnado, se explicaron correctamente los nuevos contenidos consiguiendo entre todos un esquema de iluminación definitivo para la escena visualizada.

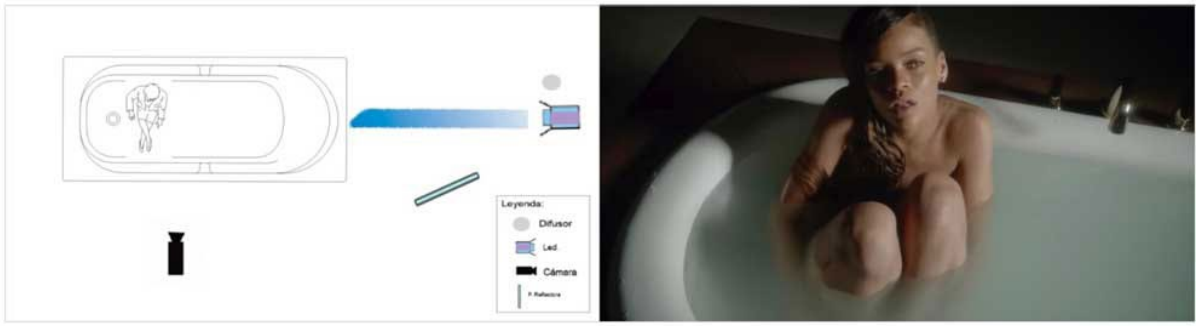


Figura 1. Esquema de iluminación de la primera parte del videoclip Stay
Elaboración propia a partir del fotograma de YouTube (Rihanna, 2013)

Finalizada la primera parte de la actividad, se volvieron a repartir esquemas de iluminación nuevos y sin completar para recoger la información lumínica de la segunda parte del videoclip. Se realizaron varios visionados con el objetivo de que fueran capaces de detectar correctamente la iluminación empleada. Esta segunda actividad de contraste se desarrolló con mayor destreza pues el alumnado partía con una experiencia previa desarrollada gracias al ejercicio anterior. Terminada la elaboración de los esquemas de luz, pasamos a debatir las ideas de los/as alumnos/as para poder definir un esquema de iluminación completo del nuevo escenario representado en el videoclip. Esta escena era más compleja que la primera al aparecer elementos nuevos. Por tanto, la puesta en común de las ideas fue más fructífera consiguiendo un esquema de iluminación concluyente y diferente al anterior.



Figura 2. Esquema de iluminación de la segunda parte del videoclip *Stay*
Elaboración propia a partir del fotograma de YouTube (Rihanna, 2013)

Finalmente, realizamos de forma conjunta una reflexión final del ejercicio práctico, para más tarde, hacer un resumen final con las ideas y conclusiones principales a la pregunta planteada previamente. Con las destrezas desarrolladas en la experiencia docente, el alumnado se encuentra preparado para la elaboración de sus propios esquemas de iluminación en el diseño de su videoclip. A continuación, se muestra la secuencia de actividades y la duración de la experiencia docente.

Tabla 1. Secuencia de actividades y su duración. Elaboración propia.

Secuencia de actividades	Duración
1. Aproximación al concepto teórico	15 min.
2. Explicación del ejercicio práctico	15 min.
3. Conformación de grupos de trabajo	5 min.
4. Visualización de la primera parte del videoclip	5 min.
5. Realización de los esquemas de iluminación	20 min.
6. Puesta en común y debate de las ideas de los alumnos	35 min.
7. Conclusión colectiva sobre el ejercicio práctico	10 min.
8. Visualización de la segunda parte del videoclip	5 min.
9. Realización de los esquemas de iluminación	20 min.
10. Puesta en común y debate de las ideas de los alumnos	35 min.
11. Conclusión colectiva sobre el ejercicio práctico	10 min.
12. Repaso final de los conceptos abordados en la sesión	5 min.
Total	180 min.

Conclusiones

A partir de un aprendizaje participativo, la experiencia docente desarrollada permitió al alumnado adquirir conocimientos teóricos y prácticos sobre la iluminación en la producción audiovisual, fomentando su capacidad de análisis y aplicación en contextos profesionales. A través de la observación y elaboración de esquemas de iluminación, los estudiantes lograron identificar y representar de manera precisa las características lumínicas de un videoclip, comprendiendo el papel expresivo de la luz en la narrativa audiovisual. La estructura progresiva del ejercicio permitió que los/as alumnos/as adquirieran mayor confianza y destreza a medida que avanzaban en el desarrollo de la actividad, demostrando una evolución en su comprensión y aplicación de los conceptos.

Asimismo, la experiencia docente evidencia la importancia de integrar estrategias pedagógicas que combinen teoría y práctica en la enseñanza de la iluminación audiovisual. Como consecuencia, al finalizar la sesión, el alumnado obtuvo la capacidad y está preparado para aplicar los conocimientos adquiridos en la realización y diseño de sus propios proyectos, consolidando así su formación en el ámbito de la comunicación audiovisual.

Referencias

Bernhart, J. (1987). *La iluminación en televisión*. Servicio de Formación de TVE.

Brown, B. (2008). *Iluminación para cine y vídeo*. Escuela de Cine y Vídeo.

Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Servei de Publicacions.

Goodridge, M. y Grierson, T. (2012). *Dirección de fotografía cinematográfica*. Blume.

Gutiérrez San Miguel, B. (2002). La luz como elemento expresivo de la narrativa audiovisual. *Comunicar, 18*, 101-110.

Millerson, G. (1999). *Lighting for Television and Film*. Focal Press.

Moreno, J. C. y Linares, C. (2002). *Iluminación*. Ñaque.

Rihanna (2013). *Rihanna - Stay ft. Mikky Ekko* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=JF8BRvqGCNs

Samuelson, D. W. (1982). *La cámara de cine y el equipo de iluminación*. Instituto Oficial de Radio y Televisión.

Weston, C. (2009). *Claves Fotografía. Exposición*. Blume.

Tscore — Notating Time For All Kinds of Arts and Users

Markus Lepper
semantics GmbH, Berlin, Germany

Baltasar Trancón y Widemann
semantics GmbH, Berlin, Germany
Technische Hochschule Brandenburg, Germany

Abstract
The Tscore project is a text format specification and its implementation to notate arbitrary time-related data. It is easy to read and write for humans and for computers. Its format follows traditional Common Western Notation score format and thus can be sight-read. It can be used with just paper and pencil. For computer support and automated processing, a library of building blocks allows to construct parsers with few lines of code and basic programming skills. The recognized data is prepared for easy semantic processing by bespoke user code. This architecture allows programming for all time-related forms of art, with minimal effort. So integration into school contexts in both beaux arts and informatics is promising.The political intention is to empower users from the fields of arts, paedagogics, and aesthetic theory to a more self-determined usage of computer systems. Tscore has been successfully employed in very different areas, e.g. conventional music notation, animated graphics, didactic diagrams, medieval lute notation, and is under further development.

Keywords: music notation, computer language, time-related data, user empowerment.

Tscore — Registro del tiempo para todo tipo de artes y usuarios

Resumen
El proyecto Tscore es una especificación de formato de texto y su implementación para la notación de datos arbitrarios relacionados con el tiempo. Es fácil de leer y escribir para humanos y computadoras. Su formato sigue el formato tradicional de partitura de notación occidental común y, por lo tanto, se puede leer a primera vista. Se puede utilizar simplemente con papel y lápiz. Para el soporte informático y el procesamiento automatizado, una biblioteca de bloques de construcción permite construir analizadores sintácticos con pocas líneas de código y habilidades básicas de programación. Los datos reconocidos se preparan para un procesamiento semántico sencillo mediante un código de usuario a medida. Esta arquitectura permite programar para todas las formas de arte relacionadas con el tiempo, con un mínimo esfuerzo. Por lo tanto, la integración en contextos escolares tanto en bellas artes como en informática es prometedora. La intención política es empoderar a los usuarios de los campos de las artes, la pedagogía y la teoría estética para un uso más autodeterminado de los sistemas informáticos. Tscore se ha utilizado con éxito en áreas muy diferentes, por ejemplo, notación musical convencional, gráficos animados, diagramas didácticos, notación de laúd medieval, y está en desarrollo.

Palabras clave: notación musical, lenguaje informático, datos relacionados con el tiempo, empoderamiento del usuario.

Introduction

The Tscore project is a text format specification (syntax and semantics) and its implementation (Java based) to notate arbitrary time-related data. It is convenient to both read and write for both humans and computers.

Figure 1 shows different use cases and data flow between author, listener, and stage, supported by a computer. Tscore is a first proposal for a versatile, formally specified, open source, and public domain notation system for all these situations.

The format specification works even without any software tools, e.g. with chalk on a black-board. Automated processing of course requires a text editor, but anything which supports monospace fonts will do.

The implementation provides a toolkit from which building blocks can be selected and combined to construct a parser. This approach allows artists of any genre to define a score format needed for their particular project, also with only basic programming skills.

The parser consumes input files, analyses them, generates explanatory feed-back on input errors, and presents all valid parsed data already in a semantic format, ready for immediate further processing by a computer program specific for the artistic project.

Systematically, Tscore is a *meta-meta-model*, the score format defined for one particular project is a *meta-model*, and each source text files of the time-related data is translated in a *model*.

Tscore has successfully been employed in very different areas: animated graphics, traditional music notation, statistical music analysis, digital sound synthesis, didactic diagrams, etc. (Lepper & Trancón 2013, 2017, 2024a, 2024b)

Both the fundamental theory and the employed technology imply contemporary advanced concepts, which make Tscore a real innovation in computer-based production, historical reconstruction, analysis, and didactics in all time-related arts.

This article presents the basic outlines of Tscore and prototypical applications.

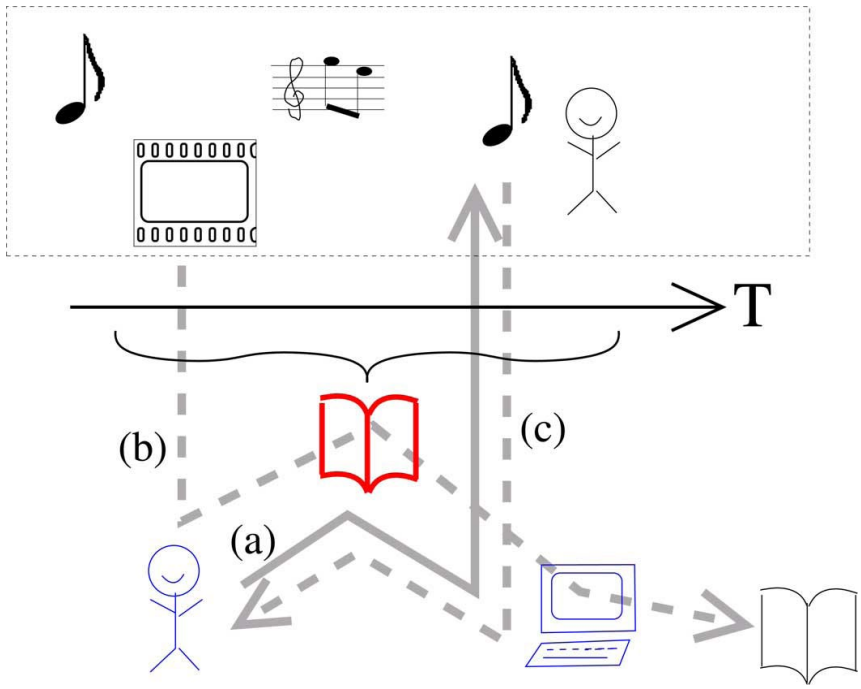


Figure 1. Use cases and data flow: (a) Author creates score which is executed by a computer. (b) Listener writes protocol some stage action which is rendered by a computer (c) Computer recognizes stage actions and generates protocol readable by humans.

Fundamental Concepts

In contrast e.g. to all preceding meta-meta-models for music (Nienhuys and Nieuwenhuizen 2003, MusicXML 2021, MEI 2023), the fundamental concept of Tscore is not algebraic, but co-algebraic. This means that every *event* is identified completely and exclusively by a pair of voice and *timepoint*. These, in turn, are distinguishable objects (objects with an identity), but with no further property than having a unique *name* for identification. Figure 2 shows the basic data types and their relations.

All further properties of an event are called *attributes*, and they are only attached to their ("carrying") event, but they do not contribute to its ("philosophical") substance.

The format of the input files follows the traditional "orchestral score" format from *Common Western Notation* (CWN), see Figures 3 and 5: Time flows from left to right, in blocks ("accolades") which are arranged top down. In one block, simultaneous voices are in turn stacked and aligned top-down. In contrast to the graphical encoding of CWN, the parameters of events are not encoded in complex and interacting graphical shapes and properties. Instead, each voice is again a stack of *parameter tracks*, which carry theses pieces of information separately and explicitly.

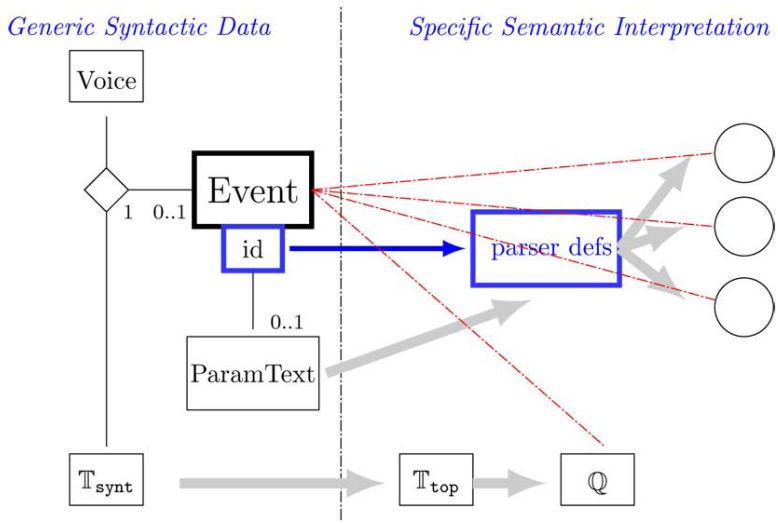


Figure 2. Fundamental data structure (meta-meta-model) of Tscore

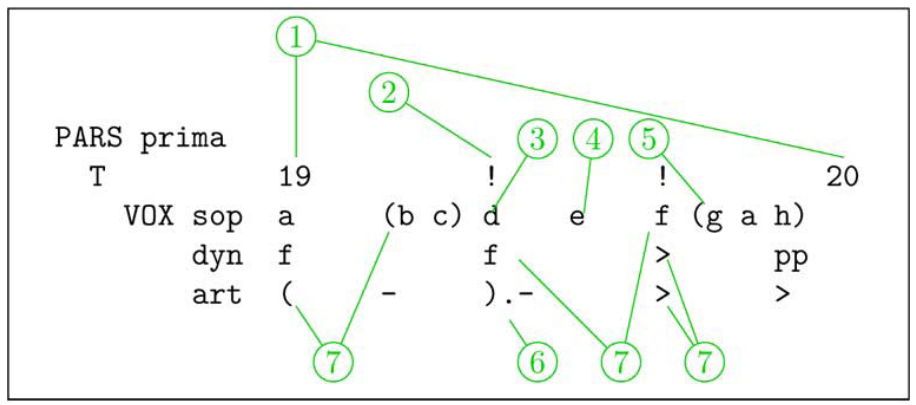


Figure 3. Characteristic properties of the input format: (1) Arbitrary text fragments (syntax defined by the user with the time model) set the top-level time points. (2) These can be sub-divided graphically. (3) Text fragments in a VOX line create events, either (3) aligned with time points, or (4) in between, defining spontaneous time points. (5) Parentheses can freely insert spontanuous sub-divisions. (6) The parameter tracks allow arbitrary "ASCII art". Especially (7) overloading is permitted between different parameter tracks, including the T-line, with no restrictions

The top-most voice of each block is a “T-Line” (time line), which indicates the exact time point for all events horizontally aligned. Also the time model itself and its text representation are pluggable: Depending on the user’s needs, physical milliseconds, CWN metric time, days of the week, or any other structure coming with a complete order (in the mathematical sense) can be employed. Figure 3 demonstrates the most significant properties of the format.

Technical Realization

In the current (Java based) implementation the identity of an event (= the identity of the pair of voice and timepoint) is mapped to the object identity. This is for practical reasons: It allows easy passing around, modifying, and analysing collections of events without the need to keep track of their complete original context.

The implementation allows the user to declare the names of the parameter tracks, the parsers to apply to these and to the time line, and the storage objects (Java “collections”) from which the parsed data can be retrieved for further processing. Due to the expressiveness of the tool box, the required code is comparatively small even for complex use cases.

It requires only basic programming skills, thanks to advanced parsing techniques and extensive error messages. (Lepper & Trancón 2018)

This architecture allows programming for all time-related forms of art with minimal effort, and thus integration into school contexts in both beaux arts and informatics. The political intention is to empower users from the fields of arts, paedagogics, and aesthetic theory to a more self-determined usage of computer systems.

Examples

Figure 4 shows the (slightly simplified) Java source defining the meta-model of *simple moving,* a small project which generates animated graphics. (Lepper & Trancón 2017) Figure 5 shows the source text of a model, i.e. one particular realization. Figure 6 shows a screenshot of the animated SVG generated from this score. The file can be played by any web browser and is accessible at http://markuslepper.eu/sempart/simple.svg

```
final Parser<String> parse_ipol = CAT("/", "-") ;
final Map<Event, Integer>
  event2xpos = new HashMap<Event,Integer>(),
  event2ypos = new HashMap<Event,Integer>(),
  event2form = new HashMap<Event,Integer>(),
  event2size = new HashMap<Event,Integer>(),
  event2alpha = new HashMap<Event,Integer>();
final Map<Event, Color_rgb_8>
  event2color = new HashMap<Event,Color_rgb_8>();
final Map<Event, String>
  event2pos_ipol = new HashMap<Event, String>(),
  event2size_ipol = new HashMap<Event, String>(),
  event2color_ipol = new HashMap<Event, String>(),
  event2alpha_ipol = new HashMap<Event, String>();
```

```
  final Parser<?> parse_pos
    = SEQU(STORE(event2xpos,parseAndPack_integer_nonNeg),
           CONST(","),
           STORE(event2ypos,parseAndPack_integer_nonNeg),
           STORE(event2pos_ipol, OPT(parse_ipol)));
  final Parser<?> parse_form =
    = STORE(event2form,
            SEQU(string2integer, CAT ("0","3","4","5","6","7","8")));
  final Parser<?> parse_size
    = SEQU(STORE(event2size,parseAndPack_integer_nonNeg),
           STORE(event2size_ipol,OPT(parse_ipol)));
  final Parser<?> parse_color
    = SEQU(STORE(event2color,Color_rgb_8.parser("de")),
           STORE(event2color_ipol,OPT(parse_ipol)));
  final Parser<?> parse_alpha
    = SEQU(STORE(event2alpha,parseAndPack_integer_nonNeg),
           STORE(event2alpha_ipol,OPT(parse_ipol)));
```

Figure 4. Java source for the score format for “Simple Moving”

```
PARS primo formaSuprema = eu.bandm.music.top.MovingForms
   T         0        8        20           31      40      1'          1'10
   VOX c                                     40,60           40,60
      form                                   0
      size                                   90/             0
      color                                  gelb/
      alpha                                  100

   VOX a     30,30/           60,60        40,60/          40,0
      form   3
      size   60/                            20/             70
      color  blau/            ff0000/                      0,99,0
      alpha  99/                            50

   VOX b              40,40/                         40,65   40,65
      form            4
      size            60/                            20/     70
      color           hellgrün
      alpha           50/                                    0
```

Figure 5. Tscore source for one particular version of “Simple Moving”

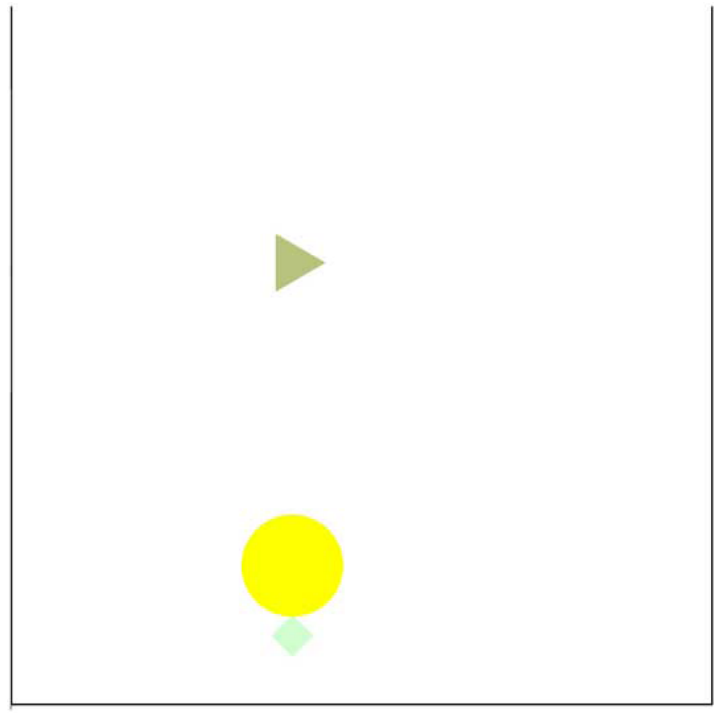


Figure 6. Screnshot of the score from Figure 5, approx. at time point 0'50

Every event must carry a position (in the voice line) and can carry a number of corners, a size, a color, and a transparency value (in separate parameter tracks). All values except the corner number may be decorated by a "/", which starts linear interpolation to the next explicit value. Colors can be given by named constants ("grün") or RGB triples.

Future Work

The next step will be the automated *synthesis* of Tscore source texts from data collected by a computer program, which is non-trivial in many regards, but desirable for e.g. an automated generation of human-readable documentations of improvisations and performances, see case (c) in Figure 1.

References

Lepper, M. & Trancón y Widemann, B. (2013). Make computers talk about time. In: *Proceedings of the KEOD conference. Instincc, Lisboa*. ISBN 978-989-8565-81-5 http://markuslepper.eu/papers/tscore2013.pdf

— (2017). *Example Instances of the TScore Project.* Website at http://markuslepper.eu/sempart/tscoreInstances.html

— (2018). Translets — Parsing Diagnosis in Small DSLs, with Permutation Combinator and Epsilon Productions. In: *Tagungsband des 35ten Jahrestreffens der GI-Fachgruppe* "Programmiersprachen und Rechenkonzepte. 114–29. IFI Reports 482. University of Oslo. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-65294 ISBN 978-82-7368-447-9

— (2024a). Morton Feldman's ``Projections One to Five'' --- Exploring a Classical Avant-Garde Notation by Mathematical Remodelling. In: *Proceedings of TENOR 2024 conference*, 121–32. Zürich. https://www.tenor-conference.org/proceedings/2024/15_TENOR2024_Lepper.pdf

— (2024b). *Data Models of German Lute Tablature With Tscore.* Pre-Publication. https://doi.org/10.48550/arXiv.2410.10259

MusicXML Version 4.0 Finale Community Report (2021). https://www.w3.org/2021/06/musicxml40/

MEI Music Encoding Initiative (2023). *MEI v5.0 Schema.* Mainz. https://music-encoding.org/schema/5.0/mei-CMN.rng

Nienhuys, Han-Wen & Jan Nieuwenhuizen (2003). LilyPond, a system for automated music engraving. In: *Proceedings of the XIV Colloquium on Musical Informatics,* 167-72. Firenze. https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=a0bfd265f1ba2278e8650eb1d8d2c84d56aebe53

The partimento: rediscovering a tool for the development of polyphonic improvisation

Elías Porras Montesino
Universidad Politécnica de Madrid y Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. España

Abstract
The practice of partimento, which originated in Italy, has experienced a significant revival in contemporary musicological research. These manuscripts, dating mainly from around the 18th century, consist of bass lines without figures, which served as guides for improvisation and composition, allowing musicians to develop skills in thoroughbass, improvisation and counterpoint. Researchers such as Robert O. Gjerdingen, Giorgio Sanguinetti and Peter van Tour have been instrumental in the revaluation of this pedagogical tradition, which is increasingly supported by more and more researchers and professional musicians. The methodology of partimento is based on the recognition and application of specific melodic and harmonic patterns, known as movimenti. These patterns allow the performer to complete the harmonisation of a piece, encouraging improvisation and a deeper understanding of the musical structure. Furthermore, the study of partiments facilitates the integration of music theory with practice, promoting a holistic understanding of musical language.Today, interest in this tool is growing exponentially, offering new perspectives for music teaching, encouraging a deeper connection between music theory and practice.

Keywords: partimenti, improvisation, pedagogy, counterpoint.

El partimento: redescrubiendo una herramienta para el desarrollo de la improvisación polifónica

Resumen
La práctica del partimento, originaria de Italia ha experimentado un resurgimiento significativo en la investigación musicológica contemporánea. Estos manuscritos, datados en torno al siglo XVIII principalmente, consisten en líneas de bajo sin cifras, que servían como guías para la improvisación y la composición, permitiendo a los músicos desarrollar habilidades en el bajo continuo, la improvisación y el contrapunto. Investigadores como Robert O. Gjerdingen, Giorgio Sanguinetti y Peter van Tour han sido fundamentales en la revalorización de esta tradición pedagógica, la cual cada vez cuenta con el respaldo de más investigadores y músicos profesionales. La metodología del partimento se basa en el reconocimiento y la aplicación de patrones melódicos y armónicos específicos, conocidos como *movimenti*. Estos patrones permiten al intérprete completar la armonización de una pieza, fomentando la improvisación y la comprensión profunda de la estructura musical. Además, el estudio de los partimentos facilita la integración de la teoría musical con la práctica, promoviendo una comprensión holística del lenguaje musical. En la actualidad, el interés por esta herramienta está creciendo de forma exponencial, ofreciendo nuevas perspectivas para la enseñanza musical, fomentando una conexión más profunda entre la teoría y la práctica musical.

Palabras clave: partimenti, improvisación, pedagogía, contrapunto.

Introducción

Al albor del siglo XXI, se está produciendo una revolución en la investigación musicológica en torno al rescate de una ingente cantidad de manuscritos llamados partimenti. De origen italiano, y más concretamente en el entorno de Nápoles, aunque no exclusivamente, estos manuscritos sugieren una metodología muy específica de enseñanza en la educación musical del s. XVIII italiana. Es esta didáctica la que está siendo investigada, de forma pionera por Rosa Cafiero, por R. Gjerdingen, G. Sanguinetti, Peter van Tour, Nicoleta Parashivescu, entre otros, la cual ha permanecido oculta durante gran parte del siglo XIX y XX. Vinculados con la práctica del bajo continuo, estos partimentos son "bocetos, escritos en un único pentagrama, cuyo principal propósito es servir de guía para la improvisación de una composición al teclado (Sanguinetti, 2007). Estas piezas, escritas la mayoría en clave de bajo (clave de Fa en 4ª línea), invitan al ejecutante a completar la pieza, en el estilo que corresponda. Para ello se tienen, además de los libros de partimenti, otros llamado regole o principi los cuales, de forma didáctica, muestran cómo se debe proceder a la hora de realizar estos partimentos.

Contexto

De sobra es conocida la gran reputación que ha gozado Italia y su importancia durante todo el barroco; pero más en particular ha destacado la ciudad de Nápoles en la 2ª mitad del XVIII, que, conocida como la ciudad de las 500 cúpulas, era la 3ª ciudad en población de Europa. Así, a nivel musical, "su celebridad […] les viene por ser muy diestros en la ciencia del contrapunto y el arte de la composición"(Burney, 2014).

Actualmente se está intentando recomponer, con las fuentes primarias existentes, qué sistema de enseñanza se empleaba en los conservatorios napolitanos, ya que los maestros napolitanos de la época eran los de más prestigio de toda Europa (de ahí que muchos músicos quisieran viajar allí para aprender con estos maestros, como fue el caso de W. A. Mozart). De entre los muchos libros de partimentos destacan compositores tan renombrados como A. Scarlatti, F. Durante, B. Pasquini, D. Cimarosa, G. Paisiello, entre otros muchos

Los elementos centrales del currículo de estas conservatorios se articulaban en torno a tres elementos: el *Solfeggi*, el partimento y el contrapunto (Paraschivescu, 2022, p. 3). Los ejercicios de *solfeggi* no eran más que ejercicios para el aprendizaje de la solmisación, la técnica vocal, el embellecimiento melódico y la introducción al contrapunto, ya que éstas eran piezas a 2 voces donde se destacaba la importancia contrapuntística entre ambas voces (van Tour, 2015, p. 89). En cuanto a los partimentos, "eran usados para el desarrollo de habilidades en el arte del acompañamiento (bajo continuo), la improvisación, la disminución y el contrapunto" (ibid). Finalmente, los ejercicios de contrapunto destacaban por su carácter práctico, fomentando que éstos tuvieran una repercusión práctica, ligados a la improvisación y no a los meros ejercicios de contrapunto por especies (como el *Gradus ad Parnassum* de 1725 de J. Fux). Basta con ver algún tratado de contrapunto, como los de Fedele Fenaroli, Vincenzo Lavigna o Giovanni Salini, entre otros, para comprobar la dimensión práctica de estos.

La práctica del partimento

Teniendo en cuenta que la mayoría de los partimentos no tienen cifras, (al contrario del bajo continuo, que destaca por disponer de unos números ligados al bajo, el cual permite conocer en cada momento qué tipo de armonía corresponde en cada momento), una de las claves que permiten descifrar estos partimentos son unos movimientos prototípicos en el bajo los cuales eran conocidos como *movimenti o moti del basso.* Una vez reconocidos éstos en el discurrir melódico del bajo, resulta sencillo disponer

una armonía en particular. Por tanto, es capital estudiar los libros de *regole, partimenti diminuiti, o disposizioni,* que es donde se da a conocer todos estos patrones, con diferentes realizaciones polifónicas, que permitan al intérprete poder *re-conocer* éstos y poder realizarlo sin esfuerzo. El más conocido de éstos *movimenti* es la llamada regla de la 8ª, la cual fue citada por primera vez en Francia en 1716 por Francois de Campion (Christensen, 1992). Ésta regla permite al intérprete hacer realizaciones a 4 voces de un movimiento ascendente o descendente por grados conjuntos, sin cometer "faltas" en la conducción de las voces.

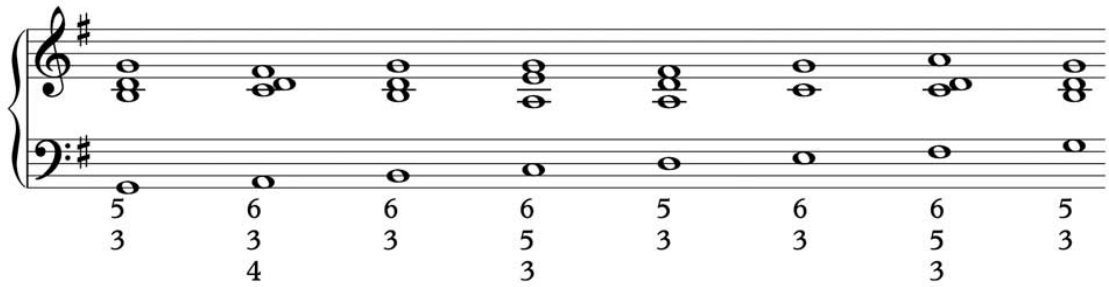


Figura 1. Realización de la escala mayor, en 1ª posición (con la 8ª en la voz superior), según el libro Regole d'accompagnamento de Francesco Durante (1684-1755). Realización hecha por el autor (2025)

Además, encontramos *movimenti* del tipo *"que desciende en tercera y sube por grado"* como muestra Fedele Fenaroli (1730-1818) en *Regole Musicali* de 1775.

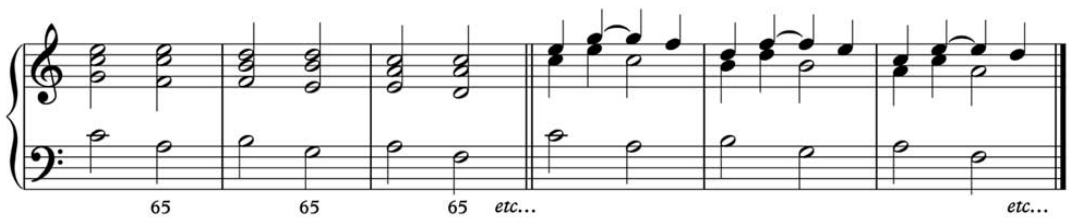


Figura 2. Realización del movimenti a 4 voces, según Fenaroli (Regole) y realización a 3 voces según Giovanni Furno (1748- 1837) en Movimenti del partimento (ca. 1836). Realización hecha por el autor (2025)

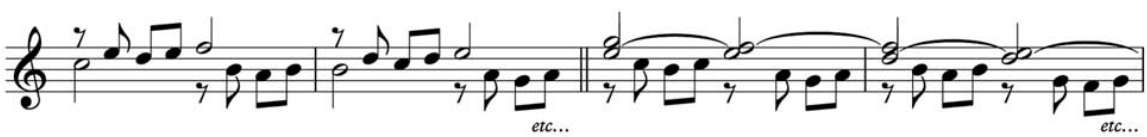


Figura 3. Realización del movimenti a 2 voces y a 3 voces, según Jakob Adlung (1699-1762) Instrucciones para la Improvisación (c.1727-7)

Cómo proceder con la realización de los partimentos

De forma general, las reglas de la partimento se puede clasificar en 5 categorías (Sanguinetti, 2012): axiomas básicos (con la formación de los diversos acordes y las cadencias), la regla de la octava, suspensiones (tratamiento de las disonancias), movimientos del bajo típico (*movimenti*) y modulaciones.

La práctica italiana de los partimentos era concebida en tres estadios de desarrollo, *per consonanze*, *per dissonanze* y *per imitazione*, como se comprueba en las diferentes realizaciones y ejemplos que hay, así como de forma explícita en *Método de Partimenti del Maestro Fedele Fenaroli* (1855) de E. Guarnaccia.

Así, para comenzar, se instaba en primer lugar a realizar el partimento usando solo consonancias, por ejemplos, con una realización homofónica a 4 voces. A continuación, una vez establecido y comprendidas las armonías implícitas, se podían incluir algunas disonancias así como diferentes giros melódicos. Y por último lugar, siempre y cuando el partimento así lo sugiriese, se podían elaborar imitaciones.

A continuación, se muestran 2 versiones del inicio del partimento nº 3 del libro 4, en Do mayor, de F. Fenaroli (Gj 1333), en su versión *per consonanze* (R.1) y *per dissonanze* (R.2), donde abundan las ligaduras para implementar retardos y disonancias, así como pequeños motivos melódicos.

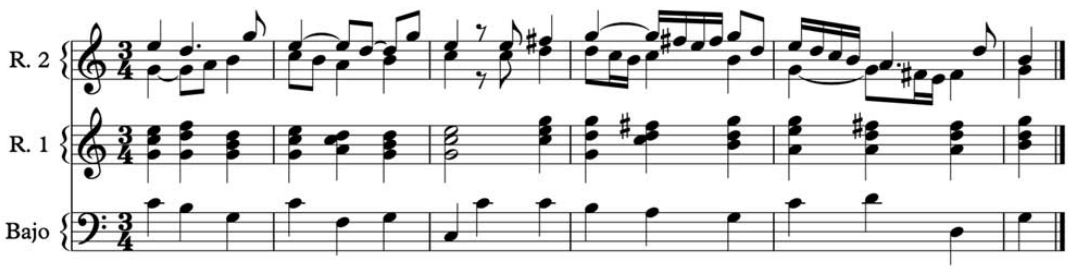


Figura 4. Realización del inicio del partimento nº 3 del libro 4, a 2 voces y a 3 voces.
Realización hecha por el autor (2025)

Qué se aprende del Partimento

Según Neidhöfer y Schubert (2023), de los partimentos podemos aprender a: ejercitar la habilidades en el bajo continuo; reconocer patrones típicos en el bajo y colocar los giros melódicos que pudieran corresponder; trabajar un sujeto (*dux*) y su contramelodía (contrasujeto) como una unidad; practicar en diferentes tonalidades; entender cómo la melodía y la armonía interactúan; y, además, a tocar *dentro* del estilo.

En relación a este último elemento, cabe destacar que los partimentos abarcan una gran cantidad de piezas de diferentes estilos; como el preludio, el estilo concertante, la tocata, la sonata, la fantasía, la variación, la danza, los géneros imitativos e incluso la fuga (Sanguinetti, 2012). Y es que la cúspide de la práctica *partimentística* son los partimentos fugados, los cuales suelen aparecer al final de los libros de partimentos (como se observa en los libros de F. Durante, Fenaroli, o G. Insanguine (1728-1793) entre otros). También encontramos ejemplos de éstos en la práctica alemana, conocidos como "fugas en bajo continuo". Es dentro del partimento donde encontramos todos los elementos necesarios para poder realizarlo correctamente, aunque no habrá nunca una única realización posible. "El partimento es un como una madeja de hilo que contiene en sí mismo casi toda la información necesaria para una composición completa […]. El Partimento es sólo música potencialmente" (Sanguinetti, 2007)

El partimento hoy día. Un cambio de paradigma en la enseñanza musical actual

Una vez que se está conformando un corpus bibliográfico que nos acerca esta práctica y la hace más accesible a nuestros días, es el momento de dotar a los profesores de las herramientas adecuadas que permitan ir incorporando éstas prácticas a un nuevo paradigma de enseña musical. Es por ello por lo que se está expandiendo, por una parte de la comunidad musicológica internacional, un interés en la investigación y la difusión de estas prácticas. Así lo muestra, por ejemplo, el reciente *Symposium Internacional de Partimento*, celebrado en el mes de noviembre de 2024 en la ciudad de Viena, donde

acudieron algunas de las principales figuras, tanto de la investigación como de la interpretación, de los partimentos. Allí se llevaron a cabo tanto conferencias, como recitales, así como diferentes masterclass en torno a diferentes autores importantes del barroco italiano y alemán que destacan por sus importantes libros de partimentos, como fue el caso de Mattheson, Kirchhoff, Niedt, A. Scarlatti, Pasquini, A. Caldara, G.A. Ristori, entre otros.

Conclusiones

Por tanto, estos enfoques más prácticos en la pedagogía musical, podrían suponer un revulsivo en la didáctica de nuestros conservatorio profesionales y superiores de música. Por tanto, se podría trabajar esta "nueva" pedagogía, basada en la práctica, principalmente en asignaturas que, con los currículos actuales, parecen ser eminentemente teóricas (tales como *Armonía*, *Fundamentos de Composición*, *Análisis*). Y es que, "de las fuentes históricas podemos obtener algunos consejos para una revisión de nuestro modelo de pedagogía contemporánea" (Bellotti , 2012, p.60) promoviendo una mayor conexión entre teoría y praxis. Por tanto, y con N. Parachiavescu (2022, p.10), "la tradición del partimento nos permite aprender un lenguaje musical de manera holística y usar la habilidades aprendidas de una manera versátil".

Referencias

Bellotti, E. (2012). *Counterpoint and Improvisation in Italian Sources*.

Burney, C. (2014). *Viaje musical por Francia e Italia en el siglo XVIII* (Acantilado). Acantilado.

Christensen, T. (1992). *The «Règle de l'Octave» in Thorough-Bass Theory and Practice*.

Gjerdingen, R. O. (2020a). *Child composers in the old conservatories: How orphans became elite musicians*. Oxford University Press.

Gjerdingen, R. O. (2020b). *Child composers in the old conservatories: How orphans became elite musicians*. Oxford University Press.

Neidhöfer, C., & Schubert, P. (2023). *Baroque counterpoint: Revised and expanded edition*. State University of New York Press.

Paraschivescu, N. (2022). *The Partimenti of Giovanni Paisiello* (University of Rochester Press).

Remeš, D., & Maul, M. (2021). Jakob Adlung's 'Anweisung zum Fantasiren' (*c* .1725–7): Edition, translation and introduction. *Early Music*, *49*(3), 429-438. https://doi.org/10.1093/em/caab054

Riepel, J. (1755). *Anfangsgründe zur musicalischen Setzkunst:* (1-Inicios del arte de la composición musical). https://books.google.es/books?id=gh3pwJBK5TAC

Sanguinetti, G. (2007). The Realization of Partimenti. *Journal of Music Theory*, *51*(1), 51-83. https://doi.org/10.1215/00222909-2008-023

Sanguinetti, G. (2012). *The art of partimento: History, theory, and practice*. Oxford University Press.

van Tour, P. (2015). *Counterpoint and Partimento: Methods of Teaching Composition in Late Eighteenth-century Naples*. Uppsala Universitet.

Image and word: artist's texts as a historiographic source

Ester Algarra Santacreu
Universitat de València, España; Universidad Europea de Valencia, España

Abstract
Artistic poetics or artist texts are an excellent tool that facilitates art history students in high school and higher education courses in understanding and interpreting various aspects linked to their object of study, such as the selection and execution of the technique, the artist's personal and patronage relationships or the concerns and emotions generated during the creation process, in addition to providing a contextual framework to the work and bringing us closer to the conception of the art of its creator. Its presence since the dawn of the Renaissance and the easy access today to these texts, thanks to the increase in compilation studies published with an informative nature, enable teachers to use - in whole or in part - diaries, correspondence, reflections, notes, stories and a long etcetera of materials that enrich our view of the work of art.

Keywords: art history, historiographic source, artist poetics, high school.

Imagen y palabra: los textos de artista como fuente historiográfica

Resumen
La poética artística o textos de artista son una excelente herramienta que facilita a los estudiantes de historia del arte en los cursos de bachillerato y en la enseñanza superior la comprensión e interpretación de diversos aspectos ligados a su objeto de estudio, tales como la selección y ejecución de la técnica, las relaciones personales y de mecenazgo del artista o las inquietudes y emociones generadas durante el proceso de creación, además de dotar de un marco contextual a la obra y de acercarnos a la concepción del arte de su creador. Su presencia desde los albores del Renacimiento y el fácil acceso en la actualidad a estos textos, gracias al incremento de estudios de compilación editados con un carácter divulgativo, posibilitan al profesorado el uso -total o parcial- de diarios, correspondencia, reflexiones, notas, relatos y un largo etcétera de materiales que enriquecen nuestra mirada sobre la obra de arte.

Palabras clave: historia del arte, fuente historiográfica, poética de artista, bachillerato.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

La educación artística (y por ella se entiende también el adiestramiento de la mirada) es una eficaz herramienta para mejorar nuestro desarrollo motriz, cognitivo y emocional. Sin embargo, aunque su excelencia ha sido sobradamente demostrada por profesionales procedentes de distintas disciplinas, hoy día mucha literatura especializada continúa evidenciando su insuficiente, o quizás malentendida, presencia en el diseño y puesta en práctica de los programas educativos.

Muchas son las voces que reivindican un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en los modelos de programación de las asignaturas de los bachilleratos artístico y humanístico vinculadas al conocimiento teórico del arte, tales como –en el caso español y bajo el marco legislativo de la LOMLOE- Fundamentos y Proyectos artísticos; Movimientos culturales y artísticos y, elección más frecuente, Historia del Arte. Así, Fuentes y Gil (2019) se lamentan del método tradicionalmente memorístico con que suelen abordarse estas materias, de forma que, lejos de incitar al alumnado al pensamiento crítico sobre la obra artística y sobre su proceso de creación para facilitarle la adquisición de destrezas como la observación, la comprensión o la comunicación, más bien lo hastían con un estudio excesivo de conceptos abstractos y terminología. Además, en la mayoría de los casos, el contacto de estos discentes con la historia del arte se ha limitado –en palabras de Ávila (2001)- durante los cursos previos de la educación secundaria a "un simple barniz histórico-artístico en el currículum obligatorio y unas breves pinceladas en los libros de texto, donde las obras de arte ilustran los textos pero sin describirlos, sin explicarlos y mucho menos interpretarlos" (p. 70).

De hecho, un estudio de campo realizado por Guillén (2010) revela unas problemáticas comunes entre el profesorado y el alumnado implicado en estas asignaturas. Además de las trabas para realizar comentarios coherentes, esta investigación pone de manifiesto otros obstáculos usuales como la incomprensión de los aspectos técnicos utilizados para la ejecución de la obra, la dificultad para relacionarla con el contexto histórico del artista o la deficiencia para entender la motivación que le sumerge en el acto creador. Y es precisamente con el objetivo de paliar estas carencias, las cuales también podrían abordarse desde la tan anhelada transversalidad (casi inalcanzable en los bachilleratos no artísticos), donde encaja nuestra propuesta de incluir como fuentes historiográficas las llamadas poéticas o textos de artista.

Los textos de artista: una fuente historiográfica (casi) olvidada

Según Arias (2012), la principal finalidad del estudio de las fuentes aplicadas a la Historia del Arte reside en la contextualización de la obra artística, acercándonos a los pensamientos y puntos de vista del creador, así como de sus coetáneos, al igual que al conocimiento de sus referentes e influencias. En definitiva, a todo aquello que envuelve el acto de creación. En este sentido, cabe recordar que una de las funciones del historiador del arte reside precisamente en la búsqueda y análisis de cualquier herramienta que facilite (dentro de lo posible, de manera objetiva y rigurosa) la comprensión de la obra artística, especialmente en aquellos casos en que esta no se conserva o ha llegado de forma parcial hasta nuestros días. De esta suerte, la lectura de estos textos de artista contribuirá a alejar de la mente del alumno -y, dicho sea de paso, de buena parte de la sociedad- la idea errónea de que el papel del historiador se reduce a la acumulación y repetición memorística de datos extraídos de los libros.

Ahora bien, un barrido por los actuales libros de texto y por otros materiales didácticos permite constatar la ausencia frecuente de estas poéticas, que adoptan escenarios tan diversos como, en la esfera pública, entrevistas, discursos, manifiestos, manuales técnico-académicos o comunicados; o memorias, diarios, cartas, poemas, notas o incluso relatos de ficción en el universo más íntimo del creador. Pérez (2008) se plantea, a excepción de la presencia de los manifiestos de las primeras van-

guardias, cuáles son las razones que inducen a excluir estas valiosas reflexiones del aprendizaje de la historia del arte entre los más jóvenes (aunque, por desgracia, me atrevería a hacer extensiva esta carencia a los estudios superiores).

Descartadas las causas de la escasez de este tipo de fuentes o de la dificultad para su acceso –como ejemplificaremos unas líneas más abajo-, este investigador concluye con pesar que el escaso aprovechamiento de estos escritos se deba tal vez a un tradicional menosprecio (probablemente inconsciente) en el ámbito de la historiografía y la crítica del arte hacia las contribuciones teóricas de los propios artistas. Desde mi experiencia, tanto en el rol de aprendiente como de enseñante, no sería tan increíble pensar que una buena parte de los constructores de discursos historiográficos, ajenos en realidad las más de las veces a los entresijos de los conocimientos y habilidades técnicas y, aún más importante, al acto de creación en sí mismo (con sus contradicciones, alegrías y padecimientos), contribuyen con esta omisión a la tradicional escisión entre la teoría y la práctica artística que de alguna manera justifica y justiprecia ambos oficios.

Usos de la poética de artistas en el aula

Sea como fuere, la lectura de estos textos, que surgen de forma paralela al trabajo artístico, puede servirnos de gran ayuda en las clases puesto que acerca la figura del artista al alumnado, a la par que complementa a otras fuentes para una interpretación y un análisis más certero. Sin embargo, no deben de ser presentados como la única explicación sobre la obra o su proceso de creación, porque, en realidad, esta visión hermenéutica atentaría contra la naturaleza misma del arte, esto es, la existencia propia de la obra artística, liberada de su creador, entendida como un ser independiente, como una entidad viva cuya esencia es mutable y se transforma según el individuo o la sociedad que la contemple. Sugerimos, pues, no utilizarlos para delimitar un único camino en la aprehensión de la obra de arte, sino para suscitar múltiples sendas en su interpretación.

Y ante la pregunta de en qué forma y cuándo pueden estar presentes estos escritos en nuestras aulas, conviene recordar su existencia principalmente a partir del Renacimiento. Unos años marcados por la concepción humanística del sujeto y por la gestación del binomio individuo-artista, quien, diferenciándose del tradicional artesano, comenzará a definirse por la capacidad de dotar a su creación de un componente estético, pero también conceptual (Pérez, 2024).

Así, podemos hacer uso de algunos fragmentos del primer tratado moderno de pintura, *El libro del Arte* (Cennini, 1988). Un recetario sobre la actividad de la cocina del pintor, en el cual se explican las diferentes técnicas transmitidas durante siglos en los talleres medievales (dibujo en tablillas, bruñido de pergaminos, teñido del papel…), mas también se apunta ya la importancia de la observación directa de la realidad, del estudio de la luz y del empleo de modelos naturales. Unas valiosas apreciaciones desde una mirada profesional que también pueden escudriñarse entre las páginas del *Cuaderno de notas* de Leonardo Da Vinci. Por otra parte, y en esta ocasión motivados por el conocimiento de las relaciones de mecenazgo o de la incomprensión del público y de la crítica, entre otros aspectos, resulta muy interesante la lectura de la correspondencia mantenida por Miguel Ángel Buonarroti entre 1496 y 1564 (Buonarroti, 2020).

No obstante, será a raíz del asentamiento de las ideas ilustradas en el siglo XVIII cuando se instaura el hábito de los academicistas por compartir sus inquietudes mediante discursos y ensayos. Una tendencia reforzada con la aparición del movimiento romántico (Arias, 2012), momento en que un considerable número de artistas nos hacen partícipes en sus escritos de temas como el temor ante el lienzo en blanco; de su insatisfacción por demarcar cuando una obra puede considerarse “acabada” o, desgraciadamente, por sus dificultades económicas para subsistir. Una serie de constantes que van

dando forma al estereotipo del genio, consolidando el mito del creador y forjando la imagen del arte como el único espacio para refugiarse del dolor del mundo. Con este fin, utilizamos las reflexiones compartidas en *El puente de la visión* (Delacroix, 2011) o en *Escritos sobre el arte* (Ingres, 2014).

A medida que nos aproximamos a finales del siglo XIX, la natural cercanía cronológica, pero sobre todo el avance del arte experimental, multiplicará la producción de este tipo de textos que en ocasiones acaban por volverse imprescindibles para la correcta comprensión por parte del espectador no iniciado (Pérez, 2024). De este periodo, resulta sencillo acceder a la correspondencia mantenida entre Vicent y Theo Van Gogh, cuya lectura nos permite aproximarnos a la figura de este pintor postimpresionista y a la de Paul Gauguin; así como a los fundamentos del expresionismo mediante *El friso de la vida* (Munch, 2015). Más recientemente, ha visto la luz *Escritos 1935-1939* (Picasso, 2023), una imprescindible colección de reflexiones íntimas -procedentes de varias colecciones museográficas y privadas-, a menudo acompañadas por expresiones gráficas del propio artista, que permiten adentrarnos en el universo plástico y en el proceso de creación de uno de las figuras más importantes del siglo XX.

Un caso práctico

Llegado este punto, nos gustaría concluir con un caso práctico ligado al pintor vanguardista, fundador del neoplasticismo, Piet Mondrian. Tomando como ejemplo el libro de texto de Fernandez (2009) para 2º de Bachillerato, leemos cómo, tras reducir estéticamente el neoplasticismo a una nueva visión del arte que propugna “la abstracción y la simplificación hasta su punto máximo” (p.329), se atribuye a Mondrian la aportación de que:

> [...] las formas de expresión de la naturaleza no deben imitar la apariencia, sino que deben ser creadas. De esta manera elimina completamente la relación de profundidad; horizontal y vertical son los vectores complementarios que condensan las líneas de fuerza y mediante la intersección de dos líneas en ángulo recto se expresa la totalidad de la naturaleza visible. (p, 329).

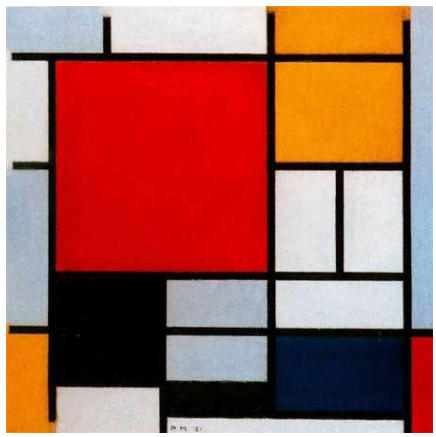


Figura 1. *Composition* (1921).
Fuente: Wikiart



Figura 2. *River view with a boat Sun* (1907).
Fuente: Wikiart

Aunque es una descripción acertada, quizás resulte un tanto compleja para la comprensión de un estudiante novel. Por ello sería enriquecedor comparar la visualización de estas obras con otra perteneciente a las primeras etapas del pintor holandés como, por ejemplo, el paisaje *River view with a boat Sun* (1907); mientras que se complementa su análisis con la lectura fragmentada de *Realidad natural y realidad abstracta* (Mondrian, 1973), un sorprendente diálogo entre las coordenadas Y (un aficionado a la pintura), X (un pintor naturalista) y Z (un pintor abstracto-realista):

> Z: Lo que entiendo es la relación, no de la medida de las líneas y los planos, sino de la situación de éstos, los unos respecto a los otros. La más perfecta de estas relaciones la constituye el ángulo recto […] En el paisaje que tenemos aquí la horizontal, respecto a nosotros, no se expresa sino únicamente por la línea del horizonte […] La posición contraria, la vertical, u otra cualquiera, no se expresa exactamente en este paisaje. Quiero decir de manera lineal. Y, sin embargo, la oposición está expresada por el cielo.

Conclusiones

En definitiva, la lectura de estos textos nos brinda la posibilidad de "hablar" con el artista, de inmiscuirnos en sus pensamientos y sentimientos más íntimos, huyendo así de la simple repetición memorística de discursos oficializados y permitiéndonos disfrutar realmente de la experiencia artística.

Referencias

Ávila Ruiz, R.M. (2001). *Historia del arte, enseñanza y profesores.* (1ª ed.). Díada.

Arias Serrano, L. (2012). *Las fuentes de la historia del arte en la época contemporánea.* (1ª ed.). Ediciones del Serbal.

Buonarroti, M. A. (2020). *Cartas* (D. García,Trans.). Alianza editorial.

Cennini, C. (1988). *El libro del Arte* (F. Olmeda, Trans.). Akal.

Delacroix, E. (2011). *El puente de la visión* (Mª D. Díaz, Trans.). Tecnos.

Fernández, Mª. T; Gómez, O; Martínez, Mª. L. y Valdearcos, E. (2009). *Historia del Arte.* Mac GrawHill.

Fuentes Moreno, C. y Gil Durán, N. (2019). La didáctica de la Historia del Arte y la educación competencial. Propuesta de replanteamiento curricular. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación,* (18), 63-75.

Guillén Marcos, E. (2018). *El sufrimiento creativo. Textos íntimos de artistas*. (1ª ed.). Biblioteca Nueva.

Guillén Moliner, M. (2010). El análisis de una obra de arte: valoración del alumnado y del profesorado sobre la enseñanza de este procedimiento en los libros de texto. *Proyecto Clío: History and History Teaching* (36), 1-18.

Ingres, J. (2014). *Escritos sobre el arte* (J.R. Monreal, Trans.). Elba.

Mondrian, P. (1973). *Realidad natural y realidad abstracta* (R. Santos, Trans.) Barral Editores.

Munch, E. (2015). *El friso de la vida* (K. Baggethun y C. Gómez-Baggethun, Trans.). Nordica Libros.

Pérez Rodrigo, D. (2008). Fronteras quebradas. Un análisis de los textos de artista. En R. De la Calle (ed.). *El arte necesita de la palabra*. (1ª ed., pp.73-83). Diputació Provincial de València.

Pérez Rodrigo, D. (2024). Desde y sobre la escritura. A propósito de los textos de artista. *El Ornitorrinco Tachado. Revista de Artes Visuales* (18), 1-11.

Picasso, P. (2023). *Pablo Picasso. Escritos 1935-1939* (E. Martínez, Trans.). Akal.

The role of music within the STEAM approach in primary education

María López Izquierdo
CEIP Nuestra Señora de las Altices, Villasana de Mena (Burgos), España

Ignacio Nieto-Miguel
Universidad de Burgos, España

Abstract
Art plays a crucial role in education, fostering critical thinking, creativity, and the holistic development of students. In this context, the STEAM approach, which integrates Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics, has gained relevance in educational curricula. However, various studies indicate that art is often instrumentalized, being subordinated to other disciplines. In particular, music has been scarcely explored in STEAM research, where visual arts predominate. It is often considered a tool to improve concentration or facilitate the teaching of other subjects rather than being valued as a discipline with its own identity. This study, based on a systematic literature review using databases such as Web of Science and Scopus, identified only nine relevant studies on the integration of music in STEAM education at the primary level. The analysis revealed that music is mainly linked to Technology and Natural Sciences but is mostly used in a peripheral or subordinate manner. It is concluded that there is a need to move toward a more collaborative integration of music within the STEAM approach so that it can fully contribute to interdisciplinary learning and the holistic development of students.

Keywords: music, STEAM, music integration, primary education.

El papel de la música dentro del enfoque STEAM en educación primaria

Resumen
El arte desempeña un papel esencial en la educación, promoviendo el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo integral del alumnado. En este contexto, el enfoque STEAM, que integra Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas, ha cobrado relevancia en los currículos educativos. Sin embargo, diversos estudios señalan que el arte suele ser instrumentalizado, subordinándolo a otras disciplinas. Particularmente, la música ha sido poco explorada en la investigación STEAM, donde predominan las artes visuales. A menudo se la considera una herramienta para mejorar la concentración o facilitar la enseñanza de otras materias, en lugar de valorarse como una disciplina con identidad propia. Este estudio, basado en una revisión sistemática de la literatura en bases de datos como *Web of Science* y *Scopus*, identificó solo nueve estudios relevantes sobre la integración de la música en STEAM en educación primaria. El análisis reveló que la música se vincula principalmente con la Tecnología y las Ciencias Naturales, pero en su mayoría se usa de manera periférica o subordinada. Se concluye que es necesario avanzar hacia una integración colaborativa de la música dentro del enfoque STEAM, para que contribuya plenamente al aprendizaje interdisciplinar y al desarrollo holístico del alumnado.

Palabras clave: música, STEAM, integración de la música, educación primaria.

Introducción

El arte es considerado una forma de explorar y comprender el mundo que nos rodea, de comunicarnos, de desarrollar el sentido crítico, la sensibilidad y otras aptitudes y actitudes que permiten el crecimiento holístico del ser humano (Álvarez y Nieto-Miguel, 2021; Eisner, 1995; Eisner, 2004), pero ¿qué se entiende por arte? El arte (las artes) engloban la pintura, la danza, la música, la literatura, la fotografía, el cine y, en definitiva, una serie de prácticas y experiencias del campo de las humanidades capaces de generar conocimiento (Acaso, 2009; Álvarez y Nieto-Miguel, 2021).

Por todo ello, se podría afirmar que el arte (las artes), en concreto la educación artística —entendida como la tarea y resultado de la interacción entre artes y educación con un criterio pedagógico—, contribuye al desarrollo integral del alumnado. De esta forma, la educación artística ha ganado protagonismo en el contexto educativo actual y se integra en los currículos actuales; y se ha infiltrado en algunos de los paradigmas educativos más reconocidos hoy en día: el STEAM —enfoque pedagógico que concibe la educación de forma holística integrando las disciplinas de la Ciencia, la Tecnología, la Ingeniería, las Artes y las Matemáticas—. Sin embargo, se hace patente la instrumentalización del arte tal y como reflejan numerosos estudios (Eisner, 1995; Özenç-Ira y Gültekin, 2023; Sanz-Camarero, Ortiz-Revilla y Greca, 2023), considerándose subordinado o al servicio de otras disciplinas.

El papel de la música en la educación STEAM integrada

Özenç-Ira **y** Gültekin (2023) constatan que la música, pese a ser una disciplina artística, no se ha considerado en la investigación STEAM y, por consiguiente, en la creación de propuestas bajo este enfoque para su aplicación en las aulas. Esto podría deberse a que, a lo largo de la historia, al hacer referencia al arte o a la educación artística el foco se centra normalmente en las artes visuales tales como el dibujo y la pintura (Acaso, 2009; Eisner, 1995; Eisner, 2004).

Además, la literatura se ha centrado en las contribuciones extra-musicales que hace la música al proceso de enseñanza-aprendizaje como es la mejora de concentración, la enseñanza de otras disciplinas, etc. En los mismos se conceptualiza la música como una puerta de entrada al aprendizaje de otras áreas por lo que la música se encuentra asociada a una perspectiva instrumental (Özenç-Ira y Gültekin, 2023).

No obstante, son muchos los autores que afirman que la investigación en educación artística es escasa (Eisner, 1972), concretamente en la integración de la música (Özenç-Ira **y** Gültekin, 2023). Por ello, en este texto se pretende presentar y analizar aquellos estudios que desarrollen propuestas STEAM que incluyan la música en la etapa de educación primaria y se reflexiona sobre el papel de la misma según los estilos de integración de las artes establecidos por Sanz-Camarero *et al*. (2023).

Metodología

En este estudio, que forma parte de una revisión sistemática más amplia en base a la metodología PRISMA, se pretende responder a la pregunta de investigación ¿de qué manera se integra la música dentro de las propuestas STEAM en la educación primaria?

Para ello se hizo una búsqueda tanto en *Web of Science* (WoS) como en *Scopus*. En la primera base de datos se introdujeron los siguientes operadores booleanos STEAM (Topic) AND educat* (Topic) AND music (Topic) arrojando 169 resultados. En la segunda de ellas se introdujo la siguiente clave de búsqueda: TITLE-ABS-KEY(STEAM) AND TITLE-ABS-KEY(educat*) AND TITLE-ABS-KEY(-music). Esta búsqueda reportó 125 resultados. Tras eliminar los estudios duplicados (n=59) se filtró la búsqueda a los años 2008-2024 puesto que el enfoque STEAM surgió en 2008. Igualmente, se limitó

a artículos y artículos de revisión para asegurar una mayor calidad y rigor de los textos. Por último, se refinó dicha búsqueda seleccionando el área de investigación *Education Educational Research* y *music* en el caso de WoS y el área *Social Sciences* y *arts and humanities* en Scopus. Así, se registraron 94 estudios.

Para lograr responder a la pregunta de investigación se seleccionaron los estudios siguiendo los siguientes criterios de elegibilidad:

1. Que sean estudios centrados en la etapa de educación primaria, por ende, todos los artículos deben plantearse para un contexto educativo formal.
2. Que sean diseños cuasi-experimentales o experimentales, estudios en los que se presente una propuesta práctica a implementar o ya probada en un aula.
3. Que sean de acceso abierto.

De esta forma, la búsqueda quedó reducida a 9 estudios descritos en la tabla 1.

Tabla 1. Mapeo general de los estudios incluidos

	Año	País	Función de las artes	Estilo
Lavy, I. (2023)	2023	Israel	Aprendizaje de conceptos básicos de programación programando canciones tradicionales y diseñando un vídeo para cada canción.	Periférico
Seog, M. *et al*. (2014)	2014	Corea del Sur	Aprender Música, Ciencias y Matemáticas, vinculando la actividad musical con el pensamiento matemático y científico.	Colaborativo
., Lee, S. W. (2024)	2024	____	Fomentar la sensibilidad ambiental mediante la representación de dramatizaciones, fabricación de cotidiáfonos para reciclar residuos, y creando canciones que traten sobre proteger el ecosistema	Subordinado
Campollo-Urquiza, A. y Cremades-Andreu, R. (2023)	2023	España	Mejorar la competencia matemática y básicas en ciencia y tecnología mediante actividades musicales centradas en crear acompañamientos, aprender figuras musicales, el compás y los acordes entre otros.	Periférico
Sepúlveda-Durán, C. M. *et al*. (2023).	2023	España	Favorecer el desarrollo del pensamiento computacional	Periférico
Shim, K. *et al*. (2014)	2014	____	Aprender sobre programación utilizando Arduino.	Subordinado
Bong-Seok, K. (2016)	2016	Corea del Sur	Aprender sobre las tradiciones de Corea no considerando la música coreana porque resulta un aspecto complejo para el alumnado.	Subordinado
Azaryahu, L. *et al*. (2024)	2024	Israel	Comprender las fracciones diseñando patrones rítmicos y desarrollar el pensamiento creativo.	Colaborativo
Özer, Z. y Deirbatir, R.E. (2023)	2023	Turquía	Aprender sobre programación codificando partituras en Scratch, creando vocalizaciones con Makey Makey y fabricando instrumentos.	Periférico

Como se puede observar, los estudios que incluyen propuestas STEAM que incorporan la música en la etapa de educación primaria ha ido aumentando en los últimos años, especialmente en 2023 (n=4). Esto coincide con el resto de los estudios que no han cumplido los criterios de elegibilidad marcados, habiendo una mayor producción a partir del año 2023.

Lo mayoría de los estudios seleccionados se han desarrollado en el continente asiático (n=5) a excepción de n=2 estudios europeos, concretamente de España. No obstante, hay n=2 estudios en los que no se indica el país de desarrollo.

Análisis de los resultados

El análisis de los artículos muestra que las disciplinas vinculadas a la Música en las propuestas STEAM son, en orden decreciente, Tecnología (n=5), Ciencias de la Naturaleza (n=4), otras artes (n=3), Matemáticas (n=3), Ingeniería (n=2), Ciencias Sociales (n=1). Dentro de otras artes se incluyen las artes visuales (imagen, vídeo, pintura…) (n=2), la literatura (n=2), el teatro (n=1) y la arquitectura (n=1). Respecto a la función que presentan las artes, en este caso la música, en la mayoría de las propuestas (n=7) se muestran como una herramienta que enriquece a otras disciplinas promoviendo el aprendizaje de aspectos extra-musicales. La música se pone al servicio de dichas disciplinas aportando una mayor motivación, adornando o a través de actividades musicales que, pese a abordar aspectos relacionados con este arte, sus objetivos y evaluación no presentan relación alguna con la música. De esta forma, el estilo en la integración de esta arte es en su mayoría periférico (n=4), seguido de subordinado (n=3) y colaborativo (n=2).

Discusión y conclusiones

Se hace patente que la educación está evolucionando hacia propuestas más integradoras y enfoques como la educación STEAM integrada generándose un creciente número de investigaciones al respecto. Sin embargo, la inclusión de la música en dichas propuestas resulta insuficiente pudiéndose comprobar en el reducido número de propuestas STEAM encontradas que incorporan la música (n=9) lo cual coincide con el estudio de Özenç-Ira y Gültekin (2023).

Además, dichos autores constatan que la integración de la música en la educación se suele hacer con propósitos extra-musicales coincidiendo con los artículos analizados en este texto. La mayoría de ellos incluyen la música al servicio de otras disciplinas no abordándose el componente artístico en sí mismo —estilo subordinado— o se trata, pero de una manera muy superficial con el fin de enriquecer el aprendizaje de otras disciplinas —estilo periférico— (Sanz-Camarero *et al.,*2023).

Es por ello que se hace necesaria la investigación sobre dicho campo generando propuestas STEAM que introduzcan la música bajo el estilo colaborativo con el fin de enriquecer la práctica educativa desde todas las áreas y contribuir a un verdadero desarrollo integral del alumnado.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades.* Madrid: Catarata.

Álvarez, F.J. y Nieto-Miguel, I. (2021). Arte y educación artística. Una reflexión sobre la creatividad y la interdisciplinariedad de los lenguajes artísticos. *ArtsEduca,* (31)*,* 251-262. https://doi.org/10.6035/artseduca.6032

Azaryahu, L.; Broza, O.; Cohen, S.; Hershkovitz, S. y Adi-Japha, E. (2024). Development of creative thinking via fractions and rhythm. *Thinking skills and creativity, 52.* https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101514

., Lee, S. W. (2024). Development of an Ecological Art Education Program Based on STEAM to Cultivate the Environmental Sensitivity of Elementary School Students. *Korean Journal of Elementary Education, 35*(4), 21-39. http://doi.org/10.20972/kjee.35.4.202412.21

Bong-Seok, K. (2016). Development of a STEAM program for elementary education based on history with the topic of HANSTYLE. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction, 16*(12), 785-804.

Campollo-Urquiza, A. y Cremades-Andreu, R. (2023). Music education and STEM competencies in elementary school: a proposal from the music classroom. *Musicahodie, 23.* https://doi.org/10.5216/mh.v23.74210

Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós educador.

Eisner, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente.* Barcelona: Paidós educación.

Lavy, I. (2023). Leveraging the Pied Piper Effect-The Case of Teaching Programming to Sixth-grade Students Via Music. *Informatics in education, 22*(1), 45-69. https://doi.org/10.15388/infedu.2023.06

Özenç-Ira, G. y Gültekin, M. (2023). Making interdisciplinary connections through music: A systematic review of studies in general schooling context in Turkey. *International Journal of Music Education, 41*(4), 631-650. https://doi.org/10.1177/02557614221137867

Özer, Z. & Deirbatir, R.E. (2023). STEAM based music activity example for gifted students: I design my instrument with Scratch and Makey Makey. LUMAT, 11(4), 1-24. https://doi.org/10.31129/LUMAT.11.4.1993

Sanz-Camarero, R.; Ortiz-Revilla, J. y Greca, I. M. (2023). La función de las artes en las propuestas educativas integradas: una revisión sistemática. *Artseduca,* (37), 117-128. DOI:10.58262/ArtsEduca.371

Seog, M., Cheog, M., 정다은, 정지혜(2014). The Development of a Music-Centered STEAM Program for Elementary School Students. *Journal of Research in Curriculum Instruction, 18*(2), 365-385. http://doi.org/10.24231/rici.2014.18.2.365

Sepúlveda-Durán, C.M.; Arévalo-Galán, A. y García-Fernández, C.M. (2023). Desarrollo del Pensamiento Computacional con actividades musicales desenchufadas en distintos contextos educativos. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 20*, 69-84. https://dx.doi.org/10.5209/reciem.83821

Shim, KyuHeon; Lee, Sangwook y Suh, Tae-Weon (2014). Development and Evaluation of a STEAM Curriculum Utilizing Arduino. *The Journal of Korean Association of Computer Education, 17*(4), 23-32.

Experience with musical listening in higher education: a proposal to improve motivation in the music classroom

Andrea García Torres
Universidad de Alicante, España

Abstract
This study aims to promote conscious listening in the music classroom, which has been weakened in nowadays' education and replaced by methodologies that generate higher stimulation. The research seeks to show that changing the approach in a music classroom experience within the Education Degree can significantly improve student motivation. The applied methodology, based on role reversal and active student participation in selecting and analyzing repertoire, has led to greater engagement in the learning process. Allowing students to take responsibility for choosing the music they want to work with, helps them build a more meaningful connection with the content. Future research should focus on evaluating the medium-term impact of active listening on concentration and memory throughout the course, as well as analyzing how digital platform algorithms influence students' musical preferences. Ultimately, it is also important to define appropriate criteria for selecting repertoire in the classroom when they take on teaching roles.

Keywords: Active listening, music, higher education, motivation.

Experiencia sobre escucha musical en la educación superior: propuesta para mejorar la motivación en la asignatura de música

Resumen
El presente estudio surge con el objetivo de incentivar la escucha consciente en el aula de música, mermada en la educación actual y desplazada en favor de metodologías que producen mayor estímulo. Este estudio busca demostrar cómo cambiando el método en una experiencia en el aula de música en el Grado de Educación se mejora la motivación de forma considerable. La metodología implementada, basada en la inversión de roles y la participación activa del alumnado en la selección y análisis del repertorio, ha mostrado una mejora en la implicación en el proceso de aprendizaje. Legitimar a los estudiantes para que se responsabilicen a la hora de elegir la música con la que quieren trabajar, facilita la construcción de un vínculo significativo con el contenido. Las futuras líneas de investigación deben evaluar el impacto de la escucha activa en la concentración y la memoria a medio plazo durante el trascurso de la asignatura, y analizar la influencia de los algoritmos de las plataformas digitales para definir las preferencias musicales de los estudiantes y, en último término, los criterios adecuados para la selección de repertorio en el aula cuando desempeñen su labor docente.

Palabras clave: escucha activa, música, educación superior, motivación.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Las investigaciones en torno a la escucha dentro del área de la pedagogía musical han sufrido en las últimas décadas una disminución considerable en favor de metodologías más orientadas a la gamificación o el uso de las tecnologías centradas en software y apps que tienen como finalidad última el aprendizaje musical de una forma dinámica y más democrática con aquella parte del estudiantado que no cuenta con conocimientos musicales previos. En detrimento de ello, las dinámicas de escucha en las asignaturas vinculadas con el área de música han pasado en todos los niveles a un segundo plano, y todo ello puede comprobarse en la antigüedad de muchas de las publicaciones académicas (Woody, 2004; Črnčec, 2006; Rickard *et al*., 2010), pero sobre todo en las aulas y los propios patrones de escucha del alumnado en todos los niveles educativos. Entre las causas, aún sin probar, pueden apuntarse de forma empírica las tendencias hacia metodologías más dinámicas que se promocionan en los currículos educativos españoles y también la distancia entre el canon musical académico y las preferencias musicales de los y las estudiantes.

La escucha musical fue en 2024 la actividad cultural más frecuente, con una tasa mensual del 77,3% en la población española, solo superada por la visualización de contenidos audiovisuales, con una tasa del 80,4% (Ministerio de Cultura, 2024, 5). Los dispositivos tecnológicos para la reproducción de música a título individual han aumentado en los últimos años de forma exponencial como nunca antes en la historia, valorándose esta industria en unos 30 mil millones de dólares a nivel global en 2023 y, en base a las estimaciones actuales, se estima que en los próximos años su crecimiento siga imparable (Market Research Intellect, s.f.). El uso masivo de *smartphones*, que alcanza una cuota del 98% de las escuchas, se ha convertido en el medio más utilizado por los jóvenes a la hora de relacionarse con la música y consumirla (Rivera, 2020, p. 228). Las plataformas musicales de *streaming*, como Amazon Music Unlimited, Apple Music, Deezer, Qobuz, Spotify, Tidal HiFi y Youtube Music se han postulado como herramientas imprescindibles en el día a día de este sector poblacional. Lo que no parece tan evidente desde su posición es la advertencia que sostienen algunos estudios (Eriksson y Johansson, 2017) sobre la sugestión a los intereses del marketing de la industria musical a los que están sujetas sus preferencias, debido a las recomendaciones, promociones de géneros y artistas que manipulan y conducen la supuesta libertad de escucha en plataformas tan amplias y diversas como son todas las anteriores, además de las redes sociales. No en vano, a este último fenómeno, estudiado científicamente, se le conoce incluso como “el quinto poder” (Minor *et al*., 2019).

Sin ánimo de favorecer la música clásica por encima de las otras, sí existe cierto rechazo hacia ella por parte de los y las estudiantes, que se combina además con la poca tolerancia que tienen hacia géneros musicales con los que no están familiarizados. Las preguntas para iniciar el debate en el aula de música, estimular el pensamiento crítico y crear hábitos de escucha pasa por discutir en las aulas sobre los fundamentos propiamente musicales de los distintos géneros, canciones y obras. Y en último término, si como docentes estamos destinando a la escucha musical un tiempo suficiente y adecuado para trabajarla en clase.

Propuesta para incentivar la escucha musical en el Grado de Educación Primaria

Entre las múltiples dificultades que se encaran en el desarrollo de la asignatura de didáctica musical que se imparte en los grados de educación primaria aparecen el contexto previo del alumnado, más o menos favorable hacia la propia música en base a sus experiencias en las etapas educativas anteriores. Asimismo, no existe una disciplina a la hora de escuchar música entre el estudiantado, dado que los hábitos de escucha anteriormente descritos han fomentado que el consumo musical

haya pasado a ser un elemento secundario en la sociedad, que está presente en un segundo plano, mientras se realizan otras actividades. Una acción tan común como ésta ha generado controversia por las consecuencias que tiene para la memoria y la concentración (Kiss y Linnell, 2021; Nees *et al*., 2021; Balasubramanian *et al*., 2024).

En base a la experiencia personal impartiendo clase de música en educación superior, en concreto, dentro del Grado de Educación Primaria, las actividades que tienen como centro de trabajo la escucha fracasan parcialmente debido a los siguientes factores: el alumnado no se toma en serio la dinámica de escucha, y como la educación auditiva debe ser un proceso personal continuo que funciona tras haber adquirido una rutina, no llega a establecerse un grado de disciplina suficiente para realizar una escucha activa eficiente. Además, las múltiples distracciones de ratios elevadas, con 50-60 estudiantes por grupo, y el acceso a dispositivos electrónicos como móviles u ordenadores tampoco favorecen esta dinámica.

La investigación musical y la evaluación por pares como herramienta para mejorar la participación y la escucha

Los estudiantes del Grado de Primaria son participativos en el aula de música y cuentan con una motivación alta (Chacón Cuberos *et al*., 2019). Están además familiarizados con la escucha musical diaria, y los géneros musicales englobados en las músicas urbanas son las que más triunfan entre este sector. Es decir, la música, la escucha y el trabajo con ella son motivadoras. No obstante, las experiencias expositivas de nueva música, obras y géneros por parte del profesorado, planteadas de una forma técnica y cercanas a la clase magistral, en la que el alumnado debe recoger los datos que creen más relevantes para elaborar un portfolio que los contega y entregarlos al final del cuatrimestre no termina de funcionar. Se convierten en una serie de fichas que contiene cada audición, y que el alumnado no volverá a consultar, salvo en ocasiones excepcionales. Bajo este método, se ha trabajado en los cursos 2022-2023 y 2023-2024.

Los resultados obtenidos de los estudiantes, que fueron recogidos a través de una encuesta, no llegan a mostrar malos resultados sobre el papel, pero sí que mediante la interacción en clase se han manifestado algunos casos de descontento con la actividad, no por la complejidad que pueda entrañar la escucha de las audiciones en sí misma, sino por la parte de la rutina de escucha y anotación diaria[1].

Con la finalidad de mejorar la experiencia, se ha modificado la metodología para trabajar este aspecto de la escucha conjunta en el aula. Sustituyendo en el presente curso 2024-2025 la anterior clase magistral por el aula invertida, que implica una participación más activa del estudiantado. La principal novedad en el procedimiento, además del cambio de roles, radica en que ahora cada audición debe ir acompañada con una actividad que posteriormente la complemente. Por lo que el proceso esquematizado quedaría expuesto de la siguiente forma:

1 Existen varios factores que intervienen en este descontento, siendo la escasa tolerancia a la frustración y la dependencia que existe en los jóvenes debido a la constante digitalización (Saldaña *et al*., 2025; Fernández Rollán, 2023), la que parece primar en este caso. Para desarrollar una escucha activa, se requiere un breve periodo de tiempo de desconexión digital y concentración específica que produce un estímulo cerebral mucho menor que las pantallas, que es muy elevado (Conesa-Lareo, 2025).

Tabla 1. Relación de los distintos estadios que comprende el desempeño de la metodología de la escucha conjunta en el aula y la evaluación por pares

1º	*Investigación personal*	*Búsqueda en plataformas digitales de una canción u obra musical breve con la que desarrollar una actividad introductoria de la sesión.*
2º	*Consulta con el profesorado y preparación de la exposición y diseño de la actividad*	*Discusión sobre la adecuación o no de la misma* y brainstorming *conjunta con el profesorado sobre su potencialidad.*
3º	*Exposición y escucha conjunta de la audición en el aula*	*Breve presentación de la obra y su contexto, además de las características técnicas más importantes para preparar la escucha posterior.*
4º	*Planteamiento y desarrollo de la actividad*	*Escucha activa de la obra y realización de la actividad en la que se aplican las cuestiones explicadas en ella.*
5º	*Debate y evaluación por pares*	*Breve discusión final y evaluación de los demás estudiantes.*
6º	*Elaboración del portfolio*	*Cada alumno elabora el suyo propio a modo de biblioteca de las obras trabajadas en clase*
7º	*Evaluación del profesorado*	*Se pone en conjunto todo lo anterior para emitir una calificación.*

La motivación, aunque aún es temprano para evaluar los resultados por completo, ha aumentado en torno a un 16,7% con respecto al procedimiento anterior. Por una parte, la implicación de los pares en el proceso de explicación y desarrollo de la audición es considerada por el alumnado como positiva, pese a que existen mínimas disconformidades (en torno a un 2,9%) relacionadas con los nervios de la exposición o el hecho de hablar en público frente a la clase para aquellas personas que presentan un perfil más introvertido.

Otro punto destacado que se ve implementado es el del repertorio, quizá el más interesante para discutir y reflexionar desde el punto de vista de los contenidos propiamente musicales. Por un lado, está la parte positiva de que, en esta ocasión son los propios alumnos quienes eligen (con asesoramiento) las audiciones y la música que se va a escuchar, si quieren introducir versiones en particular de una obra, cortes de secciones específicas, instrumentalizaciones alternativas, etc., por lo que dichas elecciones forman parte de su propio universo sonoro que, en cierta medida es compartido por todos ellos. Se pierde representación auditiva del canon académico en favor de las músicas populares urbanas históricas y canciones infantiles, que pasarán a evaluarse en un estudio futuro. La guía del profesorado en torno a los mínimos que debe escuchar y conocer el alumnado pierde representación para reforzar el propio universo sonoro e identidad musical del curso.

Conclusiones

La investigación evidencia un desplazamiento de la escucha activa en la educación musical debido al enorme auge de metodologías gamificadas y el uso intensivo de plataformas digitales, lo que ha desplazado los métodos en que se imparte la asignatura de música en todos los niveles, dando como consecuencia una disminución del trabajo auditivo. Los resultados obtenidos arrojan mejores datos en lo tocante a la motivación cuando es el propio alumnado el que se encarga de llevar a cabo una selección de la música para trabajar en el aula, en parte porque cuenta con un conocimiento previo sobre ella. En este contexto, las futuras líneas de investigación que salen de este trabajo deberían centrarse en evaluar el impacto cognitivo de la escucha activa en la concentración y la memoria, analizar la influencia de los algoritmos que rigen las plataformas musicales en relación a las preferencias musicales que presentan los futuros maestros y maestras. Además, en último término, sería conveniente observar con mayor detalle cuáles son los criterios válidos para que una canción u obra pueda ser apta de trabajarse en el aula desde el punto de vista de los propios estudiantes.

Referencias

Balasubramanian, G., Kanagasabai, A., Veezhinathan, M., & Mohan, J. (2024). Brain connectivity dynamics during listening to music and potential impact on task performance. *Cognitive neurodynamics, 18*(3), 829–845. https://doi.org/10.1007/s11571-023-09948-w

Chacón Cuberos, R., Padial Ruz, R., González Valero, G., Zurita Ortega, F., & Puertas Molero, P. (2019). *Motivación y estrategias de aprendizaje en estudiantes de grado en Educación Primaria: análisis según factores académicos y hábitos saludables.*

Conesa-Lareo, M. D. (2025). Entre pantallas y pensamientos: hacia una educación reflexiva en entornos digitales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 37*(1), 111-128.

Črnčec, R., Wilson, S. J., & Prior, M. (2006). The cognitive and academic benefits of music to children: Facts and fiction. *Educational Psychology, 26*(4), 579-594.

Eriksson, M., & Johansson, A. (2017). Tracking gendered streams. *Culture Unbound, 9*(2), 163–183. Linköping University Electronic Press. http://www.cultureunbound.ep.liu.se

Fernández-Pollán, J. (2023). "La digitalización de la sociedad y su impacto en la salud mental de los jóvenes". *Salud mental en los infelices años 20*. XXVI Jornadas de la asociación madrileña de salud mental. https://amsm.es/wp-content/uploads/2023/05/dossier-xxvi-jornadas-amsm-salud-mental-en-los-infelices-anos-20.pdf

Kiss, L., & Linnell, K. J. (2021). The effect of preferred background music on task-focus in sustained attention. *Psychological research, 85*(6), 2313–2325. https://doi.org/10.1007/s00426-020-01400-6

Ministerio de Cultura y Deporte. (2024). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España*. Gobierno de España. https://www.cultura.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/cultura/mc/ehpc.html

Minor, E. C., Saw, G. K., Frank, K. A., Schneider, B., & Torphy, K. T. (2019). External Contextual Factors and Teacher Turnover: The Case of Michigan High Schools. *Teachers College Record*, *121*(11), n11. https:// eric.ed.gov/?id=EJ1261809

Nees, L. K., Grozinger, P., Orthmann, N., Deutsch, T. M., Hennigs, A., Domschke, C., Wallwiener, M., Rom, J., & Riedel, F. (2021). Evaluating the influence of music at different sound pressure levels on medical students' performance of standardized laparoscopic box training exercises. *BMC medical education, 21*(1), 209. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02627-6

Rickard, N. S., Vasquez, J. T., Murphy, F., Gill, A., & Toukhsati, S. R. (2010). Benefits of a classroom based instrumental music program on verbal memory of primary school children: A longitudinal study. *Australian Journal of Music Education,* (1), 36-47.

Saldaña, K. Y. R., Velásquez, D. F. C., Cardenas, J. B. S., Vega, C. R., & Palomino-Ccasa, J. (2025). Estudio predictivo de satisfacción académica virtual en la tolerancia a la frustración desarrollada en universitarios. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063, 5*(3), 1-9.

Woody, R. H. (2004). Reality-based music listening in the classroom: Considering students' natural responses to music. *General Music Today, 17*(2), 32-39.

Gamification and theater in the classroom: Storytelling and Theatricalization of Gamified Projects in Learning Situations and Educational Contexts

Inmaculada Díaz Gavira
Universidad Internacional de Valencia, España

Abstract
The actual educational paradigm requires teachers to develop new, more competence-based educational methods. These methods demand new scenarios where learning situations and competencies go hand in hand with motivational factors for students. Such scenarios demand a revision of interactivity and a much more dynamic approach to classes. Therefore, it is important to emphasize the significance of process narrative. The narrative gains relevance; thus, it must be studied and analyzed for the possibilities that dramatization and theater, and consequently, storytelling, offer to the educational discourse. Narrative, being a fundamental human capacity (Egan, *et al*., 1995), transforms communication and is capable of transmitting, creating, and even manipulating content, as "they form an arc within which discourses about human thought and possibility unfold, providing the structural and functional backbone for many specific explanations of certain educational practices" (Egan, 1995). One of the most practical ways to train storytelling is through dramatization and theater, which allows us to place ourselves in various contexts and face them with full attention and motivation. Furthermore, it is intrinsically related to play, which is the foundation of one of the most attractive and currently developing methodologies: gamification.

Keywords: Theater, storytelling, gamification, active methodologies, education.

La gamificación y el teatro en el aula: El storytelling y la teatralización de proyectos gamificados en situaciones de aprendizaje y contextos educativos

Resumen
El actual paradigma educativo plantea a los docentes desarrollar nuevos métodos educativos más competenciales, y estos, demandan nuevos escenarios donde las situaciones de aprendizaje y las competencias, se den la mano con factores motivacionales para el alumnado. Dichos escenarios, nos demandan una revisión de la interactividad y una propuesta mucho más dinámica de las clases. Por ello, es importante subrayar la importancia de la narrativa de los procesos. La narrativa toma relevancia, se debe, por tanto, estudiar y analizar las posibilidades que la dramatización y el teatro, y por ende, el storytelling, ofrecen al discurso docente. La narrativa, puesto que es una capacidad humana fundamental (Egan, *et al*. 1995), transforma la comunicación y es capaz de transmitir contenido, crearlo, e incluso manipularlo, pues "forman un arco dentro del cual se desenvuelven los discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas" (Egan, 1995). Una de las formas más prácticas de entrenar el storytelling es la dramatización y el teatro, que permite ponernos en situación en multitud de contextos y hacerles frente, con atención y motivación plena, pues además, está intrínsicamente relacionado con el juego, que es la base de una de las metodologías más atractivas y que más se está desarrollando en la actualidad: la gamificación.

Palabras clave: teatro, storytelling, gamificación, metodologías activas, educación.

Introducción

El actual paradigma educativo, contextualizado en la era de la conectividad, docentes y agentes educativos nos enfrentamos a determinados retos formativos y didácticos, que reclaman de manera urgente desarrollar nuevos métodos educativos más competenciales. El escenario educativo pone el foco en el alumnado, y promueve su desarrollo personal en esta actualidad hiperconectada, con habilidades intrapersonales e interpersonales, y la educación es vehículo de ese proceso. Esto se debe en parte, a que "las sociedades actuales reclaman una formación que permita a los ciudadanos y ciudadanas adquirir conocimientos y habilidades que puedan aplicar o usar para realizar las tareas académicas y que además sean transferibles al mundo laboral, haciendo necesario adaptar la formación a las demandas de la sociedad del conocimiento y a las nuevas necesidades del mercado laboral", transformando el currículo y sobre todo, sus metodología aplicativas (Guerrero, 2023).

Las metodologías activas son "un proceso interactivo basado en la comunicación profesor-estudiante, estudiante-estudiante, estudiante-material didáctico y estudiante-medio, que potencia la implicación responsable de este último y conlleva la satisfacción y enriquecimiento de docentes y estudiantes (López, 2005)" y demandan nuevos escenarios donde las situaciones de aprendizaje y las competencias, se den la mano con factores motivacionales para el alumnado, y así permitirles además, aplicar la utilidad del aprendizaje.

Dichos escenarios, nos demandan una revisión de la interactividad y una propuesta mucho más dinámica de las clases. Demandamos de nuestros alumnos y alumnas, el desarrollo personal y la obtención de habilidades sociales y competencias lingüísticas, y es por ello que el docente no debe, por lo tanto, estar exento de esa autodemanda.

Por ello, es importante subrayar la posible transformación de las clases desde un proceso consciente y atento a la narrativa que en ellas se desarrolla: estudiar y analizar las posibilidades que la dramatización y el teatro, y por ende, el storytelling, ofrece al discurso docente. La narrativa, puesto que es una capacidad humana fundamental (Egan *et al.,* 1995), transforma la comunicación y es capaz de transmitir contenido, crearlo, e incluso manipularlo, pues "forman un arco dentro del cual se desenvuelven los discursos acerca del pensamiento y la posibilidad del hombre y que proveen la columna vertebral estructural y funcional para muchas explicaciones específicas de ciertas prácticas educativas" (Egan, 1995).. Por ello su papel es tan importante en la docencia.

El teatro desarrolla las habilidades sociales, la expresión corporal, el autoconocimiento, el autoestima y la educación emocional (control de las emociones, frustración, exposición y comunicación oral, dinámicas de grupo y escucha…), así como la práctica de la imaginación y la creatividad en la resolución de conflictos. Por ello, y por otros múltiples factores, es esencial su papel en la educación.

Supone además una herramienta significativa y educativa como transmisión de historias de vida, y transmisión etnográfica, pues da valor a lo social y lo personal, rompiendo sesgos, estereotipos y brindando un espacio seguro de crecimiento personal y social. (Díaz, 2017). Y además, está intrínsicamente relacionado con el juego, y el juego es la base de una de las metodologías más atractivas y que más se está desarrollando en la actualidad: la gamificación.

La gamificación es una metodología activa que pretende llevar elementos de juego a contextos no lúdicos, como puede ser el educativo, a través de una narrativa, y unos elementos concretos (obtención de insignias y retos, un ranking…), pretende acercar el contenido de aprendizaje a los alumnos y alumnas de manera más práctica.

Como hemos mencionado, uno de los elementos más importantes de la gamificación, es la narrativa. Ese discurso que de manera vehicular, va llevando al alumnado desde su aula, hasta nuevos mundos, fantasías y realidades que debe resolver, jugar, o incluso de las que debe escapar. Si esta narrativa estuviese yerma de elementos teatrales y básicos del storytelling, es probable que el efecto llamada y el flow del proceso de gamificación no sea efectivo.

El storytelling es el arte de narrar, trabajar la capacidad de comunicar a través de las palabras y así, mantener la atención y captar a los oyentes. Por ello, es considerable pensar que la formación en estos campos puede ser una gran aliada para el docente, pues desarrollaría sus propias capacidades comunicativas para transmitir mejor, conectar con el alumnado, saber escuchar el feedback que este le proporciona, y mantener alerta la atención, la motivación y la curiosidad en el aula, elementos esenciales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo.

Los docentes, como los artistas, venimos a contar historias. Haz que tus historias, cuenten.

Competencias emocionales

El teatro nos permite desarrollar no solo habilidades sociales, sino además emocionales. Estas son necesarias para el desarrollo personal y para la mejora de la sociedad; según la Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico, (OCDE), se "ha demostrado que el desarrollo de las habilidades socioemocionales no solamente permite un crecimiento personal, sino que a su vez promueven un crecimiento a nivel cultural y ciudadano" (OCDE, 2018).

Gamificación teatro en el aula: bodas de sangre en e.S.O.

En la siguiente propuesta, se ha desarrollado un proyecto de innovación educativa que pretende, a través del uso de las metodologías activas como la de gamificación, apelar a la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se trabajará una obra de teatro, “Bodas de Sangre” de Federico García Lorca, (1933). Se pretende a través de la misma no solo trabajar el conocimiento de la obra y su simbología y texto, sino además, favorecer en el docente y el alumnado experiencias dramatizadas, uso de la narrativa storytelling y herramientas colaborativas virtuales, combinadas con herramientas síncronas de representación teatral en el aula, juegos físicos en Educación Física, uso de herramientas tecnológicas en Tecnología e Informática y uso de técnicas pictóricas en Dibujo Artístico, como áreas transversales a la de Lengua y Literatura Española, con la obra mencionada como medio vehicular del aprendizaje.

Metodología: Gamificación combinada

Para esta gamificación, que es, como ya se ha mencionado, una metodología activa para implantar en el aula, se tendrán en cuenta los elementos esenciales con los que se cuenta en gamificación:

- Contenido (aprendizaje significativo)
- Diversión (método lúdico)
- Retos (pruebas sobre el contenido o que ayudan a desbloquearlo)
- Flow (ritmo y dificultad medida, atención a la diversidad)
- Insignias (Obtención de puntuación)
- Ranking (competitividad)
- Evaluación y feedback (heteroevaluación)

Justificación de la elección de la obra

Esta obra, ha sido una de las propuestas optativas que el área de Lengua y Literatura Española ha propuesto en la etapa de Bachillerato en los últimos años en la región de Andalucía, dentro de su currículo integrado. (LOMLOE, 2020).

Es una obra llena de simbolismos y de importancia en el mundo de la dramaturgia, debido al talento y genio de su autor, Federico García Lorca, de quien se dice que se inspiró de un hecho real similar para la creación de la obra “Bodas de Sangre”.

Importancia de la transversalidad

El proyecto pretende trabajar la rama creativa del teatro, desde el área de Lengua y Literatura Española de La Educación Secundaria Obligatoria, pero llevándolo a otras áreas de manera transversal, pues la transversalidad es una cualidad educativa que permite en el alumnado la mejor optimización de su aprendizaje y mayor asimilación de contenido, al ser contenido útil y cercano a la vida diaria en general, siendo una gran aliada en los procesos programáticos educativos. Enlace: https://view.genially.com/67c40b49addf23c0f279ef1e/interactive-content-la-gamificacion-y-el-teatro-en-el-au

Conclusiones

El teatro nos permite desarrollar no solo habilidades sociales, sino además emocionales, y el storytelling mejora las habilidades comunicativas. Estas son necesarias para el desarrollo personal y para la mejora de la sociedad; y es importante introducirlo en el aula, para ello la gamificación es el escenario idóneo para trabajar la transversalidad, con su enfoque lúdico y motivacional. Sin embargo, esto no puede desarrollarse adecuadamente sin la figura del docente y guía que sepa llevar la narrativa de manera trabajada y con competencia, para fomentar así la motivación y la atención del alumnado. La calidad de las competencias y habilidades del docente en actividades teatralizadas, en narrativa para la integración de contextos, y las de comunicación y escucha, no solo fomentan la atención plena y activa en el aula del alumnado, sino que además aseguran la transmisión de los objetivos educativos de manera más significativa y duradera, al ofrecer al alumnado momentos experienciales, situaciones de aprendizaje significativo y crecimiento personal y social.

Agradecimientos

Agradecimientos a mi familia, que aguantó cada montaje, mis compañeros y compañeras de escena, y a mis mentoras universitarias Lola Limón y Remedios Zafra, por llevarme hasta aquí.

Referencias

Díaz (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades interpersonales. En E. Guerrero *et al.* (Ed.), *Las Competencias del S. XXI en la Universidad*. https://octaedro.com/libro/recursos-educativos-para-la-formacion-de-competencias-basicas-en-la-universidad/

Díaz Gavira, I. (2023). El teatro impulsa la igualdad y el cambio social. Publicado en *The Conversation*. Recuperado el 26 abril 2023 de: https://theconversation.com/el-teatro-impulsa-laigualdad-y-el-cambio-social-202547

Egan, K. (1995). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. En H. McEwan & K. Egan (Eds.), *Narrative in Teaching, Learning, and Research* (pp. 169-181).

García Martínez, L. (2020). El teatro como herramienta para el desarrollo integral de los estudiantes. *Revista de Educación y Cultura, 35*(2), 45-60. Recuperado de: https://revistas.ueducacion.org/el-teatro-como-herramienta-para-el-desarrollo-integral.pdf

Junta de Andalucía. (2023). *Decreto 98/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 90. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/1

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE-A-2020-17264. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

LOPEZ, F. (2005). *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria.* Edit. Narcea. Madrid.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE). (2018). *Manual de OSLO, 4ta ed. Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. Paris, Luxembourg: OECD Publishing.

Creation of Digital Artistic Portfolios: An Authentic Assessment Strategy for the Development of Transversal Competencies in Upper Secondary Education

María Isaura Morales Pulido
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Jerónimo Gómez Rodríguez
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Anghellus Medina López
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Abstract
The creation of digital artistic portfolios has become established as an innovative pedagogical strategy capable of promoting authentic and meaningful assessment in upper secondary education. These portfolios allow students to integrate and demonstrate the development of transversal competencies—such as creativity, digital communication, and critical thinking—while reflecting on their own learning processes. This research, based on a qualitative case study approach, analyzes how the implementation of digital portfolios fosters the development of key 21st-century competencies by linking artistic learning with essential digital skills. The study explores digital storytelling as a tool for deep learning, emphasizing the use of digital technologies in educational settings. The results show that digital portfolios enhance self-regulated learning and strengthen metacognition, becoming key instruments for authentic assessment in artistic education contexts.

Keywords: digital portfolios, authentic assessment, transferable skills, art education.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Creación de portafolios artísticos digitales: una estrategia de evaluación auténtica para el desarrollo de competencias transversales en bachillerato

Resumen
La creación de portafolios artísticos digitales se ha consolidado como una estrategia pedagógica innovadora, capaz de promover una evaluación auténtica y significativa en el contexto del bachillerato. Estos portafolios permiten a los estudiantes integrar y evidenciar su desarrollo de competencias transversales —como la creatividad, la comunicación digital y el pensamiento crítico— al tiempo que reflexionan sobre sus propios procesos de aprendizaje. En esta investigación, basada en un enfoque cualitativo con estudios de caso, se analiza cómo la implementación de portafolios digitales fomenta el desarrollo de competencias clave para el siglo XXI, vinculando el aprendizaje artístico con habilidades digitales esenciales. El estudio explora la narración digital como herramienta para el aprendizaje profundo, en el uso de tecnologías digitales en entornos educativos. Los resultados evidencian que los portafolios digitales favorecen la autorregulación del aprendizaje y potencian la metacognición, convirtiéndose en instrumentos clave para la evaluación auténtica en contextos de enseñanza artística.

Palabras clave: portafolios digitales, evaluación auténtica, competencias transversales, educación artística.

Introducción

La evaluación tradicional en el bachillerato ha sido objeto de múltiples críticas, especialmente en el campo de la educación artística, donde los formatos estandarizados no logran capturar la complejidad del proceso creativo ni el desarrollo de habilidades transversales, (Ketonen & Nieminen, 2024). Frente a este reto, los portafolios digitales emergen como una estrategia innovadora que no solo facilita la recopilación de evidencias de aprendizaje, sino que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus procesos creativos, convirtiendo la evaluación en un proceso formativo y auténtico (Pizzinato, 2008).

En el contexto actual, marcado por la integración de tecnologías digitales y el auge de la evaluación por competencias, es fundamental reconsiderar cómo se evalúa el aprendizaje artístico en la etapa del bachillerato. La evaluación auténtica, entendida como aquella que vincula las actividades evaluativas con situaciones reales, proporciona un marco pertinente para el diseño de portafolios digitales (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021). Esta aproximación busca ir más allá de la evaluación del producto final y enfoca su atención en el proceso reflexivo y la capacidad de comunicar creativamente.

En el contexto educativo contemporáneo, los portafolios digitales han evolucionado hasta convertirse en herramientas pedagógicas clave que permiten no solo recopilar evidencias de aprendizaje, sino también promover procesos reflexivos y metacognitivos en los estudiantes (Pizzinato, 2008). A diferencia de los portafolios tradicionales en formato físico, los portafolios digitales aprovechan el potencial de las tecnologías emergentes para integrar múltiples formatos de expresión, como textos escritos, imágenes, videos, audios, infografías e incluso arte interactivo, lo que fomenta la alfabetización multimodal y potencia la creatividad digital (Chaljub-Hasbún *et al*., 2021). Esta flexibilidad convierte al

portafolio digital en un espacio dinámico de construcción de conocimiento, donde el estudiante no es un receptor pasivo de contenidos, sino un creador activo de significados, capaz de seleccionar, organizar y presentar sus mejores evidencias de aprendizaje según su propio criterio (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2021).

La creación de portafolios artísticos digitales, además de ser una estrategia pedagógica innovadora para la evaluación auténtica, se alinea directamente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU, particularmente con el ODS 4: Educación de Calidad, al promover un aprendizaje significativo que integra conocimientos digitales, creativos y reflexivos, esenciales para la formación de ciudadanos globales críticos y responsables (UNESCO, 2017). En concreto, la meta 4.7 de este objetivo destaca la importancia de que los estudiantes adquieran competencias vinculadas al desarrollo sostenible, la cultura de paz, los derechos humanos y la ciudadanía global, aspectos que encuentran un espacio privilegiado dentro de los portafolios digitales, donde los estudiantes pueden reflexionar sobre su papel en la sociedad y expresar sus visiones críticas a través del arte digital (UNESCO, 2017).

Esta investigación analiza cómo la creación de portafolios digitales en el área artística contribuye al desarrollo de competencias transversales —como la creatividad, la comunicación efectiva, la gestión de la información y la autorregulación—, y cómo estas competencias son evaluadas desde un enfoque auténtico. La perspectiva teórica se sustenta en la evaluación auténtica (Wiggins, 1998), la narrativa digital (Pizzinato, 2008) y las competencias transversales en el marco de la educación digital (Punie, 2017).

En este sentido, los portafolios digitales no solo documentan procesos artísticos, sino que también se convierten en plataformas para la expresión de narrativas personales que promueven la cultura de paz, la no violencia y la reflexión sobre derechos humanos, alineándose con los principios de la Educación en Derechos Humanos y Estado de Derecho que la UNESCO impulsa globalmente (UNESCO, 2017).

Metodología

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, dado que este permite comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados atribuidos por estudiantes y docentes al proceso de creación de portafolios digitales en el contexto de la educación artística (Denzin & Lincoln, 2018). En particular, se adopta un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 1998), lo que posibilita el análisis comparativo y en profundidad de distintas realidades pedagógicas dentro de un mismo contexto institucional, aportando una visión holística y matizada sobre cómo esta estrategia es implementada, percibida y valorada en diferentes grupos de bachillerato. Este diseño es especialmente pertinente al estudiar prácticas educativas emergentes, como el uso de portafolios digitales, donde la diversidad de enfoques docentes, niveles de integración tecnológica y culturas de aula influyen directamente en la experiencia de aprendizaje (Yin, 2017).

La muestra incluyó 45 estudiantes de bachillerato (de 15 a 18 años) y 6 docentes de arte y tecnología educativa. Los criterios de selección incluyeron la implementación previa de portafolios digitales como estrategia de evaluación y el interés en promover competencias transversales.

Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental de los portafolios creados. Las entrevistas y grupos focales exploraron percepciones sobre el valor formativo de los portafolios, la autoevaluación y la integración de competencias transversales. El análisis documental permitió identificar patrones de reflexión metacognitiva, integración tecnológica y creatividad.

Los datos fueron analizados mediante codificación abierta y categorización temática (Saldana, 2016), cruzando la percepción de estudiantes y docentes con las evidencias de los portafolios. Las categorías emergentes incluyeron: metacognición y reflexión creativa, integración tecnológica, comunicación multimodal y evaluación formativa.

Resultados y discusión

Los portafolios digitales potenciaron la integración de competencias como la creatividad digital, la comunicación efectiva, la alfabetización informacional y la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes expresaron que la posibilidad de documentar sus procesos creativos en formatos multimedia (videos, narraciones visuales, diarios reflexivos digitales) les permitió tomar mayor conciencia de sus decisiones artísticas y argumentar sus elecciones (Punie, 2017). El análisis reveló que la evaluación a través de portafolios digitales permitió conectar el aprendizaje artístico con situaciones reales, como la creación de exposiciones virtuales o la elaboración de proyectos colaborativos en redes sociales educativas. Estos escenarios promueven un aprendizaje profundo (Pizzinato, 2008), donde los estudiantes no solo producen obras artísticas, sino que reflexionan críticamente sobre el significado de su producción.

Siguiendo a Pizzinato (2008), la narrativa digital integrada en los portafolios fomenta la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes destacaron que la elaboración de relatos visuales sobre su proceso creativo les ayudó a reconocer avances, identificar dificultades y valorar sus logros. Los docentes subrayan que los portafolios digitales facilitan un diálogo formativo más rico, donde la retroalimentación es más cualitativa y centrada en el proceso. Además, percibieron un mayor compromiso estudiantil al sentirse protagonistas de su proceso evaluativo, en contraste con la pasividad asociada a evaluaciones tradicionales.

Conclusiones

La creación de portafolios artísticos digitales constituye una estrategia pedagógica y evaluativa que responde a los desafíos de la educación contemporánea, especialmente en el bachillerato. Estos portafolios permiten evidenciar el desarrollo de competencias transversales clave, como la creatividad digital, la comunicación efectiva y la autorregulación, vinculados al proceso artístico de manera significativa.

Desde una perspectiva de evaluación auténtica, los portafolios digitales trascienden la simple calificación de productos terminados y promueven una cultura de reflexión y autoevaluación, donde el estudiante es protagonista de su proceso de aprendizaje. Esta aproximación se alinea con las demandas formativas del siglo XXI, donde las competencias digitales y la capacidad de aprendizaje autónomo son esenciales.

El estudio concluye que la implementación de portafolios digitales en el área artística no solo mejora la evaluación, sino que transforma la forma en que los estudiantes comprenden y viven su proceso creativo, promoviendo un aprendizaje profundo y significativo. Sin embargo, se recomienda fortalecer la formación docente en evaluación auténtica y narrativa digital, así como asegurar la equidad tecnológica para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a herramientas digitales de calidad.

Referencias

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *24*(2), 169-188. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994

Chaljub-Hasbún, J., Medina, D., & Pozo, U. (2021). Evaluación del desarrollo de la jornada escolar extendida en el nivel primario. *Revista Electrónica Educare*, *25*(2), 1-15. https://orcid.org/0000-0002-1704-606X

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE Publications.

Ketonen, L., & Nieminen, J. H. (2024). La evaluación orienta, restringe, apoya y estrangula: tensiones en las concepciones de los docentes sobre la evaluación durante una reforma de la evaluación. *Enseñanza y formación docente*, *150*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104737

Pizzinato, A. (2008). Psicología e imágenes: el proceso de narración digital en la investigación sobre la identidad en la infancia en riesgo de exclusión. *Hallazgos*, (10), 55-63.

Punie, Y. (Ed.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office.

Saldana, J. (2016). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE Publications.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. Wiley.

Yin, R. K. (2017). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

Heritage education for children: little creators, big cultures

Isabel Molinos Sánchez
Universidad de Granada

Abstract
This project aims to engage primary-aged students in exploring two World Heritage sites— the Alhambra in Spain and the Decorated Farmhouses of Hälsingland in Sweden— through a creative visual arts approach. Using mixed-media collage-making, students learn about the architectural and artistic features of both sites, such as the Alhambra's geometric patterns and intricate stucco work, and the floral motifs and wooden carvings of the Hälsingland farmhouses. The project emphasizes the integration of cultural heritage into the students' creative expression, guiding them to select colour palettes and imagery that represent both locations. By creating collages, students develop artistic skills in composition, colour theory, and mixed media techniques. Furthermore, this hands-on activity fosters critical thinking about cultural identity and heritage preservation. The project encourages students to reflect on the significance of World Heritage sites and the importance of safeguarding these cultural landmarks for future generations. Ultimately, this educational initiative aims to instil a sense of global citizenship, helping students understand the role of art in connecting people to their cultural history.Top of Form
Bottom of Form

Keywords: heritage education, cultural education, art education, mixed media.

Educación patrimonial para niños: pequeños creadores, grandes culturas

Resumen
Este proyecto tiene como objetivo introducir a los estudiantes de primaria en la exploración de dos monumentos del Patrimonio Mundial a través de las artes visuales: la Alhambra en España y las Granjas Decoradas de Hälsingland en Suecia. Mediante *collage* de técnicas mixtas, los estudiantes aprenden sobre las características arquitectónicas y artísticas de la Alhambra y las granjas de Hälsingland, como los patrones geométricos y trabajos de estuco, y los motivos florales y tallas de madera. Esta propuesta didáctica enfatiza la integración del patrimonio cultural en la expresión creativa de los estudiantes, guiándolos en la selección de paletas de colores e imágenes que representen ambos lugares. Al crear *collages*, los alumnos desarrollan habilidades artísticas en composición, teoría del color y técnicas mixtas. Además, esta actividad fomenta el pensamiento crítico sobre la identidad cultural y la preservación del patrimonio. El proyecto anima a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de los monumentos del Patrimonio Mundial y la necesidad de salvaguardar estos hitos culturales para las futuras generaciones. Por último, esta iniciativa educativa tiene como objetivo inculcar un sentido de ciudadanía global, ayudando a los más pequeños a comprender el papel del arte en conexión con su historia cultural.

Palabras clave: educación patrimonial, educación cultural, educación artística, técnica mixta.

Introduction

World Heritage sites are globally recognized cultural and natural landmarks deemed to hold exceptional value to humanity, as designated by UNESCO (Hall & Piggin, 2012; Woodward & Cooke, 2022). Established in 1972, the World Heritage Convention aims to preserve and protect these significant sites. It has gained near-universal participation, with over 1,000 sites inscribed across 167 countries worldwide (Buckley, 2018).

Educating children about world heritage is crucial for promoting preservation and fostering cultural understanding. One of the most powerful tools identified for enhancing this type of cultural knowledge is visual communication (Goodarzparvari & Bueno Camejo, 2018). However, research suggests that teachers often prioritize knowledge acquisition rather than cultivating skills and experiences that encourage students' active involvement in heritage preservation (Berg, 2018). These insights highlight the importance of developing more effective educational strategies to engage children in the conservation of world heritage.

This proposal presents an art-focused educational project for primary-aged children, centred around the exploration of two significant World Heritage sites: the Alhambra in Spain and the Decorated Farmhouses of Hälsingland in Sweden. Through this project, students will engage with the unique artistic and architectural features of both locations, including the Alhambra's intricate stucco work and geometric patterns, as well as the hand-painted murals and wooden carvings of Hälsingland. The main activity involves the creation of a mixed-media collage that incorporates visual elements from both sites, encouraging students to experiment with techniques such as colour selection, composition, and the integration of cultural symbols. By blending these two artistic traditions, the project will foster creativity, critical thinking, and a deeper appreciation for cultural heritage, allowing students to explore the connection between art and history in an engaging and hands-on way.

Despite their vastly different cultural origins, the Alhambra and the Decorated Farmhouses of Hälsingland share a profound connection: both celebrate artistry, craftsmanship, and the seamless integration of decoration and architecture. This shared focus offers rich creative opportunities for children to explore and discover the world of art. A closer look at the hand-painted murals and floral patterns adorning the Hälsingland farmhouses and the Alhambra's intricate stucco work, geometric motifs, and arabesques reveals the striking artistic and architectural parallels. Both utilize a similar warm color palette of reds, oranges, and earth tones, and both feature the prominent use of arches. Both also demonstrate a deep cultural connection to nature. The Alhambra's geometric designs and the Hälsingland farmhouses' floral and animal motifs draw inspiration from the natural world. Furthermore, both reflect the spirituality and daily life of their respective cultures. Critically, both exemplify the principle of functional beauty, where decoration serves not only an aesthetic purpose but also connects to local traditions and values. For this project, they offer a fantastic opportunity for children to learn about their world heritage and develop artistic skills related to creativity, composition, mixed media, color, tone and brushwork.

Objectives

- Introduce World Heritage: Educate primary-aged students about the significance of World Heritage sites, using the Alhambra and the Decorated Farmhouses of Hälsingland as case studies.
- Develop Artistic Skills: Enhance students' creative abilities through collage-making and mixed media, inspired by the artistic elements of both World Heritage sites.
- Promote Critical Thinking: Encourage reflection on cultural heritage, identity, and the importance of preserving these sites for future generations.
- Raise Heritage Awareness: Inspire students to value and advocate for the preservation of cultural and natural heritage.

Development

Introduction to the theme and visual inspiration

The first step involves introducing the two World Heritage sites: the Alhambra in Spain and the Decorated Farmhouses of Hälsingland in Sweden. Visual materials, including photos and videos, are provided to familiarize students with the key architectural elements and decorative features of both sites. These features include the Alhambra's stucco work, geometric patterns, arches, as well as the floral motifs, murals, and wood carvings found in Hälsingland's farmhouses.

Selecting color palette

Students are guided in selecting a color palette that reflects the predominant hues of both sites. The Alhambra and Hälsingland are characterized by warm reds, oranges, earth tones, and blues. This shared chromatic vocabulary provides a unifying thread, connecting these geographically distinct locations through art.

Background

The background of the collage is created by applying brushstrokes using large or small brushes to produce straight horizontal or vertical lines.

Colllage

A variety of pre-printed images, representing key features of the Alhambra and Hälsingland farmhouses, is provided. These images include arches, floral motifs, geometric patterns, natural elements, and animals. Students select and carefully cut these images out, considering how each visual element connects with the overall theme and the historical context of the sites.

After cutting the images, the next step involves arranging them on the prepared background. The arrangement process encourages creative composition, where the images are placed to create a harmonious and balanced visual fusion.

Once the composition is finalized, the images are glued to the background. This stage requires careful attention to detail and spatial organization to ensure that each image is securely fixed, while maintaining a cohesive and visually appealing layout.

Final Review and Reflection

Once the collage is complete, a review and reflection phase allows students to assess their work and make any final adjustments. Reflection on the connection between the artwork and the World Heritage sites provides insight into how the design integrates elements from both the Alhambra and Hälsingland. This stage encourages students to think critically about the cultural significance of their art and the role of heritage in shaping identity.

Displaying and Celebrating the Art

The final step involves displaying the completed collages in a classroom exhibit or an online gallery. This provides an opportunity to showcase student work, celebrate their creative efforts, and acknowledge the importance of cultural preservation through artistic expression. The exhibition fosters a sense of accomplishment and promotes the shared value of World Heritage.



Figure 1. Examples of mixed-media collages combining elements from the Alhambra and the Decorated Farmhouses of Hälsingland. (Isabel Molinos Sánchez, 2025, original work).

Conclusions

This art project proposal offers a dynamic and engaging way to connect children with World Heritage sites, fostering a deeper understanding of cultural preservation. By exploring two distinct yet equally significant sites—the Alhambra in Spain and the Decorated Farmhouses of Hälsingland in Sweden—students will experience firsthand how art and architecture transcend geographical boundaries while preserving cultural identity. The project's focus on mixed-media collage encourages students to merge historical knowledge with creative expression, promoting not only artistic skills but also a greater awareness of cultural diversity and the shared human experiences that shape our heritage.

Through this hands-on approach, students will develop critical thinking skills as they explore the visual and cultural connections between the two sites, learning to appreciate the craftsmanship and history embedded within each. The selection of colors, patterns, and motifs from both sites invites students to reflect on how art can tell the stories of a culture, while also highlighting the importance of preserving these sites for future generations.

The project's impact extends beyond the classroom, inspiring a sense of responsibility in students to protect and advocate for World Heritage. By empowering the next generation to understand and value these cultural treasures, the project aims to cultivate lifelong advocates for heritage preservation, ensuring that the stories and traditions that define our shared global history continue to be celebrated and safeguarded.

References

Berg, I. (2018). Compulsory school teachers' conceptions of world heritage education and the Kvarken Archipelago World Heritage site as a learning environment. *Nordina, 14*(4), 395-410. https://doi.org/10.5617/nordina.4077

Buckley, K. (2018). Heritage sites designation. In S. L. López Varela (Ed.), *The encyclopedia of archaeological sciences* (pp. 1–4). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119188230

Goodarzparvari, P., & Bueno Camejo, F. C. (2018). Preservation of cultural heritage via education of children, utilizing visual communication: Persepolis as a case study. *Creative Education, 9*(2), 125-135. https://doi.org/10.4236/ce.2018.92011

Hall, C. M., & Piggin, R. (2012). World Heritage sites: Managing the brand. In A. Fyall, B. Garrod, & A. Leask (Eds.), *Managing visitor attractions: New directions* (pp. 221–237). Routledge.

Woodward, S. C., & Cooke, L. (2022). *World Heritage: concepts, management and conservation*. Routledge.

Project of expression and transformation: murals with social message by high school students

Juan Ernesto Pérez Hernández
Escuela de Bachilleres Plantel San Juan del Río
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Diana Luz Pérez Hernández
Escuela de Bachilleres Plantel San Juan del Río
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Antonio Pérez Martínez
Escuela de Bachilleres Plantel San Juan del Río
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Abstract
This project seeks to promote artistic expression and social transformation through muralism, engaging high school students in the creation of murals with meaningful messages. Inspired by artists like Diego Rivera, David Alfaro Siqueiros and Banksy, the initiative aims to foster critical thinking, creativity, and collective action. The project is structured into three phases: introduction (exploring muralism as a tool for social change), development (conceptualizing and creating murals), and conclusion (reflection and dissemination of the artworks). Through participatory methodologies, students will identify relevant social issues, translate them into visual narratives, and collaboratively paint murals in their communities. By merging education, art, and activism, this project empowers students to become agents of change, fostering a culture of peace and social awareness through artistic expression.

Keywords: education, art, activism, culture of peace.

Proyecto de expresión y transformación: murales con mensaje social por alumnos de bachillerato

Resumen
El arte ha sido históricamente una herramienta de transformación social, promoviendo cambios de pensamiento y contribuyendo a los objetivos de la *Agenda 2030*, como la educación de calidad, la igualdad de género y la reducción de desigualdades. En este contexto, la *UNESCO* impulsa la educación artística para el desarrollo sostenible y la creatividad en la educación. Dentro de estas iniciativas, el muralismo ha servido como medio para plasmar realidades sociales y culturales, desde murales prehispánicos hasta el grafiti contemporáneo. El artículo presenta el resultado de un proyecto mural realizado por estudiantes de nivel medio superior en la *Escuela de Bachilleres plantel San Juan del Río* de la *Universidad Autónoma de Querétaro*. Antes de la creación de los murales, los alumnos estudiaron la evolución del muralismo, desde artistas como *Diego Rivera* y *David Alfaro Siqueiros*, hasta el *artivismo*, representado por *Banksy*. Con esta base, los estudiantes elaboraron bocetos que abordaban problemáticas actuales de su entorno escolar, eligiendo libremente su técnica. El objetivo principal del proyecto fue fomentar la reflexión crítica y el trabajo colaborativo, utilizando el muralismo como una herramienta de expresión y cambio social.

Palabras clave: Arte, murales, bachillerato, entorno escolar y social.

Introducción

A lo largo de la historia, el arte ha sido una herramienta muy valiosa para impulsar el cambio de pensamiento en las personas y grupos sociales, por lo cual, resulta fundamental retomar el valor trasformador de las competencias de las artes para seguir y promover los cambios de paradigmas que nos demanda la sociedad actual y con ello contribuir con el cumplimiento de los objetivos trazados en la Agenda 2030 (ONU, 2015) entre lo que se destaca es abordar la educación de calidad, paz, justicia e instituciones sólidas, igualdad de género y reducción de las desigualdades, así como a las líneas de acción diseñadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015), como los son; Educación Artística para el Desarrollo Sostenible y Creatividad y Cultura en la Educación. En lo particular, nos enfocaremos en el muralismo, el cual ha servido como medio para expresar y visualizar las problemáticas, aspiraciones, luchas de sectores minoritarios y/o de comunidades enteras.

Considerando que, desde los antiguos murales prehispánicos hasta los actuales grafitis urbanos, han sido y serán los medios para plasmar la realidad social, política, cultural, dejando en claro el reflejo de la identidad especifica de ese momento histórico junto con sus inquietudes sociales (Subirat, 2018, p.9). De tal manera, que en el presente artículo se da a conocer el efecto de la elaboración de murales con mensajes sociales realizados por estudiantes de nivel medio superior.

Propósito

Analizar el impacto de la elaboración de murales con mensajes sociales por estudiantes de nivel medio superior, destacando su papel como herramienta de expresión artística y reflexión crítica sobre problemáticas actuales, así como su contribución al trabajo colaborativo dentro de la *Escuela de Bachilleres plantel San Juan del Río* de la *Universidad Autónoma de Querétaro (EBA-UAQ).*

Metodología

Previo a la realización de los murales, se aborda en la asignatura denominada formación artística, donde se adentró a los estudiantes en el mundo de los murales, analizando su evolución histórica a través de ejemplos concretos de artistas como Diego Rivera (1991) y David Alfaro Siqueiros (1996), pioneros del uso de la técnica del fresco en edificios públicos y privados, donde plasmaban la lucha de los obreros y las inminentes desigualdades sociales, hasta el movimiento conocido como "*Artivismo*", el cual fusiona el arte urbano con el activismo social, tal y como lo expresa el artista Banksy (2005) en sus creaciones, donde invita al público a reflexionar sobre temas complejos como los derechos de los migrantes, la guerra y la injusticia social (Jaimes, 2012).

A partir de la instrucción recibida los estudiantes de Quinto Semestre de la EBA-UAQ, plantel San Juan del Río, contaban con las bases necesarias y el contexto histórico del muralismo para proceder a la elaboración de sus bocetos, con la salvedad de que los murales a realizar deberían reflejar y/o abordar problemáticas actuales de su entorno escolar y la técnica seria a su libre elección.

Con la participación activa de los estudiantes en la selección del tema, trasformaron su idea en un diseño estructurado, listo para ser pintado en las paredes seleccionadas de la Escuela de Bachilleres plantel San Juan del Río de la Universidad Autónoma de Querétaro, los cuales presentaremos y agruparemos por temáticas específicas:

a) murales que abordan la violencia de género
b) murales que abordan el cambio climático
c) murales que abordan la desigualdad escolar
d) murales que abordan la violencia escolar

a) Murales que abordan la violencia de género



Figura 1. Violencia de género

Dado que son una herramienta poderosa para la concienciación, la denuncia y la transformación social, estos pueden representar historias de resistencia, memoria y esperanza, al tiempo que generan espacios de reflexión comunitaria; a partir se debe considerar el enfoque presente como es la visualización del problema donde se representa el impacto de la violencia de género en distintas esferas (familiar, laboral, educativa, social), a su vez, dando paso a representar la resiliencia al mostrar figuras de mujeres fuertes, supervivientes, acompañadas de símbolos de resistencia lo que permite generar consciencia y motivar a la participación de comunidad a través de incorporar frases, huellas o dibujos hechos por los propios estudiantes.

b) Murales que abordan el cambio climático



Figura 2. Cambio climático

Los murales sobre el cambio climático pueden ser una herramienta de concienciación y movilización social, transmitiendo mensajes sobre la crisis ambiental, la resiliencia de la naturaleza y la acción colectiva. Como muestra del trabajo por parte de los estudiantes es rescatar mensajes claves donde ejemplifiquen la emergencia climática al representar los cambios climáticos como los incendios sequías y contaminación, resaltando la importancia de la relación entre la humanidad y la naturaleza y cómo este vínculo protege o repercute el equilibrio del planeta; siendo los estudiantes de bachillerato quienes plasman la resistencia a través de símbolos de esperanza como la reforestación energías limpias y acciones renovables.

c) Murales que abordan la desigualdad escolar



Figura 3. Desigualdad social

Los murales sobre la desigualdad escolar pueden ser una herramienta de concienciación y transformación, visibilizando las barreras que enfrentan estudiantes en distintos contextos, en relación de que pueden abordar temas como la falta de acceso a educación, discriminación de género, brechas tecnológicas o desigualdad socioeconómica. Como parte del enfoque a manifestar el poder de la educación para los individuos dado que transforma sus metas y abre oportunidades para una mejor calidad de vida, lo que da pie a una resiliencia educativa donde se representa la lucha de los estudiantes para romper barreras aspirando a un futuro mejor.

d) Murales que abordan la violencia escolar



Figura 4. Violencia escolar

Los murales sobre la violencia escolar pueden ser una herramienta poderosa para generar conciencia, fomentar el diálogo y promover una cultura de paz dentro de las escuelas, ya que estos murales abordan el bullying, la discriminación, la violencia de género, el acoso escolar en tanto al impacto emocional y social de estos factores en los estudiantes, así como, la importancia del respeto y la empatía al manifestar escenas de solidaridad y apoyo entre estudiantes, de forma similar retomar la presentación de la resolución pacífica de un conflicto y enfatizar a los docentes como mediadores y orientadores en la creación de un ambiente escolar seguro.

Conclusión

El “Proyecto de Expresión y Transformación: Murales con mensaje social por alumnos del Nivel Medio Superior”, nos permitió conocer a todos los que integramos la comunidad escolar de la Escuela de Bachilleres plantel San Juan del Río de la Universidad Autónoma de Querétaro, las representaciones artísticas de las problemáticas actuales desde la visión de los estudiantes de quinto semestre, al crear murales al interior de su escuela que generan un impacto tangible en su comunidad estudiantil, pues al concluir con su obra, los mismos estudiantes cambiaron su perspectiva de pasar de observadores a agentes de cambio en su entorno, ello al momento de presentar y exponer su mural a la comunidad estudiantil, donde el mensaje de los estudiantes es claro y preciso, los murales no solo son formas de arte, si no son el medio de comunicación que nos invita a la reflexión, el dialogo y a la acción de los estudiantes.

Por lo cual es dable concluir, que el presente proyecto nos permitió no solo desarrollas competencias artísticas en los estudiantes como lo es el muralismo, también detono el compromiso colectivo de todos los integrantes de la Escuela de Bachilleres plantel San Juan del Río de la Universidad Autónoma de Querétaro, para fomentar, preservar y valorar el legado cultural de los murales que ejecutaron los mismos alumnos de la institución, y así, seguir inspirando a nuevas generaciones de estudiantes sobre el arte mural, que actúa como un espejo de nuestra realidad estudiantil y, al mismo tiempo, como una luz de esperanza para un futuro más inclusivo, justo y libre de violencia dentro de todas las aulas.

Referencias

Banksy. (2005). *Wall and Piece*. Century.

Jaimes, H. (2012). *Filosofía del muralismo mexicano: Orozco, Rivera y Siqueiros:* (ed.). Plaza y Valdés (México). https://elibro.net/es/lc/bibliouaq/titulos/39092

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. UNESCO.

Rivera, D. (1991). *Mi arte, mi vida: Una autobiografía*. Ediciones Era.

Siqueiros, D. A. (1996). *Cómo se pinta un mural*. Fondo de Cultura Económica.

Subirats, E. (2018). *El muralismo mexicano: mito y esclarecimiento:* (d.). FCE - Fondo de Cultura Económica. https://elibro.net/es/lc/bibliouaq/titulos/111025

Art, toys and society: The “toys” of Joaquín Torres García and Esteban Vicente Pérez

María Pita Ponte
Biblioteca Fundación Granell, España

María Dolores Villaverde Solar
Universidad de A Coruña, España

Abstract
When a child plays: he has fun, learns, imagines, enhances his creativity, develops skills and emotions. The history of art has left us throghout the 20th century various examples of movements (Futurism, Neoplasticism, Bauhaus, Surrealism) and artists -from Alma Siedhoff-Buscher and her construction games to Calder mobiles or Fortunato Depero puppets- who were concerned and dedicated to the toy and its pedagogical value at some point in their artistic life, although these creations and designs were always seen as a curiosity or a secondary production within their works.This study will focus on toys created by two artists of different origins and styles who designed objetcts to play: Joaquín Torres García, in the 1920s created the Aladdin Toys (figurative and unbreakable removable wooden toys) and Esteban Vicente Pérez over several decades he designs his Toys (abstract sculptures-toys). Both types of toy use Wood as a material (althought Vicente also uses plastic, foam board or plaster), with Torres original idea being educational, designed by and for children, with pieces in which a material is combined tradition with modern arte and a didact and pedagogical purpose. Esteban Vicente ´s are artistic objects designed and created for his own enjoymente, the artista becomes a child playing with them while creating them. Both artists became toy designers in different decades, with different typologies and feelings but both seeking purity of form.

Keywords: art, toys, childhood, creativity.

Arte, juguetes y sociedad: Los "*toys*" de Joaquín Torres García y Esteban Vicente Pérez

Resumen

Cuando un niño juega: se divierte, aprende, imagina, potencia su creatividad, desarrolla habilidades y emociones. La historia del arte nos ha dejado a lo largo del siglo XX diversos ejemplos de movimientos (sobre todo de vanguardia: Futurismo, Neoplasticismo, Bauhaus, Surrealismo) y artistas -desde Alma Siedhoff-Buscher y sus juegos de construcción a Calder y sus móviles o Fortunato Depero y sus marionetas- que se preocuparon y dedicaron al juguete y a su valor pedagógico en algún momento de su vida artística, aunque esas creaciones y diseños siempre se vieron como una curiosidad o una producción secundaria dentro de sus obras. Este estudio se centrará en juguetes creados por dos artistas de diferentes procedencias y estilo que en un momento dado diseñaron objetos para jugar: Joaquín Torres García, en los años 20 crea los Aladdin Toys (juguetes de madera desmontables figurativos e irrompibles) y Esteban Vicente Pérez a lo largo de varias décadas diseña sus Toys (juguetes-esculturas abstractas). Ambas tipologías de juguete utilizan como material la madera (aunque Vicente usa también plástico, cartón pluma o yeso), siendo desde su idea primigenia los de Torres, educativos, pensados por y para los niños/as, con piezas en las que une un material tradicional, con el arte moderno y un fin didáctico y pedagógico. Los de Esteban Vicente son objetos artísticos pensados y credos para su propio disfrute, el artista se vuelve niño jugando con ellos mientras los crea. Ambos artistas se convierten en diseñadores de juguetes en distintas décadas, con tipologías y sentimientos distintos pero buscando los dos, la pureza de formas.

Palabras clave: arte, juguetes, infancia, creatividad.

Referencias

Cassou, J. (1955). Torres García. Fernand Hazan.

Granell, E. y Vicente, E. (2017). *Construcciones y Toys*. Catálogo de la exposición (Segovia,2017). Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.

Infancia y Arte Moderno (1998). *Catálogo de exposición* (Valencia, 1960). Valencia IVAM Centre Julio González.

Torres-García, J. (1996). *Obra constructivista*. Catálogo de la exposición (Pontevedra, 1996). Alfer Artes Gráficas.

Torres García, J. (1960). *Paintings From 1930-1949*. Catálogo de la exposición (Nueva York, 1960). New York, N.Y: Rose Fried Gallery.

Torres-García, J. (1874-1949). *Exposición Antológica*. Salas Altas del Museo Español de Arte Contemporáneo, Madrid, Abril-Mayo 1973 (1973), catálogo de exposición (Madrid, 1973). Comisaría General de Exposiciones y Dirección General de Bellas Artes.

Vicente, E. (1987). Pinturas y Collages 1925-1985. Catálogo de la exposición (Madrid, 1987). Fundación Banco Exterior.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

María Pita Ponte, María Dolores Villaverde Solar.
Fundación Granell.Spain.
Universidad de A Coruña. Spain

Arte, juguetes y sociedad: Los "*toys*" de Joaquín Torres García y Esteban Vicente Pérez

Introducción: La relación del arte con la pedagogía y la infancia ha sido habitual a lo largo del siglo XX, aunque siempre se consideró una curiosidad o una producción secundaria para sus creadores. Fueron muchos los artistas y movimientos de vanguardia -desde el Futurismo, al Neoplasticismo o la Bauhaus- que dedicaron parte de sus creaciones al juego infantil, si bien este estudio se centrará en juguetes creados por dos artistas de diferentes procedencias y estilo que en un momento de sus vidas diseñaron objetos para jugar.

Objetivo: Acercarse a dos artistas del siglo XX y sus diseños de juguetes: Joaquín Torres García y Esteban Vicente Pérez. Analizar si lo hicieron pensando o no en la infancia, y el valor artístico de las piezas.

Material y método: Revisión de la bibliografía y documentación sobre los autores que se encuentra custodiada en la Biblioteca y Archivo de la Fundación Granell (Santiago de Compostela). Análisis del diseño, materiales y colores de los juguetes.

Desarrollo y resultados:
1. Joaquín Torres García (Montevideo, 1874-1949) fue artista, escritor, teórico y docente. En los años 20 diseñó juguetes de madera pintada para "*integrar el arte con la vida cotidiana*" inspirado por sus hijos, mientras los veía jugar. Son piezas de madera, desmontables e irrompibles, fusionan material, colores y fabricación artesanal con el arte moderno. Les llamó ***Aladdin Toys:*** Juguetes de madera desmontables que fomentan la imaginación de los niños que juegan con ellos. Torres inició su diseño en Italia el año 1922 y se internacionalizaron en 1924 en Nueva York cuando su creador inicia un proceso para crear una fábrica de juguetes.
2. Esteban Vicente Pérez (Turégano-Segovia, 1903 - Nueva York, 2001), fue un pintor que se acercó al juguete como una forma de evadirse de su trabajo. Eran un divertimento y disfrutaba haciéndolos, sintiéndose niño otra vez al experimentar con formas y colores. Son objetos de juego pensando en sí mismo, juguetes-esculturas abstractas, realizadas con madera, plástico, cartón pluma o yeso a los que llama ***TOYS*** y sugieren sorpresa, libertad, alegría: juego, al fin.

Conclusiones: Ambos artistas crean juguetes con similitudes y diferencias: coinciden en utilizar madera como material, si bien difieren en planteamiento y tipología. Los de Torres, son educativos, nacen pensando en la infancia y en cómo actúa y/o disfruta un niño/a cuando juega (se divierte, aprende, potencia su creatividad, desarrolla habilidades y emociones) y los de Vicente son objetos artísticos que consiguieron el disfrute casi infantil del artista. Figurativos los primeros, abstractos los segundos, ambos Toys nacen de la libertad creativa de los autores, y de la época que estaban viviendo, -de tristeza y hambre para Torres-, que se animaba al diseñarlos y volvía a pintar después de tiempo sin hacerlo. Los Toys de Vicente, eran una válvula de escape frente al trabajo diario. Coinciden en revivir con ellos a los niños que fueron: Vicente volviendo ser un niño, y Torres interesándose por el juego infantil y buscando "la infancia de las formas", una pureza de formas, que, finalmente, ambas propuestas de juego alcanzan con conceptos completamente diferentes.

Bibliografía:
Cassou, J. (1955). Torres García. Fernand Hazan.
Esteban Vicente: Pinturas y Collages 1925-1985 (1987), catálogo de la exposición (Madrid, 1987).Fundación Banco Exterior.
Eugenio Granell y Esteban Vicente: Construcciones y Toys (2017), catálogo de la exposición (Segovia,2017). Museo de Arte Contemporáneo Esteban Vicente.
Infancia y Arte Moderno (1998), catálogo de exposición (Valencia, 1960). Valencia IVAM Centre Julio González.
J. Torres-García: Obra constructivista (1996), catálogo de la exposición (Pontevedra, 1996). Alfer Artes Gráficas.
J. Torres García: Paintings From 1930-1949 (1960), catálogo de la exposición (Nueva York, 1960). New York, N.Y: Rose Fried Gallery.
J. Torres-García (1874-1949): Exposición Antológica, Salas Altas del Museo Español de Arte Contemporáneo, Madrid, Abril-Mayo 1973 (1973), catálogo de exposición (Madrid, 1973). Comisaría General de Exposiciones y Dirección General de Bellas Artes.
*Se puede visualizar imágenes de los Alladin Toys de Torres García y los Toys de Esteban Vicente escaneando los siguientes códigos QR:



https://espacio.fundaciontelefonica.com/noticia/aladdin-toys-los-juguetes-de-torres-garcia/





https://www.museoestebanvicente.es/es/construcciones-y-toys/



Toys for difficult times: an approach to the creative process of Uruguayan visual arts artists

Magalí Pastorino
Universidad de la República, Uruguay

Abstract
Since the last century, in the visual arts the toy has been reversed, giving rise to philosophical speculations regarding the nature of the object and its function in the territory of art. Our interest is to approach it from a Gadamerian-inspired hermeneutics of the creative process, because in addition to the aesthetic effect on the viewer, for the artist it is an object that continues to fulfill the affective function of coping with the heaviness of the world. Therefore, we propose to understand the significance of the toy in the creative process from the motivation of the artist in the situation, and thereby review and update the discursive plot based on the revealed meanings. We take as the case of two Uruguayan artists who ventured into the production of toys and who have left some interesting reflections on the matter: Joaquín Torres García (Montevideo, 1874-1949) and Carlos Musso (Montevideo, 1954). The methodology is qualitative, the framework is phenomenological and has a hermeneutic approach by which some manuscripts of the former and a conversation that we had with the latter in 2021 are analyzed. The symbolic, affective and aesthetic relationship between art and the toy suggests a territory to update the emotional and cultural conditions of our societies.

Keywords: visual arts, toy, creative process, hermeneutics.

Juguetes para tiempos difíciles: un abordaje del proceso creador de artistas uruguayos de artes visuales

Resumen
Desde el siglo pasado, en las artes visuales el juguete es reversionado dando lugar a especulaciones filosóficas respecto a la naturaleza del objeto y su función en el territorio del arte. Nuestro interés es abordarlo desde una hermenéutica de inspiración gadameriana del proceso creador, pues además del efecto estético en el espectador, para el artista es un objeto que no deja de cumplir con la función afectiva de sobrellevar la pesadez del mundo. Por lo que nos proponemos comprender la significación del juguete en el proceso creador desde la motivación del artista en situación, y con ello revisar y actualizar la trama discursiva a partir de los sentidos revelados. Tomamos como caso dos artistas uruguayos que incursionaron en la producción de juguetes y que han dejado algunas reflexiones de interés al respecto: Joaquín Torres García (Montevideo, 1874-1949) y Carlos Musso (Montevideo, 1954). La metodología es cualitativa, el marco es fenomenológico y cuenta con un enfoque herméneutico por el que se analiza algunos manuscritos del primero y una conversación que mantuvimos con el segundo en 2021. La relación simbólica, afectiva y estética entre el arte y el juguete, sugiere un territorio para actualizar las condiciones afectivas y culturales de nuestras sociedades.

Palabras clave: artes visuales, juguete, proceso creador, hermenéutica.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Las últimas exposiciones artísticas relacionadas con el juguete motivan una línea de especulación y análisis de la experiencia que este suscita en el artista latinoamericano. Por la condición colonial, las crisis económicas y las dictaduras son lugares comunes en la trama de la vida y el proceso creador de los artistas latinoamericanos. Es en este sentido que el objeto de análisis es el significado del juguete en el proceso creador de artistas latinoamericanos, desde un enfoque hermenéutico, en clave gadameriana (Gadamer, 1998a).

En Uruguay, algunos artistas han dejado reflexiones de interés al respecto. En la primera mitad del siglo pasado, se evidencia en la propuesta estética y discursiva de la fabricación de juguetes Aladdin Toys, de Joaquín Torres García (Montevideo, 1874-1949) y en la segunda, la obra producida en la década de los ochenta por Carlos Musso (Montevideo, 1954).

En esta oportunidad, presentamos un análisis desde una metodología cualitativa , con un marco fenomenológico de enfoque hermeneútico gadameriano (Gadamer, 1998a) , que buscó comprender el significado del juguete presentado como obra artística a partir de las motivaciones del artista para revisar y actualizar la trama discursiva.

Siguiendo a Arraez, *et al*. (2006), el texto es un todo autónomo, con un claro propósito comunicativo, sentido y referencia; son originados en una situación concreta y en un entorno determinado. En este caso, dichos textos fueron: la autobiografía de Torres García llamada Historia de mi vida, escrita en 1939, un manuscrito inédito de 1922 llamado Hechos, y un intercambio epistolar en 1918 con el artista coterráneo Rafael Barradas (García Sedas, 2001) para analizar el sentido del juguete en el proceso creador; y las conversaciones mantenidas en 2021, con el artista Musso a propósito de los juguetes que realizó en la década del ochenta, al finalizar la dictadura cívico-militar en el Uruguay. El análisis hermenéutico de dichos textos se concentró en el estudio a niveles situacional, cultural y disciplinar.

Para Torres Valencia (2024) la creación artística se concibe como un fenómeno complejo que provoca sensaciones en el observador en el plano empírico y en el propio artista, en el que además motiva su obrar; si bien el proceso creador es inefable. Justamente, la tarea hermenéutica nos enfrenta a los límites del lenguaje y al deseo (Gadamer, 1998b). Sin embargo, ante dichos límites, Gadamer (1999) recupera la importancia del “tacto” en el diálogo, una capacidad perceptivo-psicológica, y también histórico- comunitaria, que permite la inducción lógica e intuitiva.

Es en esta vía que se procura revisar y actualizar, desde una perspectiva discursiva, el significado del juguete como obra del artista, revisado a la luz del proceso creador de dos artistas uruguayos. Para ello, se presenta brevemente una concepción afectiva y antropológica del juguete y su sentido en las prácticas artísticas modernas y contemporáneas. Y a continuación, se expone el estudio discursivo respecto del proceso creador de Torres García y Musso.

Juguete en las artes visuales

El juguete tienen una función afectiva, le permite a la persona lidiar con el hecho de estar en el mundo y soportarlo. Su puesta en juego supone una libertad que interrumpe el mismo mundo que atormenta y obstaculiza, mas es condición para que se produzca (Seré *et al*., 2022). Además, su fabricación define un campo simbólico y expresa condiciones epocales que son apropiadas, interpeladas y resignificadas. Su función simbólica es compartida con el proceso artístico.

El juguete irrumpe en el campo artístico con vigor en la obra de artistas de la vanguardia histórica, que buscaron ampliar el campo de experimentación, limitado por el canon academicista (Gutiérrez Párraga, 2009). Es el caso de ciertos artistas -- futuristas, de la Bauhaus, constructivistas rusos,

dadaístas, y del constructivismo universal – que incursionaron en dicha producción por motivos diferentes: para aportar con sus prácticas al campo de la pedagogía, o señalar el deterioro de los valores sociales (DE MICHELI, 2014). En la actualidad, varios artistas continúan dicha práctica. Por ello, como señala Gadamer (1998a) se trata de una dimensión antropológica que trasciende las categorías de la historia del arte.

El juguete en la vida de Torres García

En un primer momento, la producción de juguetes de Torres García evidencia la búsqueda del artista moderno por poner el arte al servicio del campo de innovación pedagógica en la que se pensó el juguete como un apoyo auxiliar para el desarrollo integral del individuo en su proceso de socialización. Su interés por la educación infantil comenzó en 1907, en la escuela Mont d'Or, que se apoyaba en dichas pedagogías; allí enseñó artes y oficios. Más tarde, la observación cotidiana del juego de sus hijos lo acercó al mundo del juguete infantil.

A finales de la Primera Guerra Mundial, vivió una crisis afectiva y económica relacionada a la ruptura con el movimiento artístico catalán noucentista. Buscó una nueva forma de arte a la vez que producía juguetes desmontables de madera pintados a mano, fabricados por un carpintero según sus indicaciones. Fue una actividad con la que buscó una independencia económica, al margen de la aceptación que tuviera su obra (Museo Torres García, 2005), permitiéndole proyectar su utopía en el niño como vía para el cambio social. Además, le llevó a peregrinar por distintas ciudades europeas, y residir en EE. UU. En efecto, en 1922 él escribe para los artistas:

> Y ahora a ti, artista: entra en el camino de la extravagancia. ¡Juega! Has salido de lo real para entrar en el orden universal. Lo serio, lo ordenado en cierto sentido material, lo reglamentado, es antiartístico. Otro ordenamiento es el del arte. Y para hallar esa otra concordancia que hará bellas y poéticas las cosas, has de abandonarte, liberarte de la realidad. Porque —oye bien, artista— sin extravagancia (emancipación) no hay juego. El mundo, tomado en serio es antiartístico y triste. El arte tiene (además de otras cosas) que traer al mundo. Imita a los niños la alegría. Sé extravagante. ¡Juega! Has las cosas al revés —puedes, tienes la libertad para hacerlo (en cierto modo). Poesía y arte es extravagancia —libertad— juego. Nunca dejes de ser niño. (García Sedas, 1998, p. 22).

En aquel tiempo, hacer juguetes artesanales le sumaba a la estética del artista una nota de rebeldía contra la imposición de pautas del desarrollo industrial. Se afirmaba críticamente frente a la actitud normativa, defendiendo la extravagancia del adulto que juega, como medio de emancipación y creación. En una carta, escrita en Barcelona en 1918, dirigida a Barradas, señala:

> Yo vuelvo a animarme para trabajar, después de tanto tiempo de no pintar nada. Los juguetes me arrastran a eso. Porque es lo mismo que lo otro. Al fin creo que habré hallado algo que a pesar de dar dinero —si es que lo da— me hará feliz hacerlo. ¡Todo es juguete y pintura! Ya sabe Ud. lo bello que es vivir para esas cosas. (García Sedas, 2001, p. 148)

Así, el juguete se encuentra a un mismo nivel discursivo con la pintura, de él parte la motivación del acto creativo. Esa sinergia que lleva a la fusión, le produce un estado de felicidad. Justamente, en su concepción estética, la belleza no se restringe a una cualidad formal, más bien constituye un estado que propicia una forma de vida, una existencia desplegada en y por la actividad artística.

El juguete desde la perspectiva de Carlos Musso

Musso nació en Montevideo, en 1954. Su niñez transcurrió en el clima de posguerra, en un momento de crisis económica del país y en una sociedad de valores conservadores. En su adolescencia y juventud fue testigo de los efectos de la consolidación de los dos bloques ideológicos de poder mundial (capitalismo-comunismo) y de la violencia fáctica del Estado (asesinatos, desapariciones, secuestros, encarcelamientos ocurridos) perpetrada en la dictadura cívico-militar de 1973. Como muchos jóvenes de su tiempo, fue detenido sin motivos claros y violentado, y fue testigo de la desaparición de personas de su entorno.

Durante los años de dictadura participó en una cooperativa de producción orientada a la fotomecánica, en la cual surgió la idea de elaborar juguetes para la venta, a la vez que formó parte del grupo local de artistas jóvenes llamado *Los Otros*. En los años ochenta, fue apodado el pintor maldito porque la temática de sus pinturas refería a tabúes de la sexualidad. En ese mismo momento, fue reconocido por la producción de juguetes de madera que expuso en la Feria del Libro y el Grabado de Montevideo, aviones, ómnibus, autos de madera, pintados a mano, que remitían a ciertas sensaciones infantiles del mundo adulto. Luego, sus juguetes empezaron a tomar un carácter macabro, los más conocidos son los juegos de ajedrez, cuyas piezas simulaban habitantes de mundos apocalípticos, sobrevivientes de guerras nucleares, con máscaras de gas; imágenes que remitían a su época, las guerras, las amenazas de destrucción total, los efectos fácticos de los regímenes autoritarios. Señala que el juego está presente en su proceso creador porque para él pintar es una actividad fundamentalmente experimental, «juguetona».

No voy al cuadro con una idea fija de lo que quiero comentar. Prefiero que las cosas vayan sucediendo y ahí me empiezo a divertir, me angustio, me sube el ánimo. Si sentís que la obra se te cae, te deprimís; empezás a levantarla, te empezás a entusiasmar. Es bastante juguetona. Al menos [en mi época] las artes plásticas eran más bien como volver a jugar. Era ver qué pasaba si mezclabas esto, mezclabas lo otro, y te empezabas a entusiasmar. Después resultaba que de repente habías hecho alguna obra que era tremendamente macabra. (Musso, comunicación personal, 8 de diciembre de 2021)

Lo «juguetón» de la pintura remite al juego libre, intuitivo e imaginativo del arte. Es así como una mancha puede crear un sinfín de formas y temas. En la pintura él maneja los estados anímicos a partir de las figuras emergentes de lo macabro: la muerte, lo infecto, lo desagradable, asociado a los actos corporales, pero también la soledad, sirviendo de amortiguador del miedo y la violencia social.

Conclusiones

En este sentido, se reafirma la idea de que el juguete evidencia a través del arte los modos en que las personas se vinculan con el mundo, y presentifica un modo de subjetivación política. En el estudio de los artistas uruguayos mencionados, se ha visto que para Torres García la relación estrecha del juego y el pintar implicaba una actitud defensiva contra una sociedad que se presentaba rígida, normativa. El juguete torresgarciano refleja la lógica de una sociedad industrializada y la búsqueda de dar vuelta atrás el tiempo, pensándolo en clave de infancia. En cambio, en Musso, el juego está presente en el pintar por ser —en sí mismo— un acto «juguetón». Pero, además, colabora con el manejo de los estados anímicos en una época marcada por el miedo y la violencia del terrorismo de Estado.

Referencias

Arraez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, 2,* 171-181. https://www.redalyc.org/pdf/410/41070212.pdf

De Micheli, M. (2014). *Las vanguardias artísticas del siglo xx.* Alianza Editorial.

Gadamer, H. G. (1998a). *La actualidad de lo bello.* Paidós.

Gadamer, H. G. (1998 b). *Arte y verdad de la palabra.* Paidos.

Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método.* Ediciones Sígueme.

García Sedas, P. (1998). *Aladdin Toys: los juguetes de Torres García.* Fundación Caixa Catalunya. Abril-junio 1998.

García Sedas, P. (2001). *Joaquín Torres García y Rafael Barradas: un diálogo escrito: 1918-1928.* Parsifal, 2001.

Gutiérrez Párraga, T. (2009). El juego en el arte moderno y contemporáneo. *Arte, Individuo y Sociedad, 21*, 51-71. https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551277004.pdf

Museo Torres García. (2005). *Aladdin, juguetes transformables.* [catálogo]. Museo Torres García, 2005.

Seré, C.; Kühllsen, K.; Scarlato, I. (coord.). (2013). *Juegos y juguetes en el Uruguay*. Mastergraf.

Torres García, J. (1939). *Historia de mi vida*. Texas: Asociación de Arte Constructivo.

Torres Valencia, I. (2024). Trascender por propia mano. Hermenéutica y fenomenología en la dimensión social del arte. En: Arellano, Alberto (coord.), *Observar, comprender e interpretar: aproximaciones al estudio de lo social.* El colegio de Jalisco.

Women in art: exploring their role in secondary education

Virginia Núñez Remacho
Universidad de Vigo, España

Abstract
The interest in this work arises from my personal motivation (due to my studies and curricular practices) to try to transmit the history of art in a different way. It is important to teach our students another vision and a more current perspective and to rescue from anonymity the women artists and creators who were also part of the different artistic movements, something that is not fully addressed by the curriculum of Art History in Spanish secondary education, for this, an analysis of three manuals of this subject of the second year of Bachillerato currently used in the classrooms of the city of Ourense was carried out. And a small sample of four teachers and eighteen students with the intention of knowing their opinion and the changes they believe necessary when teaching the subject of History of Art in the classroom.
Currently, in education, attempts are being made to promote gender equality, tolerance and the assimilation of positive behavioural patterns that favour favourable development among students, but at the same time, we are witnessing discourses that can sometimes be contrary to the values that are intended to be inculcated, advocating gender equality within the History of Art curriculum. The shortcomings that we have found throughout this work undoubtedly affect the learning that our students acquire about the History of Art, receiving a biased education, in which, in spite of the many challenges they face, they are unable to understand the values they are trying to inculcate in the curriculum.

Keywords: History of Art, female artist, muse, model, textbooks, surveys.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La mujer en el arte: explorando su rol en la enseñanza secundaria.

Resumen
El interés de este trabajo surge de la motivación personal (por mis estudios y practicas curriculares) por intentar transmitir de una manera diferente la historia del arte. Es importante enseñar a nuestro alumnado otra visión y perspectiva más actual y rescatar del anonimato a las mujeres artistas y creadoras que también formaron parte de los diferentes movimientos artísticos, algo de lo que no se ocupa del todo el curriculum de Historia del Arte en la educación secundaria española, para ello, se realizó un análisis de tres manuales de esta asignatura de segundo de Bachillerato usados en la actualidad en las aulas de la ciudad de Ourense. Y una pequeña muestra a cuatro docentes y dieciocho alumnos con la intención de conocer su opinión y los cambios que creen necesarios a la hora de impartir en el aula la asignatura de Historia del Arte. Actualmente, en la educación se intenta fomentar la igualdad de sexos, la tolerancia y la asimilación de pautas de conducta positivas que favorezcan un desarrollo favorable entre el estudiantado, pero a la vez, presenciamos unos discursos que, a veces, pueden ser contrarios al no corresponderse con los valores que se pretenden inculcar, abogando por la igualdad de sexos dentro del currículo de Historia del Arte. Las carencias que nos hemos ido encontrando a lo largo de todo este trabajo, afectan sin lugar a duda, al aprendizaje que adquieren nuestros alumnos sobre la Historia del Arte, recibiendo una educación sesgada, donde a pesar de los grandes logros conseguidos y la incorporación de los planes de Igualdad en educación, los cambios son más que necesarios, aunque continúan siendo mínimos, para una educación que reclama a gritos el papel de la mujer en la Historia del Arte.

Palabras clave: Historia del Arte, mujer artista, musa, modelo, manuales de texto, encuestas.

Referencias

Ávila, R. M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículum. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 29*, 67-80.

Benavides López, S. (1 de abril 2014). La mujer como objeto y productora en la obra artística. *Equidáem*. https://equidaem.blogspot.com/2014/04/la mujer-como-objeto-y-productora-en-la.html

Esclapés, R. T. (2012). El silencio como forma de violencia: Historia del arte y mujeres. *Arte y políticas de identidad, 6*, 199-213.

L. Nochlin, (1971). Why have been no great women artist? *Art News, 69*, 22-39.

LLorent Bedmar, V. y Cobano-Delgado Palm, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos De Pesquisa, 44*(151), 156 – 175.

López Serrano, M.J. (2019). *40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, LII, 559-572.

Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la Historia del Arte de Bachillerato? CLIO. *History and History teaching, 41*.

Vera, J. R. M. (2021). La mujer en la historia del arte: hacer visible lo invisible desde las aulas. In *Brecha digital de género y coeducación: claves conceptuales y orientaciones metodológicas,* 81-98. Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Virginia Núñez Remacho
Graduada en Geofrafía e Historia , Ourense.Spain.

La mujer en el arte: explorando su rol en la enseñanza secundaria.

Introducción: La poca importancia dada a la asignatura de Historia del Arte en el currículo educativo, tiene como consecuencia que el estudiantado sea poco o nada conocedor del papel de la mujer como artista, cuando escogen esta asignatura optativa en segundo de bachillerato, con un programa orientado fundamentalmente a la creación artística masculina, occidental y blanca. La investigación se centra en la comunidad autónoma de Galicia, en la actualidad, y desde las últimas décadas del siglo XX, la concepción tradicional que se tenía del arte como expresión de la belleza ha comenzado a tambalearse, y si bien es verdad que poco a poco las artistas han salido de su anonimato, su inclusión en el sistema educativo y currículo español se ha dado solo en asignaturas afines a las ciencias sociales, pero poco en el arte, de ahí la importancia de visibilizar el papel de la mujer en la historia del arte, más allá de ser musa o modelo, sino generadora de arte.

Objetivos:



Material y método: Se realizo, por un lado, el análisis de una muestra de tres de los manuales de Historia del Arte de segundo de Bachillerato usados en la actualidad en varios centros escolares de la ciudad de Ourense. Los escogidos fueron: Anaya (Álvaro López, M., 2012), Vicens Vives (Triadó et al., 2012), Edelvives (Trigueros et al., 2016). Para su estudio se ha realizado una matriz de datos, donde se especifican los recursos y posibilidades que ofrecen cada uno de ellos. Y por otro lado, se realizo una pequeña muestra a cuatro docentes de la asignatura de Historia del Arte, y a dieciocho alumnos de la asignatura de segundo de Bachillerato. La metodología empleada para dicha investigación es de carácter cuantitativo, ya que se pretende valorar cuantitativamente el papel que tiene la mujer en los libros de texto usados en segundo de Bachillerato en la asignatura de Historia del Arte.

Resultados: Desde el principio fuimos conscientes de las dificultades que nos encontraríamos a la hora de analizar la representación femenina en los manuales de Historia del Arte de segundo de Bachillerato. De los tres manuales consultados llama la atención la infrarrepresentación femenina en el arte y el carácter estereotipado que hacen de la mujer, representada como musa y modelo, y que, en la actualidad, pese a todo, continúa existiendo. Mujeres como es el caso de Luisa Roldán y Artemisia Gentileschi, fueron reclamadas por reyes y altos dignatarios, de su tiempo; otras fueron figura principal y sustento económico de sus familias como Lavinia Fontana en el siglo XVI; lograron destacar en movimientos artísticos que pensamos solo masculinos como las impresionistas Berthe Morisot y Mary Cassatt. Se trata de una asignatura densa y complicada, ya que abarca muchos periodos artísticos diferentes que tienen que ser explicados en un corto periodo de tiempo. Y las mujeres ocupan menos de un 10% en estos manuales, faltando referentes femeninos en el mundo del arte. En cuanto a la muestra realizada al profesorado y al alumnado, podemos destacar la necesidad de cambiar el curriculum y de rescribir los manuales de texto usados en las aulas, para la inclusión de más mujeres artistas apoyándose en las instituciones de gobierno, así como, la necesidad de que el profesorado se forme al respecto. Sin una correcta visibilización de la mujer, el mundo del arte queda huérfano del 50% de la perspectiva social. Sobre todo, una mitad reveladora en cuanto a la verdadera historia.

Conclusión: No se puede continuar ocultando la importancia que ha tenido la mujer como artista y creadora de arte, y la necesidad de alejarla de ese papel otorgado de manera injusta de eterna secundaria, de musa, de modelo, pero nunca de artista, en la Historia del Arte. Gracias a los resultados obtenidos en las encuestas somos conocedores de que los alumnos quieren conocer más a estas mujeres. Las carencias que nos hemos ido encontrando a lo largo de todo este trabajo, afectan sin lugar a duda, al aprendizaje que adquieren nuestros alumnos sobre la Historia del Arte, recibiendo una educación sesgada, donde a pesar de los grandes logros conseguidos y la incorporación de los planes de Igualdad en educación, los cambios son más que necesarios, aunque continúan siendo mínimos, para una educación que reclama a gritos el papel de la mujer en la Historia del Arte.

Bibliografía:

Ávila, R. M. (2001). El papel de la historia del arte en el currículum. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia. 29, 67-80.
Benavides López, S. (1 de abril 2014). La mujer como objeto y productora en la obra artística. Equidáem. https://equidaem.blogspot.com/2014/04/la mujer-como-objeto-y-productora-en-la.html
Esclapés, R. T. (2012). El silencio como forma de violencia: Historia del arte y mujeres. Arte y políticas de identidad, 6, 199-213.
L. Nochlin, (1971). «Why have been no great women artist?». Art News, vol. 69, 22-39.
LLorent Bedmar, V. y Cobano-Delgado Palm, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. Cadernos De Pesquisa, 44 (151), 156 – 175.
López Serrano, M.J. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. Anuario Jurídico y Económico Escurialense, LII, 559-572.
Sanjuán, E. (2015). ¿Dónde está la mujer en la Historia del Arte de Bachillerato? CLIO. History and History teaching, 41.
Vera, J. R. M. (2021). La mujer en la historia del arte: hacer visible lo invisible desde las aulas. In Brecha digital de género y coeducación: claves conceptuales y orientaciones metodológicas, 81-98. Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill.

Research at the disposal of art and education

Anna Mundet Bolós
Universitat de Barcelona, Espanya

Abstract
Researching an educational process can be complex, but doing so on an artistic process with educational purposes generates even more controversies. This communication aims to delve into the main elements of this debate. What should an investigation of scientific rigor be like that has as its objective of study an artistic process with educational purposes. This contribution proposes an ontological, epistemological and methodological perspective that sheds light on this issue. On an ontological level, art and education pose subjective objects of study derived from one's own experience and/or personal aesthetics. On an epistemological level, the fit between art and education and academia means investing in knowledge and thought derived from artistic practice and not only from it. Finally, on a methodological level, research in art and education is placed in qualitative methodology, which seeks to understand a phenomenon, however specific it may be, and not to generalize it.

Keywords: arts, education, research, academy, methods.

La investigación a disposición del arte y la educación

Resumen
Investigar sobre un proceso educativo puede ser complejo pero hacerlo sobre un proceso artístico con finalidad educativa genera aún más controversias. En esta comunicación se pretende ahondar sobre los elementos principales de dicho debate. ¿Cómo debe ser una investigación de rigor científico que tenga como objetivo de estudio un proceso artístico con finalidad educativa? Esta contribución propone una mirada ontológica, epistemológica y metodológica que da luz a esta cuestión. A nivel ontológico, el arte y la educación plantean objetos de estudio subjetivos derivados de la propia experiencia y/o las estéticas personales. A nivel epistemológico, el encaje arte y educación con la academia significa apostar por el conocimiento y el pensamiento derivado de la práctica artística y no solo de ella misma. Por último, a nivel metodológico, se ubica la investigación en arte y educación en la metodología cualitativa donde se busca comprender un fenómeno, por muy específico que sea, y no generalizarlo.

Palabras clave: arte, educación, investigación, academia, metodología.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

En la actualidad, existe un reconocimiento científico sobre la relación entre el arte y la educación en el sentido que las diferentes disciplinas artísticas sirven para desarrollar el objetivo de la educación. En ese caso, nos remitimos a los 4 pilares de Delors (1996) cuando definía que los saberes de la educación se concretan en:

- Aprender a conocer, entendiendo que se si conoces tu entorno lo comprenderás mejor, que despiertas tu curiosidad intelectual, el pensamiento crítico mientras se fomenta la autonomía personal.
- Aprender ser: la educación debe contribuir al desarrollo global de la persona a todos los niveles: corporal, intelectual, espiritual,…
- Aprender a hacer que significa asumir unas habilidades y competencias básicas para poder vivir en (habilidades sociales, de trabajo en equipo, de empatía, de resolución de conflictos,…)
- Aprender a vivir en comunidad, fomentando el conocimiento y el interés por las demás y asumiendo la alteridad como normalidad, sin juicio.

En ese caso, resulta irrefutable que arte y educación van de la mano (Mundet, 2014). Tanto es así que últimamente han emergido investigaciones que validan los beneficios del arte en este ámbito (Burton *et al*. 2000; Bilhartz *et al*, 2000; Catteral *et al*. 1999; Horn, 1992; Minton, 2000; Salmon y Rickaby, 2012). Aún así, hay una necesidad de investigaciones rigurosas y científicas para evidenciar el efecto positivo que tienen el arte en la educación en general y, en concreto, sobre el desarrollo personal, social, físico y emocional (Pérez-Aldeguer, 2013).

Arte y educación en la investigación

Investigar en materia de arte y educación implica tener resultados validados por la ciencia y sus protocolos que pongan en evidencia esa relación positiva: cómo el arte ayuda al desarrollo humano (Mundet, 2014). En ese sentido, ¿cómo se debe dar el contexto de una investigación de esta temática? ¿porqué sabemos que la relación es positiva pero falta tanta literatura científica que así lo avale? *¿cómo debe ser el contexto educativo-artístico para ser considerado investigable a nivel académico*? La respuesta la encontramos en un debate urgente, controvertido y complejo.

Hasta ahora, la investigación "pura" era y es una actividad que tiene que cumplir con unos estándares de calidad y de rigor científico para considerarla como tal y, más particularmente, supone que la investigación científica está siempre basada en un protocolo establecido y que existen criterios universales para la validación de la investigación (Borgdorff, 2006). En este sentido, se plantea otra pregunta: *¿no se podrían formular criterios de tal manera que ayudaran a diferenciar la práctica artística-en-sí de la práctica artística-como-investigación*? y una cuestión concomitante *¿en qué se diferencia la investigación artística de la llamada investigación académica o científica?* (Borgdorff, 2006, 2012).

Nos debemos a Christopher Frayling quién en 1993 publicó una tricotomía sobre la relación entre investigación y arte que se determina en diferenciar entre *la investigación sobre las artes*, *la investigación para las artes* y *la investigación en las artes*. En el caso que nos ocupa, debemos añadir el denominador que relacione, además de la investigación con las artes, la educación como objeto de estudio. En ese sentido, la primera de ellas sería la más académica porque propone que sea una situación en que el investigador y el objeto de estudio mantengan una separación fundamental. Sujeto y objeto están distanciados y cumplen, así, el rigor para poder ser abalados por la academia. Además, las características comunes de este tipo de investigación y del acercamiento teórico a las mismas son la

"reflexión" y la "interpretación" – ya sea la investigación de naturaleza histórica y hermenéutica, filosófica y estética, crítica y analítica, reconstructiva o deconstructiva. Aún así, genera el arte como disciplina aplicada a la educación presenta una especial dificultad para poder hacer estrictas clasificaciones y demarcaciones y generar criterios que la investigación satisfaga, tanto en sentido metodológico como en las formas en que la investigación es explicada y documentada. En esta cualidad específica del arte yace una de las mayores distinciones que es la apertura hacia lo desconocido o lo inesperado y, por ello, ser considerado como una investigación inválida (Borgdorff, 2006; Mundet, 2014).

Investigar en materia de arte y educación

¿A qué nos debemos ceñir para investigar en educación y arte?

La respuesta parece venir de la mano de una pregunta ontológica (1), una epistemológica (2) y otra metodológica (3) (Borgdorff, 2006).

1. ¿Cuál es la naturaleza del objeto de estudio, del tema en la investigación? ¿Hacia dónde se dirige la investigación?
2. ¿Qué tipos de conocimiento y comprensión abarca el objeto que se quiere estudiar y de qué forma está relacionado ese conocimiento con otros tipos de conocimiento académicos?
3. ¿Qué métodos y técnicas de investigación son apropiados para la investigación en las artes? ¿Y en qué sentido difieren o se parecen éstos de los métodos y técnicas de las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades?

La respuesta a estas preguntas es donde hay la dificultad y el quid de la cuestión de esta comunicación. A nivel ontológico, el objeto de estudio va más allá de definir objetos, contextos y procesos, asumiendo estéticas, sentimientos y hermenéuticas que derivan en nuestra experiencia vital, corporal, nuestro punto de vista,… A nivel epistemológico, el conocimiento que abarca se relaciona con el conocimiento educativo puesto en contexto de la práctica artística. La cualidad del arte relacionándolo con la educación es que alimenta el pensamiento y se distingue de la mera gratificación estética de los sentidos; explora las realidades personales y es cognitivo, pensado desde el cuerpo o desde la mente. A nivel metodológico, la investigación en las artes y educación se ocupa, generalmente, de interpretar lo particular y lo único, lo personal, la público pero también lo privado e íntimo. En ese caso, el diseño de la investigación incorpora el recoger sobre la propia experimentación y participación en la práctica educativa y/o artística la interpretación o reflexión de la misma. En ese sentido, nos deberíamos situar en un contexto de una metodología cualitativa que se destaca por ser inductiva, holística, que busca comprender más que establecer relaciones causa-efecto, donde el investigador puede mantener una distancia (o no) del objeto de estudio, con afán de conocer la especificidad de la realidad observada y no la generalización de la misma. En esta metodología no se propone, probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas y explorarlas (Sandín, 2003; Vallès, 1999).

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede decir que el arte y la educación van de la mano cuando queremos desarrollar las habilidades para aprender a ser, a hacer, a comprender y a vivir. En ese sentido, la literatura de asociaciones, organizaciones y entidades que, a nivel práctico, lo ponen en juego de manera cuotidiana son incontables. El problema yace en la literatura científica que nos evidencia la necesidad y la falta de investigaciones académicas que avalen esta relación positiva. La complejidad de combinar arte, educación e investigación está en entender cómo estas disciplinas se adaptan y se comprenden

para poder dar a luz a recerques que confirmen esta relación positiva tan avalada por la práctica. Esta contribución propone una mirada ontológica, epistemológica y metodológica que sitúa el quid de la cuestión. A nivel ontológico, el arte y la educación plantean objetos de estudio subjetivos derivados de la propia experiencia y/o las estéticas personales. A nivel epistemológico, el encaje arte y educación con la academia significa apostar por el conocimiento y el pensamiento derivado de la práctica artística y no solo de ella misma. Por último, a nivel metodológico, se ubica la investigación en arte y educación en la metodología cualitativa donde se busca comprender un fenómeno, por muy específico que sea, y no generalizarlo.

Referencias

Bilhartz, T.; Bruhn, R.A. i Olson, J.E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Development Psychology, 20*(4), 615-636.

Borgdorff, H. (2006). *The debate on research in the arts* (Vol. 2). Bergen, Norway: Kunsthøgskoleni Bergen.

Borgdorff, H. (2012). The conflict of the faculties: Perspectives on artistic research and academia. *Leiden University Press.*

Burton, J. M., Horowitz, R. i Abeles, H. (2000). Learning in and through the arts: The question of transfer. *Studies in Art Education*, *41*(3), 228-257.

Catterall, J.; Chapleau, R. i Iwanaga, J. (1999). *Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theatre arts*. Document inèdit. University of California. Los Angeles.

Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI *La educación encierra un tesoro.* Informe de la UNESCO, Madrid, España: Santillana/UNESCO. 91-103.

Frayling, C. (1993). Research in art and design. *Royal College of Art Research Papers series, 1*(1). London: Royal College of Art.

Horn, J. (1992). *An exploration into the writing of original scripts by inner-city high school drama students*. New York: National Arts Education Research Center.

Minton, S. (2000). Research in dance: Educational and scientific perspectives. *Dance Research Journal, 32*(1), 110-116.

Mundet, A. (2014). *Els llenguatges artístics: metodologies socioeducatives de promoció de la resiliència*. Tesi doctoral: Universitat de Barcelona.

Pérez-Aldeguer, S. (2013). Evaluación de un taller de intervención socioeducativa: el ritmo musical en la formación de la identidad de jóvenes recluidos. *Revista de Investigación Educativa, 31*(2), 465-483.

Salmon, D. y Rickaby, C. (2012). City of one: A qualitative study examining the participation of young people in care in a theatre and music initiative. *Children & Society, 28*, 30-41.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Vallès, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Building blocks of architectural forming – A curricular reform in architectural education

István Frigyes Váli
Budapest University of Technology and Economics, Hungary

Abstract
Among the courses offered by the Budapest University of Technology and Economics, there has been an architectural engineering program since 1871. The quality of the program is well demonstrated by the fact that the BME architecture degree was the first Hungarian degree to be accepted without any restrictions in the European Union. The characteristic of the training is that it strives for a balance between technical and artistic fields, providing high-quality education in both, essentially imparting the knowledge of two disciplines within one degree. Thus, graduates here can be considered both architects and engineers simultaneously. Within the Faculty of Architecture, the Department of Graphics, Form and Design also serves as a place for training in architectural forming and shaping, alongside traditional drawing education. Moreover, since 1929, the department has also been involved in architectural design education. With the emergence of modern techniques in recent years, the training has gradually shifted from traditional drawing education towards contemporary representation techniques. In parallel, as part of the departmental educational reform, form studies and form creation have become the most emphasized elements of the departmental subjects. In the five-year architecture program, a series of courses called Form and Composition is taught over four semesters.

Keywords: Budapest University of Technology and Economics, Department of Graphics, Form and Design, architecture education, form and composition.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Bloques de construcción de la formación arquitectónica - Una reforma curricular en la enseñanza de la arquitectura

Resumen
Entre los cursos ofrecidos por la Universidad de Tecnología y Economía de Budapest, existe un programa de ingeniería arquitectónica desde 1871. La calidad del programa se demuestra bien por el hecho de que el título de arquitectura de la BME fue el primer título húngaro en ser aceptado sin restricciones en la Unión Europea. La característica de la formación es que busca un equilibrio entre los campos técnico y artístico, proporcionando una educación de alta calidad en ambos, impartiendo esencialmente el conocimiento de dos disciplinas dentro de un solo grado. Así, los graduados aquí pueden ser simultáneamente considerados tanto arquitectos como ingenieros. Dentro de la Facultad de Arquitectura, el Departamento de Gráfica, Forma y Diseño también sirve como un lugar para la formación en la conformación y modelado arquitectónico, junto con la educación tradicional en dibujo. Además, desde 1929, el departamento también ha estado involucrado en la educación del diseño arquitectónico. Con la aparición de técnicas modernas en los últimos años, la formación ha ido cambiando gradualmente de la educación tradicional de dibujo hacia técnicas contemporáneas de representación. Paralelamente, como parte de la reforma educativa departamental, los estudios de forma y la creación de formas se han convertido en los elementos más destacados de las asignaturas departamentales. En el programa de arquitectura de cinco años, se imparte una serie de cursos llamados Forma y Composición durante cuatro semestres.

Palabras clave: Universidad de Tecnología y Economía de Budapest, Departamento de Gráficos, Forma y Diseño, educación arquitectónica, forma y composición.

Introduction

The founding of the Budapest University of Technology and Economics was in 1782 through its predecessor institutions. The organized architectural education in Hungary also began here in 1871, at the institution then known as the Royal Joseph Technical University, which was the first technical higher education institution in the world to carry the word “university” in its name. (Szentkirályi, 1971)

The architectural education at the university is much more complex than it is elsewhere in general. The Faculty does not train architects or engineers, but architect-engineers. The education is based on an approximately 50-50 balance between technical and artistic subjects. During the five-year undivided program, the curriculum is much more comprehensive, complex, and extensive than if it only included architectural or technical knowledge.

Drawing education and the Department of Graphics, Form and Design have always played an important role in training. The teaching of technical and decorative drawing was initially limited to the lower grades, but from 1887 onwards, drawing instruction became part of the curriculum for all grades. The Department of Drawing, in addition to foundational subjects, has been teaching architectural design since 1929. Drawing education does not only mean freehand drawing. In addition to developing drawing skills, figure drawing, and watercolour painting, there are numerous courses offered to students: colour dynamics, typography, photography, computer graphics, etc.

During the training, the students gradually progressed from depicting reality to representing concepts and ideas. After drawing based on visual perception and learning the technique, the architect’s communication served the knowledge acquired up to that point. The purpose of this communication is to convey, transfer, and ensure the understanding of the architectural intention and idea. The profes-

sors of the department state in the book they wrote: “Architecture as vision and design. In designing a building, the architect is working his creative will. His intuitive vision brings to life a space and form that is, as yet a dream. What matters is what the lines, masses and textures signify.” (Dobó, Molnár, Peity, Répás, 1999) Ultimately, the ability to represent and knowledge of form serve the architectural creation.

The Hungarian name for the Department of Graphics, Form and Design is “Rajzi és formaismereti tanszék.” The department’s name, when translated literally, means “Drawing and Form Knowledge (Studies)”. Until last year, the majority of the tasks were drawing and representation assignments. The tasks related to form giving, form finding, and form research were only present as supplementary elements in the semesters’ curriculums. Adapting to the changing world, the curriculum reform fundamentally transformed the content of education. The emphasis has shifted towards thinking and conscious creation. “The task of the Department of Drawing, Form and Design is to make students understand the visual language, which is of paramount importance in architectural education, in accordance with the artistic and compositional nature of architecture, to teach its application and techniques, and to enable them, through high-level use, to visualize their ideas, articulate their concepts in space, and engage in creative and intuitive, two-dimensional and three-dimensional, abstract geometric thinking. The emphasis is on thinking.” (Molnár, 2019)

From the 2023-24 academic year, under the leadership of department head Csaba Molnár, and in line with the new faculty vision, the department has divided its curriculum into the following main curricular units as part of its renewal:

- Foundation training
  - » “Technical University Drawing School” (1 year)
  - » “Studio of Architectural Thinking” (2 years)
- Specialization
  - » Architectural Visual Intellectual Workshop (2 years)

The “University Drawing School” represents classical drawing instruction with the subjects Drawing and Composition 1-2. The “Architectural Thinking Studio” in the 3rd, 4th, 5th, and 6th semesters, through the courses Form and Composition 1-4, introduces students to the rules and possibilities of shaping. The task is to create and represent the form. In the specialization called “Form and Structure,” the form (which can also be mass and space) is the focus of the design methodology, without forgetting the worthy representation of the architectural idea and intention.

Form and Composition

The creation of form has its own basic building blocks. Take graphic design, as example. Point, line and plane are the three building blocks of all visual communication. The point is not only an element of geometry without extension. For example, a point can be a picture of an armchair in a catalogue. A line has a width, or thickness, in proportion to its length. The line can of course be a line, but it can also be a line of text, or even a set of consecutive points. A plane can be anything, a text box, an image. It can be geometric, organic. Smooth, textured. Stb. These elements make up the letter itself, but also the pages of a magazine, as well as the images.

Architecture is different from graphic design. You could say it’s shifted by one dimension, which is largely true, despite the fact that in environmental graphic design we see a lot of spatial solutions. But what is the ultimate purpose of architecture? The answer is simple: to create space. First of all, to create space. Of course, architectural works have mass, and there can also be interior space in engineering structures and monuments. But the purpose of architecture is to create space, the primary purpose of buildings is to contain spaces with a specific function. A car has an interior, but in this case the main function is transport, not interior space.

The point is difficult to interpret as an architectural element. Think of the Tadao Ando motif, which is characterised by the trace of the connecting elements of the reinforced concrete formwork. But even in this example, the point is only a surface feature. If we consider the main task of architecture to be the creation of space, the point cannot be part of our toolbox, since its spatiality is close to zero.

In the light of the foregoing, we do not include the point as a basic building block of architectural form, but we do include the line and the plane, and we add mass and space. Thus, line, plane, mass and space form the four themes of the series of courses on Form and Composition.

Form and Composition 1 – Line

The line can fit on a surface or be free-standing. When fitted to a surface, it functions as a division of the plane that forms the surface. Standing independently, for example as a column or beam, it can carve out space from the infinite void, that is, it can designate spatial volume. During the semester, students study the rhythm of lines and their detachment from the plane. In cases of excessive use of lines, they may lose their independent line character and become a surface feature, such as the texture of a plane.

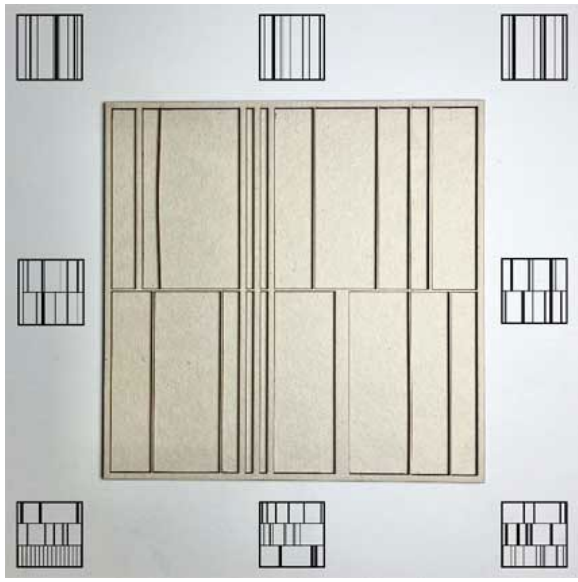


Figure 1. Line study, Bulcsú Mihály Ferencz (consulent: István Váli) 2024

Form and Composition 2 – Plane

The plane is already clearly an element that creates mass and space. The masses of the buildings and the spatial walls of the spaces are bounded by planes. The plane can be straight, curved, geometric, organic, etc. During the semester, students experiment with plane divisions (which can also be lines), tilting planes, and elevating planes into space. An important aspect this semester is that the planes must also behave as planes in space. They should not close up so that they do not become a mass.



Figure 2. Plane study, Luca Rábel (consulent: István Váli) 2024

Form and Composition 3 – Mass

Mass and space cannot exist without each other. The scale and proportion of the mass can only be examined in the context of its surrounding environment. During the semester, in mass formation, students create more complex masses from an initial, simple form by consciously using a series of spatial operations. They create many variations and experiments based on their own defined “rules of the game”. This is actually already the process of form-finding, which is applied by parametric design using digital tools.

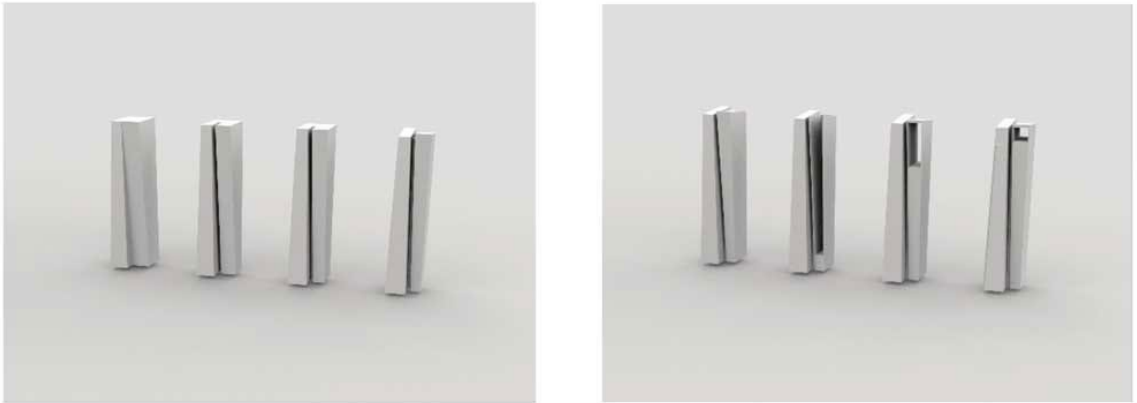


Figure 3. Mass study, Barna Horváth (consulent: István Váli) 2024

Form and Composition 4 – Space

Space is the actual goal of architectural design. Typically, it is created embedded within a mass, but in the case of a rock tomb, it can actually exist without a mass, as there is no direct connection between its shape and the mountain that contains it. It is a matter of perception whether the space is formed by adding spatial elements or mass elements to each other. Both can be true. This semester, the students are studying the factors that contribute to the formation of spatial effects.



Figure 4. Space study, Eszter Dóra Kasoly (consulent: István Váli) 2023

Conclusions

With this restructuring of education, students acquire knowledge of form-making according to a consciously structured schedule. They become familiar with conscious design methods applicable in architectural practice by following specific rules rather than random steps in the shaping process. They must also document their work steps, including both successful and seemingly dead-end solutions. However, this kind of teaching of form creation pushes out the teaching of traditional freehand drawing techniques. We provide a solution for this in our elective courses, offering several options for students who require it, ranging from studio figure drawing to participation in our artists' colony in Italy.

References

Dobó, M., Molnár, Cs., Peity, A., Répás, F. (1999). *Reality, Concept, Drawing in architectural drawing.* Műszaki Könyvkiadó.
Szentkirályi, Z. (1971). *Adatok a magyar építészképzés történetéhez.* Építés- Építészettudomány.
Váli, I. (2016). *Colonia Artistica Falerone 2006-2016*. VIF Műterem.
Molnár Cs. (2019, 2022). *A tanszék tantervi megújulásának elvei*, manuscript.

Meaningful learning in Plastic Arts based on the design of Learning Situations

Manuela García Lirio
Universidad de Jaén, España

Abstract
This proposal includes the results obtained in one of the practices carried out in the subject of Plastic Arts and Audiovisual Culture in primary education, a compulsory second-year subject in the Primary Education Degree at the University of Jaen. Through the design of Learning Situations, the aim is to put into practice Project-based learning, as well as meaningful learning, enhancing creativity, originality and teamwork among future primary school teachers. Meaningful learning in the visual arts focuses on creating educational experiences where students connect new knowledge with their previous ideas and experiences. This is achieved by designing relevant and challenging learning situations that encourage exploration, experimentation and reflection. Through this practice they learn how the design of a learning situation Works and its relationship with current regulations.

Keywords: Plastic arts, learning situation, primary education.

El aprendizaje significativo en Artes plásticas a partir del diseño de Situaciones de Aprendizaje

Resumen
Esta propuesta recoge los resultados obtenidos en una de las prácticas llevadas a cabo en la asignatura de las Artes plásticas y la cultura audiovisual en educación primaria, materia obligatoria de segundo curso en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Jaén. A través del diseño de Situaciones de aprendizaje se pretende poner en práctica el aprendizaje basado en proyectos, así como también el aprendizaje significativo, potenciando la creatividad, originalidad y el trabajo en equipo entre los futuros maestros de primaria. El aprendizaje significativo en artes plásticas se centra en crear experiencias educativas donde los estudiantes conecten los nuevos conocimientos con sus ideas y experiencias previas. Esto se logra diseñando situaciones de aprendizaje relevantes y desafiantes que fomenten la exploración, la experimentación y la reflexión. A través de esta práctica conocen el funcionamiento del diseño de una situación de aprendizaje y su relación con la normativa vigente.

Palabras clave: Artes plásticas, situación de aprendizaje, educación primaria.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Elaborar una situación de aprendizaje supone manejar una serie de herramientas, que serán primordiales para el docente a lo largo de su labor profesional. Es fundamental conocer la normativa vigente para poder aplicarla en función de la etapa educativa. Dado que nos encontramos en el nivel de educación primaria hay que tener presente la Orden del 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

Según el Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, una Situación de aprendizaje son situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

El aprendizaje significativo en las artes plásticas es un proceso fundamental para el desarrollo de la creatividad, la expresión y el pensamiento crítico en los estudiantes. A través de la interacción con diferentes materiales, técnicas y conceptos artísticos, los estudiantes construyen su propio conocimiento y desarrollan habilidades que les permiten comprender y apreciar el mundo que les rodea de una manera más profunda y personal.

El diseño de situaciones de aprendizaje significativas en artes plásticas es un desafío para los educadores, ya que requiere crear experiencias que sean relevantes, interesantes y estimulantes para los estudiantes. Estas situaciones deben promover la exploración, la experimentación y la reflexión, y deben estar conectadas con los intereses y las experiencias previas de los estudiantes.

En este texto, exploraremos el concepto de aprendizaje significativo en las artes plásticas y analizaremos cómo el diseño de situaciones de aprendizaje efectivas puede fomentar este tipo de aprendizaje en los estudiantes. Examinaremos diferentes estrategias y enfoques pedagógicos que pueden utilizar los educadores para crear experiencias de aprendizaje que sean significativas y transformadoras para sus estudiantes.

Objetivos

Para diseñar una situación de aprendizaje que logre una formación significativa, hay que establecer unos objetivos claros y precisos, integrar diversos saberes básicos, plantear escenarios que requieran diferentes tipos de agrupamientos, movilizar responsabilidades personales y colectivas, aplicar la comunicación oral, utilizar distintos recursos, tanto analógicos como digitales, definir temas relacionados con el interés común, ya sea la sostenibilidad o la convivencia democrática haciendo un planteamiento adecuado al nivel educativo.

El objetivo principal de esta propuesta es que los alumnos de segundo curso del Grado en Educación Primaria pongan en práctica el diseño y elaboración de una Situación de Aprendizaje para Didáctica Plástica en Educación Primaria.

Metodología

La metodología que se ha llevado a cabo ha sido aprendizaje basado en proyectos (ABP), una metodología que permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. Para ello, los alumnos trabajarán en grupo con el objetivo de potenciar el trabajo en equipo. Tendrán que presentar un conjunto de actividades articuladas, es decir, relacionadas entre sí, con el objetivo de lograr que el alumnado desarrolle las competencias específicas en un contexto educativo determinado.

Para ello, abordarán una metodología que tendrá un carácter fundamentalmente activo, motivador y participativo, partiendo de los intereses del alumnado. Tendrán que favorecer el trabajo individual, cooperativo y el aprendizaje entre iguales. El alumnado será el agente de su propio aprendizaje. Para ello, utilizarán enfoques orientados desde una perspectiva de género, al respeto, a las diferencias individuales, a la inclusión y al trato no discriminatorio, integrando referencias a la vida cotidiana y al entorno inmediato.

Proporcionarán un enfoque interdisciplinar, integrador y holístico al proceso educativo. Por ello, garantizarán el funcionamiento coordinado de los equipos docentes. Marcarán objetivos claros y precisos que integren diversos saberes básicos, definiendo un escenario y facilitando la interacción entre iguales. En su desarrollo, el alumnado debe poder asumir responsabilidades individuales y trabajar en equipo, desarrollando una actitud cooperativa y aprendiendo a resolver los conflictos que puedan surgir.

Las situaciones de aprendizaje pueden incluir proyectos de arte colaborativos, resolución de problemas creativos, análisis de obras de arte y exploración de diferentes movimientos artísticos. Al conectar el arte con sus propias vidas y experiencias, los estudiantes desarrollan un mayor interés y comprensión de las artes plásticas, al mismo tiempo que mejoran sus habilidades creativas y de pensamiento crítico.

En definitiva, se pretende fomentar la autonomía del alumnado, establecer objetivos claros, saberes básicos y criterios de evaluación, estar contextualizada en la vida real, ser una propuesta inclusiva y seguir los principios del DUA, y por último, resaltar la producción e interacción.

Resultados

El grupo de alumnos de 2º D, compuesto por 70 estudiantes han conformado un total de quince grupos, obteniendo resultados muy variados en cuanto a las propuestas de situación de aprendizaje. Los temas han estado relacionados con el color, el medio ambiente, la sociedad, el arte, el universo, la geografía, la naturaleza, el género, el cómic y la navidad, entre otros. De este modo, han cumplido con el carácter de la interdisciplinariedad, la vinculación con los ODS y otros temas de actualidad que cubren la cotidianidad de los estudiantes de primaria. Mencionaremos brevemente algunas de ellas:

- *Aprendemos a ser con mayores* consiste en trabajar de manera conjunta con sus abuelos cuyo objetivo es mostrar cómo, a través de la colaboración entre generaciones, los estudiantes han aplicado su creatividad, valorando las experiencias de los mayores y compartiendo su trabajo de forma visual y significativa.
- *El universo al alcance de su mente*, plantea un enfoque integral y creativo para enseñar a través de la integración de distintas áreas curriculares, fomentando diversas habilidades tanto a nivel personal como colectiva.
- *Las mujeres en el arte contemporáneo,* pretende poner en valor el papel de la mujer artista a través de retratos realizados con materiales reciclados. De esta manera profundizan en la vida de las artistas y las recrean a través del uso del reciclaje.
- *Mascaras del mundo*, *un viaje escénico* propone conocer diferentes países de la geografía a través de las máscaras de los distintos lugares.





Figura 1.Aprendamos a ser con mayores. SdA de alumnos de 2º D del Grado de Educación Primaria.
Figura 2.El Universo al alcance de su mente. SdA de alumnos de 2º D del Grado de Educación Primaria.



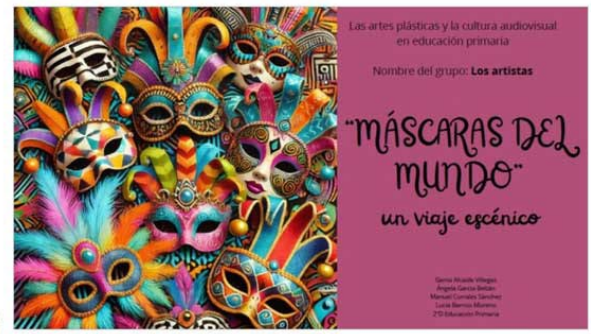


Figura 3. Mujeres en el arte. SdA de alumnos de 2º D del Grado de Educación Primaria.
Figura 4. Máscaras del mundo. SdA de alumnos de 2º D del Grado de Educación Primaria.

Todas las situaciones de aprendizaje han sido expuestas en clase en un tiempo máximo de 20 minutos por grupo, con el objetivo de poner en práctica la puesta en escena y la expresión oral en público, ya que será una de las principales herramientas en su futuro laboral.

Conclusiones

Somos conscientes de que el estudio del currículo escolar de la educación es uno de los bloques más arduos que ofrece el temario de la asignatura las artes plásticas y la cultura audiovisual en educación primaria, por lo que plantear el diseño de una situación de aprendizaje ha sido una propuesta integradora para fomentar el trabajo en equipo, la creatividad y el conocimiento del currículo escolar de la educación artística en la Educación Primaria.

A lo largo del proceso de trabajo se han detectado varias problemáticas, tanto a la hora de configurar los grupos de trabajo, como en las exposiciones orales, donde se ha puesto en evidencia la carencia de recursos orales para expresarse y comunicar al resto de compañeros su trabajo.

El aprendizaje significativo en artes plásticas no solo se trata de crear obras de arte visualmente atractivas, sino también de fomentar la expresión personal, la comunicación y la apreciación estética. Al diseñar situaciones de aprendizaje que sean significativas para los estudiantes, los docentes pueden ayudarles a desarrollar una conexión más profunda y duradera con el arte. Durante el transcurso de esta propuesta también se ha detectado una fuerte carencia en el uso de fuentes bibliográficas, tanto a la hora de identificar, como de citar.

En cuanto a la fase de evaluación, se ha diseñado una rúbrica que consta de varios apartados: comunicación y exposición, estructura y formato de la presentación y domino del contenido, con cuatro indicadores a valorar en cada uno de ellos. Esta fase también ha sido protagonizada por los alumnos ya que ellos mismos han configurado posibles tribunales para evaluar las propuestas de sus compañeros teniendo que escuchar atentamente las defensas orales del resto de grupos.

Por último, cada uno de los alumnos ha aportado una reflexión personal sobre la práctica de clase, en la que he podido encontrar principalmente resultados tan gratificantes como: *experiencia inspiradora, enriquecedora, interdisciplinar y los beneficios del trabajo colectivo en equipo.*

En definitiva, a lo largo de este análisis, hemos explorado la importancia fundamental del diseño de situaciones de aprendizaje significativas en el ámbito de las artes plásticas para estudiantes de educación primaria. Hemos destacado cómo estas experiencias no solo fomentan la expresión creativa y el desarrollo de habilidades técnicas, sino que también nutren el pensamiento crítico, la colaboración y la apreciación estética en los jóvenes aprendices para afrontar su futuro laboral. Esta propuesta ha aportado al alumnado una serie de herramientas que les han permitido experimentar un simulacro de lo que será su futuro laboral.

Referencias

Farfán, R.M y Romero Fonseca, F.W. (2016). El diseño de situaciones de aprendizaje como elemento para el enriquecimiento de la profesionalización docente. *Perfiles educativos, 38*(1), 116-139.

Godoy Acosta, D.C y Murcia Arregocés, A.V (2022). Experiencias significativas en torno a la enseñanza-aprendizaje de las artes plásticas mediadas por tecnología. *CITAS: Ciencia, innovación, tecnología, ambiente y sociedad, 8,* (2).

Prieto Román, A.J y Fernández Muñoz, J. (2022). Situaciones de aprendizaje: diseño y desarrollo. *EmásF: revista digital de educación física, 79,* 22-41.

The aesthetics of art and daily life in artistic studies in Secondary Education

Francisco M. Reina García
Instituto de Enseñanza Secundaria "Velázquez" - Sevilla (España)

Abstract
With this inquiry into the aesthetic field we intend to facilitate the teacher specializing in artistic and visual education in secondary education with teaching material that complements and enriches the contents of the subjects of Plastic, Visual and Audiovisual Education [EPVA] (1st, 2nd and 3rd of Compulsory Secondary Education [ESO]) and Artistic Expression (4th of ESO). This project is not only conceived as a way to reinforce or develop artistic and aesthetic knowledge and experiences, but it also aims to be a tool that helps achieve competence in cultural awareness and expression, and can also promote other competences such as linguistic, civic, or personal, social and learning to learn due to the multifaceted nature of aesthetics and its various applications or connections with the philosophical, social, cultural, artistic, etc.

Keywords: aesthetics, art, sensitivity, education, everyday life.

La estética del arte y de la vida cotidiana en los estudios artísticos de la educación secundaria

Resumen
Con esta indagación sobre el ámbito estético pretendemos facilitar al docente especialista en educación artística y visual en la enseñanza secundaria de un material didáctico que sirva de complemento y enriquecimiento a los contenidos de las materias de Educación Plástica, Visual y Audiovisual [EPVA] (1º, 2º y 3º de la Educación Secundaria Obligatoria [ESO]) y de Expresión Artística (4º de la ESO). No sólo se concibe este proyecto como una forma de reforzar o desarrollar conocimientos y experiencias artísticas y estéticas, sino que pretende ser también una herramienta que ayude a alcanzar la competencia en conciencia y expresión cultural, y además pueda promover otras competencias como la lingüística, la ciudadana, o la personal, social y de aprender a aprender debido al carácter poliédrico de la estética y sus diversas aplicaciones o conexiones con el ámbito filosófico, social, cultural, artístico, etc.

Palabras clave: estética, arte, sensibilidad, educación, cotidianidad.

Introducción

La educación artística en las enseñanzas obligatorias se puede considerar como un pilar básico donde el estudiante puede complementar los conocimientos humanísticos, científicos y técnicos de diversas materias con la convergencia de la imaginación, la creatividad y la intuición a través de la práctica organizada y asesorada por el docente especialista. Si a la práctica artística le añadimos la contemplación, el análisis y la reflexión estética, la experiencia adquiere un valor más intenso e íntegro, desembocando en un aprendizaje significativo. En este sentido las asignaturas sobre arte se convierten en una plataforma ideal donde combinar el ámbito racional y la reflexión intelectual con la expresión emocional libre y creativa. Como consecuencia, la integración de los estudios de estética en el ámbito educativo pueden ayudar a reforzar una de las competencias clave como es la competencia en conciencia y expresiones culturales mediante el desarrollo de la capacidad de observación, la sensibilización respecto de los acontecimientos y sucesos de la realidad, y especialmente la capacidad de aprendizaje y experimentación de los valores estéticos.

Metodología

La metodología prevista para generar los materiales didácticos de esta investigación estaría enfocada en la colaboración estrecha entre discente y docente. Mediante el diseño de diversos proyectos individuales y en grupo se van elaborando y creando los contenidos que posteriormente darán lugar al recurso educativo abierto. El profesor aportará ideas, sugerencias y líneas de trabajo que se discutirán en clase, y los propios alumnos irán decidiendo los temas que más les atraen, fascinan, inquietan o les preocupan. Se pretende que la investigación y el aprendizaje se originen como fruto de la colaboración de todos los participantes a través de la implicación y el interés por contenidos significativos.

Desde un enfoque principalmente cualitativo se utilizará una metodología inductiva basada esencialmente en la observación y contemplación para intentar alcanzar diversas conclusiones generales. Aparte de la metodología inductiva se podrá recurrir, en casos concretos, a la metodología deductiva para analizar teorías y premisas que nos ayuden a desembocar en conclusiones particulares.

El trabajo de estudio e indagación se realizará en el espacio del aula y fuera de ella. La tarea extraescolar irá encaminada principalmente a la observación de objetos, obras de arte, espacios externos e internos (urbanos, rurales, naturaleza, etc.) y a la recopilación de datos e información que se irán comentando, organizando y estructurando en clase a través de todo el equipo de investigación.

Desarrollo

El valor de la formación estética

Es evidente que la sociedad contemporánea se caracteriza por ser compleja, multicultural y voluble. Al mismo tiempo podemos hablar de una cierta crisis del ser humano en los inicios del siglo XXI respecto a sus ideales, principios, aspiraciones o creencias. Es decir, crisis en los valores que dan carácter y sentido a la existencia humana. Posiblemente, la vida materialista en la que se encuentran envueltas las sociedades capitalistas occidentales ha generado un especial interés por los asuntos laborales y económicos, la competitividad, el consumo desmesurado y el afán de “progreso”, donde se desdeña o va perdiendo importancia otros aspectos como la unidad y educación familiar, la cohesión social, el descanso contemplativo, la conexión más directa y natural con la naturaleza, etc. En conexión con esta línea discursiva Piero Ferrucci (2009) afirma que:

> "[...] en nuestra época la sensibilidad a la belleza ha sido demasiadas veces ignorada. Otros valores han ocupado su lugar: desarrollo, utilidad, comodidad, eficiencia. En otras épocas la armonía, el sentido de las proporciones, la inserción en la naturaleza eran el punto de referencia central" (p. 296).

Somos conscientes de la relevancia que tiene para la enseñanza y el aprendizaje la formación estética. Una formación que requiere conjugar tanto la capacidad cognitiva como el sentimiento del estudiante. Esta competencia estética, como dice Orefice (2003, p. 122), no se genera con el perfeccionamiento del discente para que sea un artista, sino que lo esencial es que la persona sea capaz de percibir tanto lo bello como lo feo a través de su múltiple potencial cognoscitivo, o lo que es lo mismo, mediante una inmersión de la experiencia en los ámbitos de la razón, la emoción y los sentidos.

Desde nuestro punto de vista, los estudios sobre estética, ya sean en relación a las creaciones artísticas o sobre los acontecimientos o situaciones de la vida cotidiana, no pueden ir desligados de la ética. Enseñar y educar sobre la estética de lo bello no implica solamente detener la mirada y fijar la atención en lo superficial de los objetos y sujetos, sino que ahonda mucho más; podríamos incluir, por ejemplo, algunas experiencias de mayor magnitud o trascendencia como: la belleza de la esperanza, las acciones auténticas y verdaderas, los bellos y generosos actos de piedad, el amor generado por la contemplación y admiración de la belleza de algo o alguien, etc.

La estética en el arte y en la vida cotidiana

Sostenemos que a partir de la creación artística y la reflexión a posteriori de la experiencia asimilada se pueden alcanzar capacidades cognitivas y cualidades sensibles que facilitan el juicio estético. Es fundamental que el estudiante adolescente adquiera habilidades, destrezas y dominio con los utensilios, materiales y procedimientos técnicos que se ponen en práctica dentro del ámbito de la expresión artística. También es relevante, y viene a ser un complemento de lo anterior, el estudio y comprensión de las manifestaciones artísticas a lo largo de la historia donde se analicen las diversas características formales, corrientes estilísticas, etc. Pero en lo referente al aprendizaje y bagaje estético somos partidarios de abarcar otros espacios y terrenos que no son exclusivos del arte y los artistas. Nos referimos a las vivencias diarias que están impregnadas de múltiples experiencias, muchas de las cuales se pueden catalogar como estéticas o de percepción sensible, donde lo ordinario llega a convertirse en extraordinario por su impacto emocional y/o significado. El especial interés por decorar el salón de una vivienda, optar por un determinado apartamento para disfrutar de las vacaciones estivales, el ritual que se lleva a cabo en una cena para invitados, o elegir un traje para asistir a un acto ceremonial, no dejan de ser acontecimientos de nuestro día a día que están en relación con la estética, con lo sensible, y a los cuales les otorgamos una magnitud destacada debido a que forman parte de la identidad, del estilo, de la esencia de la persona. A colación de lo expuesto en las ideas anteriores, la investigadora Katya Mandoki (2006), hace la siguiente reflexión:

> "[...] no sólo es posible sino indispensable abrir los estudios estéticos -tradicionalmente restringidos al arte y lo bello- hacia la riqueza y complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones. Eso es la Prosaica: sencillamente, la estética cotidiana. Esta pervivencia de la estética se expresa de mil maneras, desde nuestra forma de vivir, en el lenguaje y el porte, el modo de ataviarse y comer, de rendir culto a deidades o personalidades, de legitimar el poder, ostentar el triunfo o recordar a los muertos; pero el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales" (p. 4).

Para sentir el impacto o el poder de la belleza como algo que agrada, atrae, inquieta, estremece o conmueve debemos ser conscientes que puede surgir en un momento o situación inesperada, pero también podemos “buscar” esta vivencia particular o extraordinaria poniendo en sintonía o en sinergia los sentidos en los contextos más idóneos. Consideramos significativo introducir en nuestros hábitos cotidianos una "mirada" abierta y sensible, donde nos dejamos sorprender o impactar por cualquier fenómeno o acontecimiento. Esta forma de proceder, desplazada de las tensiones, preocupaciones o intranquilidad que generan frecuentemente las labores diarias o los asuntos económicos, obviamente ayuda a ennoblecer y dignificar la existencia humana.

Propuesta de elaboración de un material didáctico

El ámbito de la estética cotidiana como contenido de los estudios artísticos en Secundaria podría incluir diversos sectores o contenidos como los cánones de belleza y el culto al cuerpo, la decoración del hogar, la moda, los valores estéticos, etc. que conectan con el currículo de dichos estudios.

El proyecto que se está llevando a cabo en el departamento de Dibujo y Artes Plásticas tendrá un desarrollo que se extenderá desde el principio hasta el final del curso 2024-25. La planificación de la investigación se realizará en horario de clase, teniéndose en cuenta que se comparte y compenetra el tema de la estética con los contenidos programados oficialmente en las materias de EPVA y de Expresión Artística. Los asuntos de estudio van enfocados al análisis y comprensión del concepto de estética, el significado del término belleza, la importancia de los valores en relación con lo estético, los diversos enfoques culturales sobre lo estético y artístico que se han producido a lo largo de la historia, la importancia y relevancia de la estética en el arte, en la industria comercial, publicidad y en el ámbito cotidiano del mundo contemporáneo, etc.

La dinámica de trabajo en el aula está dirigida al aprendizaje a través de una experiencia práctica fundamentada en la comprensión y dominio de los conceptos teóricos sobre arte y estética. La figura del profesor tendrá la función de proponer, guiar, orientar y corregir las actividades que ejecutará el estudiante individualmente y en pequeños grupos, disponiendo el aprendiz de un amplio margen de libertad para seleccionar contenidos, reflexionar sobre diversos temas, elegir los procedimientos de creación artística o manejar las herramientas digitales.

Conclusiones

La observación realizada hasta la fecha actual (mitad de febrero 2025) del trabajo en el aula de todos los grupos de la ESO, y los datos recogidos de las diversas actividades llevadas a cabo tanto en clase como de las tareas propuestas para ser ejecutadas en horario extraescolar confirman que los resultados son positivos y prometedores. El alumnado en general está mostrando interés y curiosidad por los contenidos de estética debido a la conexión que se genera con aspectos y situaciones de su vida diaria, y además están descubriendo facetas o dimensiones de su personalidad hasta ahora desconocidas o desapercibidas para ellos que entroncan con la sensibilidad o una conexión más fina y sutil de la realidad. Como indica Stefanini (1954, p. 69), la belleza es una mezcla de sentimiento y ambiente, y no basta con buscar las cosas bellas; es importante suscitar el consenso, la elección y la respuesta. Siguiendo las ideas de Stefanini, es nuestro objetivo no sólo transmitir sino suscitar interés y curiosidad por este proyecto de material didáctico en la comunidad escolar.

Referencias

Ferrucci, P. (2009). *Belleza para sanar el alma. La inteligencia estética en la vida cotidiana*. Barcelona: Urano.

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Prosaica I. México: Siglo XXI editores.

Musaio, M. (2013). *Pedagogía de lo bello*. Pamplona: Eunsa.

Orefice, P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare.* Milano: Guerini Studio.

Stefanini, L. (1954). *Educazione estetica e artistica*. Brescia: La Scuola.

The perception of Early Childhood Education and Primary Education students on the use of Artificial Intelligence tools for Music Education

María Elena Cuenca Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid, España

Miren Pérez-Eizaguirre
Universidad Autónoma de Madrid, España

Marta Martínez-Rodríguez
Universidad Autónoma de Madrid, España

Abstract
The aim of this study is to find out the perception of U1 undergraduate students of Early Childhood Education and Primary Education on the use of generative artificial intelligence (AI) tools for music education and the frequency with which they use them in their academic training. An experimental methodology will be used with a mixed longitudinal technique, including quantitative and qualitative questions addressed to the sample participants. Students will receive specific training in AI resources applied to music education, which will allow us to assess changes in their perceptions of these tools over time. Preliminary results indicate that the majority of students consider training in AI tools for teaching to be very useful and value it positively in the teaching environment, although they do not use it frequently.

Keywords: music education, artificial intelligence, Learning and Knowledge Technologies, digital competence, didactics of musical expression.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La percepción de estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria sobre el uso de herramientas de Inteligencia Artificial para la Educación Musical

Resumen
Este estudio tiene como objetivo averiguar la percepción del estudiantado de grado de Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria de la U1 sobre el uso de las herramientas de inteligencia artificial generativa (IA) para la educación musical y la frecuencia con la que las utilizan en su formación académica. Se utilizará una metodología experimental con una técnica longitudinal mixta, que incluye preguntas cuantitativas y cualitativas dirigidas a los participantes de la muestra. El estudiantado recibirá una formación específica en recursos de IA aplicados a la educación musical, lo que permitirá evaluar cambios en sus percepciones sobre estas herramientas a lo largo del tiempo. Los resultados preliminares indican que la mayoría de los estudiantes considera muy útil la formación en herramientas de IA para el ámbito docente y la valora positivamente, aunque no la utilizan en general recursos de IA con frecuencia.

Palabras clave: educación musical, inteligencia artificial, Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento, competencia digital, didáctica de la expresión musical.

Introducción

La llegada de la inteligencia artificial (IA) al sector educativo ha generado nuevas oportunidades para la enseñanza y el aprendizaje, particularmente en áreas que históricamente dependen de la interacción humana y la expresión artística, como es el caso de la música. Además, esta ha emergido como una herramienta transformadora en cualquier ámbito educativo, ofreciendo nuevas oportunidades para personalizar la enseñanza y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes atendiendo a las necesidades de cada uno (Li, 2024; Qian, 2023;Wang, 2024). Además, los sistemas de enseñanza musical basados en IA pueden diseñar currículos personalizados y utilizar herramientas de aprendizaje interactivas que se ajustan a los diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad de los estudiantes (Luo, 2024; Wang, 2022).

Algunos estudios recientes han analizado el impacto de la inteligencia artificial en la educación musical. Las plataformas de IA ofrecen nuevas oportunidades para la enseñanza de disciplinas musicales, lo que podría transformar el concepto de enseñanza-aprendizaje y redefinir el papel de los educadores (Vasco y Eguiguren, 2023). Estas herramientas están mejorando la eficiencia educativa y desarrollan las oportunidades para mejorar los resultados de aprendizaje (Flores-Vivar y García-Peñalvo, 2023), así como el desarrollo de aptitudes estéticas musicales entre los estudiantes (Yu y Ding, 2020). Sin embargo, también persisten desafíos éticos, pues siguen existiendo preocupaciones sobre la posible regulación que debería existir sobre su uso para que no vulnere los derechos de los estudiantes (López-Martínez, 2025) y poder aprovechar el potencial de mejorar la sostenibilidad y efectividad de la enseñanza (Loreto-Amoretti y Pérez-Valero, 2024). Además, es necesario que los docentes adquieran habilidades específicas para diseñar y utilizar eficazmente las herramientas de IA (López-Martínez, 2025).

En este sentido, esta investigación propone un enfoque innovador que se centra en el potencial de la IA generativa como herramienta para enriquecer la formación musical de los estudiantes universitarios. En este estudio se explora la percepción del estudiantado de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la U1 sobre las herramientas de IA generativa, así como su frecuencia de uso.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se ha empleado un enfoque longitudinal de carácter mixto, combinando instrumentos de recogida de datos cuantitativos y cualitativos. Los participantes (n=34) respondieron a una serie de preguntas antes y después de la implementación de la propuesta didáctica centrada en la utilización de herramientas de IA para la Educación Musical. El pretest y postest contenía las siguientes preguntas: edad, género, estudio que cursas (con elección a los tres grados de Maestro en Educación Primaria; Maestro en Educación Infantil y doble grado de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria), ¿cuánto utilizas la Inteligencia Artificial? (pregunta de opción múltiple), y ¿consideras que han sido de utilidad para tu formación como educador musical los recursos de IA aprendidos en esta asignatura?[1](pregunta abierta). Ambos cuestionarios fueron validados por un grupo de expertos en Educación Musical de la U1, y se cumplimentaron por parte de los estudiantes en septiembre de 2024 y enero de 2025, respectivamente.

La recopilación de datos se llevó a cabo de forma telemática mediante el envío de los cuestionarios a las estudiantes a través de correo electrónico. Para garantizar la confidencialidad, ambos instrumentos fueron completamente anonimizados, asegurando así la protección de los datos personales de las participantes. Además, las estudiantes firmaron un consentimiento informado conforme a la Ley Orgánica 3/2018 sobre protección de datos. La información obtenida fue analizada empleando técnicas de estadística descriptiva aplicadas a las variables estudiadas en el programa SPSS y análisis cualitativo en Taguette (Rampin, 2021).

Propuesta didáctica

En la siguiente tabla, se muestra la propuesta didáctica diseñada por sesiones.

Actividad	Sesiones	Desarrollo	Objetivos didácticos
Creación de canciones y podcast musicales	2	Los estudiantes crearán un podcast sobre una etapa de la historia de la música, generando letras con ChatGPT y editando audio con Suno, Audacity y Adobe Podcast	Integrar herramientas de IA en la creación de contenido musical. Desarrollar habilidades de edición de audio y producción de podcasts
Presentación de instrumentos musicales con avatares animados	2	Los estudiantes crearán presentaciones educativas usando dibujos animados generados con Animated Drawings y narraciones con Narakeet	Fomentar la creatividad mediante la integración de avatares animados Desarrollar competencias digitales usando IA para animación y presentaciones sobre teoría musical
Karaoke y separación de pistas musicales	1	Los estudiantes crearán versiones karaoke de canciones festivas usando Moises AI para separar pistas y diseñarán presentaciones en CANVA	Aplicar IA en la manipulación de pistas de audio Desarrollar habilidades de presentación multimedia
Edición de video musical con CapCut	2	Los estudiantes diseñarán una coreografía y editarán un video musical usando CapCut y herramientas de IA para automatizar la edición	Desarrollar la expresión corporal mediante la creación de coreografías Aplicar herramientas digitales para la edición de video

1 Esta última pregunta solo aparecía en el postest, después de la implementación de la propuesta didáctica.

Resultados

La mayoría de los alumnos utilizan la IA de forma moderada. “1 a 3 veces al mes” es la respuesta más común, seguida de “1 a 3 días por semana”. Esto sugiere que, si bien la IA se ha integrado en cierta medida, no es una herramienta de uso diario para la mayoría. El 31% la usan con poca frecuencia o no la utilizan en absoluto.

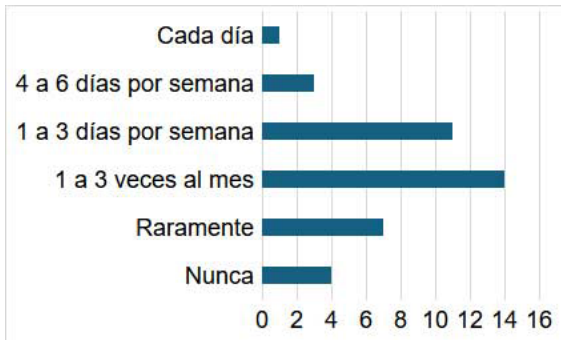


Figura 1. Frecuencia con la que los alumnos utilizan la IA

Tabla 1. Categorías y códigos aplicados a la pregunta sobre la utilidad de la formación

Categoría	Código	Definición
Utilidad/Aplicabilidad	Alta utilidad	Utilidad y aplicación en su futuro como docentes
	Facilidad de uso	Facilidad de uso y aplicación en el aula
	Limitaciones	Limitaciones o falta de aplicabilidad
Valoración de la formación	Impacto en la creatividad y la innovación	Recursos tecnológicos musicales que fomenten la creatividad y la innovación
	Descubrimiento de nuevas herramientas	Descubrimiento de nuevas herramientas y posibilidades

Se analizó con el programa Taguette (Rampin, 2021) en el que se crearon 5 códigos. La codificación axial generó 2 categorías: Utilidad/Aplicabilidad y Valoración general sobre la formación específica en recursos de IA aplicados a la Educación Musical.

Sobre la utilidad, el 94% de los estudiantes consideran que los recursos de IA aprendidos son muy útiles y aplicables en su futuro como docentes, y destacan la facilidad para crear recursos y la posibilidad de utilizarlos en el aula, como señala este estudiante: “Sí, para la creación y adaptación de partituras musicales, así como la creación de vídeos, audios con nuestra propia voz y cuerpo y saber editarlos. También he aprendido a editar canciones ya creadas por si solamente me interesa la base musical, o la voz.”

Los encuestados señalan que estas herramientas no solo son útiles para la docencia, sino también para el uso personal. Solamente el 6% considera que no le serán de gran utilidad ya que no cree que vaya a utilizar las herramientas directamente debido a sus planes de no ser docente especialista en música en un futuro.

En cuanto a la valoración de la formación muchos alumnos resaltan que han descubierto nuevas herramientas de IA que desconocían antes del curso, y que les ha abierto nuevas posibilidades y perspectivas en su práctica docente. Creen que los recursos tecnológicos musicales aprendidos fomentan la creatividad y la innovación en la creación de recursos educativos. También se menciona la utilidad de estas herramientas para realizar actividades lúdicas con el alumnado, simplificando tareas que serían más complicadas de hacer manualmente.

Conclusiones

En la presente investigación se pretendía examinar la percepción del estudiantado de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la U1 sobre las herramientas de IA generativa, así como su frecuencia de uso. Con respecto a estos dos objetivos, se observa que la mayoría la encuentran muy útil en el ámbito docente y valoran positivamente la formación en herramientas de IA, pero que, sin embargo, no la utilizan con frecuencia. Por ello, como señala López-Martínez (2025) es necesario que los docentes adquieran habilidades específicas para diseñar y utilizar eficazmente las herramientas de IA y así poder aumentar esta tendencia y explotar el potencial de mejorar la sostenibilidad y efectividad de la enseñanza (Loreto-Amoretti y Pérez-Valero, 2024).

Agradecimientos

Este artículo se enmarca en el proyecto “tutorIA_Lab. Exploración de los perfiles metacognitivos en los procesos de retroalimentación asistida por herramientas de IA generativa en estudiantes de educación superior” (SI4/PJI/2024-00223). Financiado por la C. de Madrid a través del convenio-subvención directa para el fomento y la promoción de la investigación y la transferencia de tecnología en la UAM.

References

Flores-Vivar, J. M. y García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar: Revista cientifica de comunicacion y educacion, 74*, 37-47. https://doi.org/10.3916/C74-2023-03

Li, S. (2024). Intelligent construction of university music education teaching system based on artificial intelligence technology. *Journal of Electrical Systems, 20*(3s), 530-539. https://doi.org/10.52783/jes.1326

López-Martínez, R. E. (2025). Inteligencia artificial: visualización del quehacer docente universitario. *Transdigital*, *6*(11), e402-e402. https://doi.org/10.4114/ia

Loreto-Amoretti, M. y Pérez-Valero, L. (2024). Inteligencia artificial para la producción musical (IAPM): pedagogía y docencia a través de estrategias tecnológicas innovadoras. *YUYAY: Estrategias, Metodologías & Didácticas Educativas, 3*(1), 66-87. https://doi.org/10.59343/yuyay.v3i1.59

Luo, Z. (2024). The application of artificial intelligence technology in music education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 35*(1), 305-310. https://doi.org/10.54254/2753-7048/35/20232155

Qian, C. (2023). Research on human-centered design in college music education to improve student experience of artificial intelligence-based information systems. *Journal of Information Systems Engineering & Management, 8*(3), 23761. https://doi.org/10.55267/iadt.07.13854

Rampin, R., y Rampin, V. (2021). Taguette: open-source qualitative data analysis. *Journal of Open Source Soft-ware, 6*(68), 3522. https://doi.org/10.21105/joss.03522

Vasco, M., y Eguiguren, L. (2023). Artificial Intelligence and Music Learning. En *Colloquia, Academic Journal of Culture and Thought*, *10*, 46-62. https://doi.org/10.31207/colloquia.v10i0.150

Wang, G. (2024). The investigation of artificial intelligence-based applications in music education. *Applied and Computational Engineering, 36*(1), 210-214. https://doi.org/10.54254/2755-2721/36/20230448

Yu, L. y Ding, J. (2020). Application of music artificial intelligencein preschool music education. *IOP Conference Series Mate-rials Science and Engineering*, *750*(1), 012101. https://doi.org/10.1088/1757-899X/750/1/012101

The lexicon referring to geographical accidents in the archival documentation of Carabaña in the XVII and XVIII centuries. Presentation of some significant cases

Iván Cerrada García
Universidad de Alcalá (D401), España

Abstract
In recent decades, studies on the diachronic speech of Madrid have broadened the knowledge of the language of this region from the Middle Ages to the present day. Among these studies are those related to the lexicon and everyday life through the study of archival documents. The analysis of a corpus of documents obtained from the Regional Archive of the Community of Madrid has made it possible to review the terminology used in the field of geography in Carabaña in the 17th and 18th centuries. This corpus is composed of inventories of material goods, a type of notarial documents in which the wealth of the people who lived in the town at that time is reflected in special detail. Thus, the aim of this paper is to learn more about the landscape of the southeast of Madrid and to show a series of voices recorded in the documentary corpus, which we consider offering us both diachronic and diatopic information on the lexicon used.

Keywords: geographical vocabulary, Carabaña, archival documents, inventories of material goods, 17th-18th centuries, diachronic linguistics.

El léxico referente a los accidentes geográficos en la documentación archivística de Carabaña en los siglos XVII y XVIII. Presentación de algunos casos significativos

Resumen
En las últimas décadas, los estudios sobre el habla diacrónica de Madrid han ensanchado el conocimiento que se tenía sobre la lengua de esta región desde la Edad Media hasta la actualidad. Entre estas investigaciones, se encuentran las relacionadas con el léxico y la vida cotidiana a través del estudio de los documentos de archivo. Es lo que ha permitido revisar la terminología del campo de la geografía en Carabaña en los siglos XVII y XVIII, a partir del análisis de un corpus documental obtenido en el Archivo Regional de la Comunidad de Madrid. Dicho corpus está compuesto por inventarios de bienes, un tipo de documento notarial en los que se refleja con especial detalle el patrimonio de las personas que vivían en dicha villa en aquella época. Así pues, este trabajo tiene como objetivo conocer algo más sobre el paisaje del sureste de Madrid y mostrar una serie de voces registradas en el corpus documental, que consideramos que nos ofrecen información tanto diacrónica como diatópica del léxico empleado.

Palabras clave: vocabulario geográfico, Carabaña, documentos archivísticos, inventarios de bienes, siglos XVII-XVIII, lingüística diacrónica.

Introducción

El habla de la Comunidad de Madrid ha sido en las últimas décadas, el objeto de estudio de numerosos trabajos de investigación. Ha habido un creciente interés tanto por la caracterización del habla actual como del habla diacrónica de la provincia. Esta última ha sido estudiada por el proyecto ALDICAM, cuyo propósito era examinar la lengua de Madrid a partir de un corpus de documentos conservados en los archivos de la Comunidad. No obstante, quedan todavía por explorar zonas lingüísticas y parcelas de estudio.

La principal fuente para esta investigación han sido los inventarios de bienes, ya que son textos de un interés excepcional para la lexicología histórica, pues, por razones estrictamente legales, los escribanos debían anotar dichos bienes de una forma extremadamente puntillosa, lo que supone un enorme caudal de información (Morala, 2010). Además, gracias a que era necesario delimitar el espacio y marcar la ubicación de las propiedades comunales y particulares, montes y parcelas de terreno agrícola (González, Pichel, Sánchez, Sánchez-Prieto y Vázquez, 2021) se ha podido estudiar el vocabulario que se empleaba para designar a la geografía, geología y naturaleza de la zona. En este trabajo nuestro objetivo es hacer una presentación de una serie de voces registradas en el corpus documental, que consideramos que ofrecen datos sobre la geografía de la zona y, sobre todo, la forma de nombrarla.

Corpus documental

Para este estudio, se ha contado con corpus inédito que consta de una selección de documentos notariales procedentes de los fondos municipales del Archivo Regional de la Comunidad de Madrid (ARCM). Se trata de un conjunto de 27 inventarios de bienes que tienen en común (1) pertenecer al mismo tipo documental, (2) haber sido emitidos en la villa de Carabaña y (3) haber sido fechados entre 1623 y 1782. Esta documentación nos interesa en particular por haber sido producida en la comarca de Las Vegas, un área poco explorada, que pensamos puede aportar voces propias tanto de su área geográfica como de otras zonas limítrofes.

El paisaje del sureste de Madrid en el vocabulario de la documentación de archivo

Como se ha mencionado anteriormente, los escribanos o amanuenses que escribían estos inventarios no solo se limitaban a describir minuciosamente los bienes, sino que también eran muy rigurosos a la hora de especificar dónde y cómo se encontraban las tierras que se inventariaban, por lo que nos han ofrecido una herramienta muy útil para conocer datos del plano léxico, como, en este caso, el vocabulario relativo a los accidentes geográficos. La localidad de Carabaña se encuentra en el sureste de Madrid, una zona de páramos y vegas, donde el relieve general es poco acusado, salvo por las cuestas que conectan ambos espacios.

Las vegas de los ríos, que dan nombre a la comarca, cobran verdadera entidad y constituyen el paisaje de esta zona; se han formado debido a la dinámica de incisión y acumulación del río, así como del retroceso de sus vertientes; lo que han producido que esta zona se vea como un ‘oasis’ (Lacasta Reoyo y López Torrellas, 2003, p.22), atravesado por dos de las grandes arterias del sur de Madrid: el Tajo y el Tajuña. También son relevantes los elementos del paisaje creados para el aprovechamiento del agua con fines agrícolas, industriales o recreativos, que podemos leer en los documentos y nos ofrecen información etnográfica de la vida de Carabaña en otros siglos. Así aparecen escritas estructuras construidas para explotar y beneficiarse del agua: «linde *pozo* del curato d’esta villa y cañamar de él» (1716), «en esta billa de Carabaña, a la’ntrada de ella, como se sube de la *puente* del río a mano

derecha» (1664), «qu'está entre el *caz* del *molino* y el río y la mitad de la tierra cañamar, qu'está junto al dicho molino por la parte de arriba, con su cabezada de alameda, que alinda por la parte de arriba con el *caz* que ba a *regar* la puerta, qu'está arrimada» (1664), «tierras de Joseph de Villalvilla y su muger, en el *canal* y encima del *caz*, frente do La Jarrada» (1668). El molino al que se hace referencia en la segunda cita seguramente se trate de un molino harinero que aprovechaba el caudal del río para ponerse en funcionamiento (Lacasta Reoyo y López Torrellas, 2003, p.69).

En este corpus documental, la presencia del tema geográfico es prácticamente inevitable, debido al carácter descriptivo de los inventarios en los que se ofrecen datos para identificar con la mayor precisión posible las parcelas. Por ello, advertimos 27 términos relacionados directamente con este ámbito: referidos a la orografía (*cerro*, *ladera*, *lomo*, *monte*, *oripié*, *peña*, *sierra*, *vega*, *viso*) y a la hidrografía (*arroyo*, *balsa*, *fuente*, *navajo*, *riada*, *río*), así como referentes a la tierra (*alameda*, *gredal*) o sus concavidades (*barranco*, *caverna*, *cuesta*, *cueva*, *hoyo*). Como aproximación, algunas de estas voces han sido seleccionadas como muestra representativa del léxico de este ámbito referencial. A continuación, mostramos qué dicen de ellas las fuentes lexicográficas y los textos del tiempo en el que se redactaron estos inventarios de bienes.

Términos seleccionados

Oripié

El término *oripié* se emplea para designar el pie de los cerros en el inventario de Juan de Cuevas: «Más otra tierra Camino de Billarejo, […] la cual está en la Bega, al oripié de dichos zerros» (1716). Según el DLE, se trata de una voz rural murciana que hace referencia al pie de un monte. Esta voz, ausente en el Diccionario de Autoridades, el de Corominas o el Madrileñismos, así como en corpus como CODEA o CORLEXIN, parece ser un cultismo o semicultismo, de composición híbrida. Según Gómez Ortín (2012), esta palabra estaría formada por la raíz prefija griega ori-, derivada del gr. *oros* 'monte', que da en castellano sustantivos, como orografía u orónimo, y el español *pie*, al estilo de *sobrepié* o *traspié*, si bien el elemento griego lo diferencia de los demás compuestos de pie. No obstante, extraña una formación tan culta en un término vulgar, podrían existir otras posibilidades como que fuese un cruce de *orilla* y *pie*, pues la orilla es límite o extremo de una extensión superficial y el pie la base sobre la que se apoya algo, por lo que tendría sentido ya que el oripié es el término más bajo de un monte, es decir, en el «se apoya».

Peña

En uno de los inventarios de Juan de Cuevas se menciona la palabra *peña*: «Más otra tierra […] junto a las peñas» (1668). El uso de este término está extendido como se puede ver en fuentes lexicográficas. El Diccionario de Autoridades indica que hace referencia a una piedra grande o roca viva, que nace de la tierra. Covarrubias señala que "se dixo del Latino *Pinna,* porque regularmente crece en forma pyramidal", mientras que el DCECH, indica que, efectivamente, proviene del latín *pinna* 'almena', en alusión a que las rocas que erizan la cresta de un monte peñascoso se parecen a las almenas de una fortaleza. Cabe mencionar que esta palabra es una de las más utilizadas en los documentos porque da nombre a numerosos topónimos menores de Carabaña y alrededores: *Peña Bermeja*, *Peña Marina*, *Peña Salida*, *Peña del Val de Carabaña*, *Peña Hueca*.

Vega

El vocablo *vega* designa a un terreno bajo, llano y fértil, que es regado generalmente por un río o canal, en el corpus documental podemos leerlo en el inventario de Ana Fernández: «Más otra tierra […] a la entrada de la Vega» (1664). Covarrubias explicó que esta voz procedía de la palabra latina *vigor* «que significa Fuerza, por ser mas fuertes que otras tierras para los frutos», sin embargo, Corominas (1991) apunta que provenga probablemente una voz prerromana *baika* 'terreno regable y a veces inundado', derivo de *ibai* 'río', hasta hoy conservado en vasco y con otra formación en alto aragonés *ibón* 'lago'. Se trata seguramente de una derivación formada por medio del sufijo vasco *-ka, -ka,* que indica pertenencia.

Viso

El término *viso* hace referencia a una altura desde donde se descubre un terreno, podemos advertirlo en los documentos como parte de un topónimo menor: «Más otra tierra, en lo alto de Val de Caravaña, al Biso de la Mesilla. […] Más otra tierra, en los dichos Visos de la Mesilla» (1716). Resulta también curioso la forma *mesilla*, formada por el sufijo diminutivo *-illa*, pues *mesa* no solo se aplica a la terminología mobiliar sino que también debemos señalar su papel como formante toponomástico o paratoponímico presente en algunos accidentes del terreno, como recoge el DLE, en su tercera acepción: terreno elevado y llano, de gran extensión, rodeado de valles o barrancos. Según el NTLLE, la primera vez que se documenta este sentido es en 1734, en el Diccionario de Autoridades. Como topónimo está presente en España y América, como advertimos en los municipios de *Las Mesas*, *Mesas de Ibor*, *Algar de Mesa*, *Villel de Mesa* (García Sánchez, 2007: 150) la comarca *La Mesa de Ocaña* al noreste de Toledo, *El Camino Real del Puerto de la Mesa*, que da nombre al sendero de una antigua calzada romana que unía Asturias con León. Asimismo, en la forma en la que aparece en el documento de nuestro corpus, encontramos *El cerro de la Mesilla*, en la Sierra de Madrid, así como *La Mesilla* en la región sureña de Estados Unidos, que comparten Arizona y Nuevo México.

Navajo

El vocablo *navajo* hace referencia a una charca donde se suele recoger el agua de la lluvia. Corominas (1991) señala que es una derivación de *nava*, 'lugar pantanoso', sinónimo de *lavajo*, probablemente, una alteración de navajo influido por el verbo *lavar*, acción que se realizaba en él; lo encontramos como topónimo en un pueblo de Segovia, Labajos, debido posiblemente a la cantidad de charcas en la zona. En los documentos encontramos: «Otra tierra […] en el navajo» (1631) y «Íten una tierra […], dónde dizen el Navajo» (1733), quizás lexicalizado como topónimo menor. En un documento de CODEA, de Guadalajara, en 1399, podemos leer también este término:«E dende va cabo adelante por el llano allende fasta la carrera […] acerca del navajo».

Conclusiones

Tras el análisis del léxico del corpus y el cotejo de otras fuentes lexicográficas, hemos podido identificar algunas acepciones especiales de estas voces en el sureste de Madrid, como, por ejemplo, el caso de *oripié* en el que hemos comprobado que, pese a que actualmente se recoge como una voz rural murciana, aparece escrita en un documento madrileño del siglo XVIII. Deberíamos estudiar con mayor profundidad este término y compararlo con otras fuentes, para documentar fielmente su uso en la provincia.

No hay duda de que el vocabulario de la geografía es constante en las descripciones de los inventarios de bienes, lo que nos permite conocer el paisaje del lugar y la manera que tenían de nombrarlo. No solo hemos conocido que la zona sureste de Madrid, en la que se encuentra la localidad de Carabaña, es una tierra formada por montes, peñas, vegas y ríos, sino que también nos da pista sobre el clima que puede haber en esa área y, por consiguiente, el cultivo agrícola que puede ser el cultivo de regadío o el cultivo de los cereales de invierno (trigo, cebada, centeno y avena) (Lacasta Reoyo y López Torrellas, 2003), que también aparecen mencionados en los documentos. Cabe mencionar, de igual forma, que el terreno y las formas que la Naturaleza ofrece son una fuente primordial para las denominaciones toponímicas, como se ha visto, las palabras que se refieren a accidentes geográficos, en muchas ocasiones, han pasado a constituir un nombre de población; es por esta razón que se consideran *topónimos primarios* (García Sánchez, 2007: 145).

Es, por todo ello, la recuperación de los fondos documentales de archivo y el estudio de los inventarios de bienes uno de los campos más fructíferos y ricos para conocer datos de carácter etnográfico e histórico, además de distinguir los usos léxicos, la selección de vocabulario y los diferentes significados de las voces que se recogen en ellos. En futuras investigaciones, se podría estudiar el léxico de otros ámbitos referenciales, ya que este tipo de documentos es una fuente muy beneficiosa de conocimientos, así como cotejarlo con otros corpus diacrónicos y atlas lingüísticos en busca de voces locales.

Agradecimientos

Agradezco al Dr. Pedro Sánchez-Prieto y a la Dra. Delfina Vázquez sus comentarios, como siempre, certeros de la primera versión de esta comunicación.

Referencias

Alvar Ezquerra, M. (2012). *Elaboración y contenido del diccionario de madrileñismos. Ilustración de Madrid: Revista Trimestral de la Cultura Matritense, 23*, 67-70. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5281040

Autoridades = Real Academia Española (1726-1739). *Diccionario de Autoridades.* En línea en https://apps.rae.es/DA.html

CODEA = GITHE (Grupo de Investigación de Textos para la Historia del Español). *CODEA+ 2015 (Corpus de documentos españoles anteriores a 1800)* [en línea]. http://corpuscodea.es/

CorLexIn | *Corpus Léxico de Inventarios*. (s. f.). https://corlexin.unileon.es/

DCECH = Corominas, Joan y José Antonio Pascual (1980-1991). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, 6 vols. Madrid: Gredos.

DLE = Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed. Madrid: Espasa Calpe.

García Sánchez, J. J. (2007). *Atlas toponímico de España*. En Arco Libros.

Gómez Ortín, F. (2012). Un adverbio de uso peculiar, más un raro dialectismo murciano. *Tonos Digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, *23*, 26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993523

González de la Peña, M. V., Pichel, R., Sánchez Sierra, D., Sánchez-Prieto Borja, P. & Vázquez Balonga, D. (2021). La vida privada y la lengua en las fuentes madrileñas. En Borja Sánchez-Prieto, María Jesús Torrens Álvarez y Delfina Vázquez Balonga (coords.), *La lengua de Madrid a lo largo del tiempo*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Lingüística, n.º 66), pp. 317-365. DOI: https://dx.doi.org/10.12795/9788447230334

Lacasta Reoyo, P. & López Torrelas, M. (2023). *Los paisajes del sureste de Madrid. Páramos y vegas*. Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Académica. https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001414.pdf

Morala Rodríguez, J. R. (2010). Inventarios de bienes y lexicografía histórica. En: Antonia M.ª Medina Guerra y Mª. Carmen Ayala Castro (ed. y coord.), *Los diccionarios a través de la historia*. Málaga, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, (pp.433-454).

Manuals for painting nature: Alexander Cozens and Pierre-Henri de Valenciennes

Alberto Biesok Forés
Lenguajes, Técnicas y Procesos Pictóricos, Centro de Investigación Arte y Entorno (CIAE)
Universitat Politècnica de València (UPV), España

Dra. Amparo Galbis Juan
Lenguajes, Técnicas y Procesos Pictóricos, Centro de Investigación Arte y Entorno (CIAE)
Universitat Politècnica de València (UPV), España

Abstract
The 18th century saw the first publications of pedagogical manuals for painting nature. Still far from the au plein-air methodology of the 19th century and typical of the Impressionist movement, Alexander Cozens and Pierre-Henri de Valenciennes both published treatises-manuals with very different visions, but which dealt with the approach to nature through painting and for painting. Cozens (1717 - 1786), an English draughtsman and teacher with Russian roots, published his popular A New Method to Aid Invention in the Drawing of Original Landscape Compositions in 1785, proposing a drawing method based on the stain rather than the line and promoting the picturesque. Valenciennes (1750 - 1819), French painter and teacher, neoclassical, published in 1799 the extensive Elements of Practical Perspective for Artists, followed by: Reflections and advice to a student on painting and in particular on the genre of Landscape. A treatise and manual on perspective, but with a part devoted exclusively to the aspects that make up the natural landscape. Both works, only a few years apart, propose a new and radically different approach to nature through the experience of nature.

Keywords: landscape, painting, nature, methodology.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Manuales para pintar la naturaleza: Alexander Cozens y Pierre-Henri de Valenciennes

Resumen
Durante el siglo XVIII, comienzan las publicaciones de manuales pedagógicos para pintar la naturaleza. Aún lejos de la metodología *au plein-air* del siglo XIX y propia del movimiento impresionista, Alexander Cozens y Pierre-Henri de Valenciennes publicarán sendos tratados-manuales, desde visiones muy diferentes, pero que abordan el acercamiento a la naturaleza desde la pintura y para la pintura. Cozens (1717 – 1786), dibujante y docente, inglés con raíces rusas, publicó su popular *Un Nuevo Método para Ayudar a la Invención en el Dibujo de Composiciones Originales de Paisaje* en 1785, proponiendo un método de dibujo a partir de la mancha en lugar de la línea e impulsando lo pintoresco. Valenciennes (1750 – 1819), pintor y docente francés, neoclásico, publica en 1799 el extenso *Elementos de la Perspectiva Práctica para artistas, seguido de: Reflexiones y consejos a un estudiante sobre la pintura y en particular sobre el género del Paisaje*. Tratado y manual de perspectiva, pero con una parte dedicada exclusivamente a los aspectos que componen el paisaje natural. Ambos trabajos, con tan sólo unos años de diferencia, proponen un acercamiento novedoso y radicalmente diferente a la naturaleza a través de la experiencia del natural.

Palabras clave: paisaje, pintura, naturaleza, metodología.

Introducción

Este artículo analiza comparativamente dos manuales que abordan con diferentes enfoques, los métodos para pintar la naturaleza desde la práctica artística y las enseñanzas propias de finales del siglo XVIII. Para poder contextualizar el aporte que supuso concretamente la aparición de estos manuales de Cozens y Valenciennes, tan diferentes en su metodología, pero no en la concepción del acercamiento a la naturaleza, es necesario asumir el momento de cambio que supone el final del periodo ilustrado dieciechesco, así como la aparición aún incipiente, de un Romanticismo que abandona postulados neoclásicos. Estos manuales aún están escritos bajo la idea del paisaje compuesto, pero ya contienen la semilla de la independencia y del protagonismo de la pintura de paisaje que se desarrollará posteriormente conforme avance el siglo XIX.

Batteux en su trabajo *Las Bellas Artes reducidas a un único principio* (1746) aún calificará a la pintura como fruto del genio humano (De la Calle, 2018). Es a partir del Romanticismo cuando aparece una reivindicación del paisaje como lugar donde encontrar lo sublime, superando la clasificación pintoresca que ligaba la percepción de la naturaleza como bella y agradable, no como terrible, inmensa o atrayente. Pese a que el paisaje se considere precisamente a finales de siglo un género menor frente a la pintura de historia o el retrato, existía una variada tradición, concretamente en el ámbito europeo a partir del siglo XVII en adelante, que contemplaba diferentes tipologías de paisajes, desde el topográfico (paisaje de vistas), pasando por el pastoril, la marina, o fondo donde contar una alegoría edificante y moralizante (de orden religioso) o también clasicista, más cercano a añoranzas de arquetipos griegos y romanos. Ya Leonardo Da Vinci en su *Tratado de la pintura*, en realidad un compendio de sus ideas compuesto a partir de escritos suyos originalmente entre 1452-1519 durante la etapa final de su vida, aconseja observar atentamente las formas accidentales de la naturaleza (Da Vinci; Bautista

Alberti, 1827). Para superar este paradigma renacentista, cartesiano, que aún considera el paisaje como un horizonte, un fondo teatralizado donde en primer plano suceden “cosas”, se habrá de esperar a la modernidad decimonónica. No obstante, Cozens y Valenciennes nos aportan métodos didácticos y cuestiones actitudinales procurando las claves para la comprensión de la naturaleza, en aras de una mayor y completa observación de la misma.

Alexander Cozens

Alexander Cozens (San Petersburgo, 1717 - Londres, 1786) aunque nació en Rusia, debido al trabajo de su padre como constructor de barcos, desarrolló toda su vida artística y académica en Inglaterra. Además del propio desempeño pictórico, realiza una profusa carrera docente, donde destaca su labor como profesor de dibujo en la Escuela Eton, creando varios manuales con sistemas de dibujo. Su obra más popular fue *A New Method of Assiting the Invention in Drawing Original Compositions of Landscape* (1785), donde aboga por el esbozo a pincel creando la mancha *blot* en inglés (Llorens Moreno, 2023, pág. 90). Este manual fue una versión extendida de un primigenio ensayo de tan sólo dos páginas, del año 1759. El tratado (así consta en la edición original) consta de 33 páginas. En estas páginas se explica y justifica a través de una serie de reglas, el método para realizar apuntes del natural. Cozens asume ser continuador de las ideas de Da Vinci, en esta parte. La segunda parte, continua con 43 grabados que muestran cómo generar manchas con tinta y pincel (de evidente aspecto orientalizante) así como grabados donde la línea de horizonte formado por montañas muestra el trabajo de degradado de cielos y nubes.

El método de trabajo de Cozens, comportaba la lógica observación y dibujo del natural. Parte de la clave de este manual reside en el aporte de la mancha como sustitución del dibujo de línea para captar con velocidad y de su observación directa, la naturaleza.

> La “mancha” facilitaba el dibujo porque - en sus palabras - conducía a la “adquisición de una teoría”, porque garantizaba una especie de preparación mental que, para Cozens, no era otra cosa que “el arte de ver adecuadamente”, es decir, el arte de ver según el arte. Dicho en otras palabras, la técnica del manchado agilizaba la contemplación del paisaje a la manera de los pintores: un modo educado de elegir, organizar e interpretar los rasgos de un lugar con el objeto de crear una escena armónica, agradable, significativa y evocadora. La “mancha” suministraba al dibujante un “esquema” o “un punto de partida” para traducir rápidamente las cambiantes formas de la naturaleza en términos artísticos. (Llorens Moreno, 2023, pág. 107)

Pero, no hay que interpretar la obra de Cozens como algo fuera de su tiempo, aunque sí bastante adelantado, sino al contrario. Se concibe la imitación de la naturaleza como un trabajo de selección de sus principios generales. En palabras de Cozens “componer paisajes por invención, no es el arte de imitar la naturaleza individual; es más; es formar la representación artificial del paisaje sobre los principios generales de la naturaleza, fundados en la unidad de carácter, que es la verdadera simplicidad” (1785, pág. 2). En esta propuesta la unidad dentro de la simplicidad se basa en la herencia de la Antigüedad Clásica, y sirve para buscar la armonía.

La de representación dominante durante el siglo XVIII es la de lo pintoresco. Esta manera propia de sentir el paisaje, donde lo agradable prima, trata de rememorar la experiencia directa del natural “en vivo” y es precisamente en este sentido donde la metodología de Cozens establece sus fundamentos técnicos.

Pierre-Henri de Valenciennes

En el caso del francés Pierre-Henri de Valenciennes (Toulouse, 1750 – París, 1819), tenemos a otro pintor dieciochesco con una obra neoclásica, pero con un profundo conocimiento de los bocetos realizados al natural y de la pintura de paisaje en general. Formado en la Real Academia de Toulouse, guardaba una íntima amistad con Jacques-Louis David. El aporte fundamental para este trabajo es su publicación, en el año 1799 de *Élemens de Perspective Pratique à L'usage des Artistes, suivis De Réflexions et Conseils à un Elève sur la Peinture et particulièrement sur le genre du Paysage.* Este extenso tratado de perspectiva incluye el subtítulo: "Reflexiones y Consejos a un Estudiante sobre Pintura y particularmente sobre el género del Paisaje" donde se incluyen largos capítulos que a su vez contienen subcapítulos sobre la relación entre la perspectiva, el aire u atmósfera, los colores, la luz, los jardines antiguos, ingleses o franceses, e incluye diferentes viajes a modo de *Grand Tour*. Veamos a modo ejemplo la descripción que el propio Valenciennes hace en el enunciado "Desde el cielo"

> El cielo es esa parte esférica aparente, esa órbita celeste y diáfana de un azul más o menos oscuro, inmensa en su dimensión, inconmensurable en su extensión, que rodea nuestro globo. Es en este espacio donde nadan los planetas y todos los cuerpos luminosos del universo. Esta bóveda celeste, de un bello color azur, tan suave, tan uniforme y tan serena, no es más que un vapor retenido y ligero, que, por su lejanía, parece de este agradable color. Su tenuidad se manifiesta a través de los planetas y de las estrellas luminosas, que el ojo truncado cree situar sobre un fondo azul celeste (1799, pág. 256).

Aunque indudablemente las descripciones de los diferentes elementos pueden resultarnos bastante poéticas, en realidad están fundadas en apreciaciones empíricas, realizadas a partir de observaciones y experiencias del natural. Asimismo, el tratado contiene al final todo un conjunto de láminas que sirven de ilustraciones de aquello visto en los doce capítulos que componen el libro. Las láminas contienen ejemplos a cerca de cómo usar la perspectiva (mayoritariamente cónica frontal y oblicua) para la representación de edificaciones tal y cómo que pueden aparecer en paisajes. Ciertamente, la descripciones, clasificación y valoraciones realizadas por Valenciennes en este tratado, compilan todo el saber artístico de la época a finales de siglo XIX.

Conclusiones

De su evaluación comparativa derivamos que estos dos manuales contienen métodos para aproximarse a una representación de la naturaleza, a través de la pintura de paisaje, con el objetivo de crear paisajes compuestos. Ambos textos muestran aproximaciones, tanto en la narración descriptiva como en el contenido teorizante, que no obstante difieren sustancialmente en lo concerniente al método aplicado para el aprendizaje experiencial, así como en la profundidad conceptual que abarcan. El trabajo de Cozens es más directo, sin la necesidad de crear un *corpus* teórico fuerte como el de Valenciennes, que apoye con total solvencia aquello que va a proponer. La propuesta de Cozens es en realidad un breve manual para el aprendizaje de bocetos realizados del natural, a partir de manchas realizadas a pincel. El objetivo de este dibujo es comprender tanto la atmósfera como los objetos que componen la naturaleza, para su posterior realización - ya en el taller - donde pueda servirse el pintor de la experiencia frente al natural. Por el contrario, el tratado de Valenciennes, más académico y enciclopédico, pretende la descripción pormenorizada de aquello que el artista pintor ha de tener en cuenta para la representación naturalista del paisaje, no centrándose únicamente

en el aspecto metodológico, sino más bien en desarrollar todos los aspectos que componen las sutilezas de representación de un cuadro de paisaje en relación a lo sentido. El rasgo común es que en ambos casos se entiende que sólo a través de la experiencia *en* la naturaleza es donde se puede aprehender aquello que sentimos al ver el paisaje y que nos motiva para representarlo. Como resultado es posible afirmar que dichos manuales sientan las bases del tipo de representaciones naturalistas que posteriormente, a partir del Realismo y la Escuela de Barbizon, se convertirán en el hilo conductor de la pintura de paisaje *plein-air*.

Referencias

De la Calle, R. (2018). Charles Batteux. Las Bellas Artes reducidas a un único principio. Valencia, PUV. 2016. 202 páginas. Traducción Josep Monter y Benedicta Chilet. ISBN:978-84-370-9912-5. *Revista Sonda: Investigación en Artes y Letras, no 7*, 363-370. https://doi.org/10.4995/sonda.2018.18347

Cozens, A. (1785). *A new method of assisting the invention in drawing original compositions of landscape*.

Da Vinci, L., y Bautista Alberti, L. (1827). *El tratado de la pintura por Leonardo Da Vinci, y los tres libros que sobre el mismo arte escribió Leon Bautista Alberti, traducidos é ilustrados con algunas notas por Don Diego Antonio de Rejon de Silva*. Imprenta Real.

Llorens Moreno, N. (2023). Nothing but light and dark masses: Alexander Cozens y el dibujo de paisajes. *Anuario del Departamento de Historia y Teoría del Arte*, *35*, 89-113. https://doi.org/10.15366/anuario2023.35.004

Valenciennes, P. H. (1799). *Élemens de Perspective Pratique à L'usage des Artistes, suivis De Réflexions et Conseils à un Elève sur la Peinture et particulièrement sur le genre du Paysage.*

Beyond craftsmanship: Analysis of Talagante polychrome pottery as an educational tool

Fernanda Carrasco Olmedo
Universidad Alberto Hurtado, Chile

Abstract
In addition to being an expression of identity and tradition, handicrafts have an important educational value. From this perspective, this paper analyzes the polychrome pottery of Talagante and its potential as a didactic tool for teaching history and strengthening the sense of territorial belonging. Through documentary review and iconographic analysis, the visual representations in these handcrafted pieces are examined, revealing their capacity to transmit cultural and social narratives. Their integration into educational contexts would preserve cultural heritage and enrich teaching, connecting people with their history and local identity.

Keywords: polychrome pottery, craftsmanship, education, territorial identity.

Más allá de la artesanía: Análisis de la loza policromada de Talagante como herramienta educativa

Resumen
La artesanía, además de ser una expresión de identidad y tradición, posee un importante valor educativo. Desde esta perspectiva, esta ponencia analiza la loza policromada de Talagante y su potencial como herramienta didáctica para la enseñanza de la historia y el fortalecimiento del sentido de pertenencia territorial. Mediante la revisión documental y el análisis iconográfico, se examinan las representaciones visuales en estas piezas artesanales, revelando su capacidad para transmitir narrativas culturales y sociales. Los hallazgos sugieren que su integración en contextos educativos no solo preservaría el patrimonio cultural, sino que enriquecería la enseñanza, conectando a las personas con su historia y la identidad local.

Palabras clave: loza policromada, artesanía, educación, identidad territorial.

Introducción

La artesanía es una de las manifestaciones más antiguas de la humanidad, surgida del uso de los materiales naturales -piedras, madera, metales, arcilla y fibras vegetales- para la creación de herramientas y objetos esenciales para la vida cotidiana como utensilios de cocina, armas, vestimenta, juguetes, mobiliario y adornos (Etienne-Nugue, 2009). Con el tiempo, la repetición y perfeccionamiento en el trabajo de estos materiales dieron origen a diversas técnicas artesanales como la alfarería, carpintería, herrería, cestería, joyería y tejido, las cuales se han transmitido de generación en generación (Etienne-Nugue, 2009). Más allá de su función utilitaria, la artesanía adquirió un valor estético, artístico y cultural, reflejando la identidad y evolución de las distintas civilizaciones. Además, se ha convertido en un símbolo de tradición y recurso económico (Rivas, 2018). En la actualidad, en un mundo marcado por la industrialización y la globalización, la artesanía sigue siendo relevante, como una manera de preservar el patrimonio cultural.

Aparte de demostrar una habilidad técnica, los objetos artesanales revelan historias, identidades, creencias y valores de un grupo cultural. El trabajo de los/as artesanos/as “permite que la huella histórica, aunque evolucionada, transformada o mejorada, se convierta en un arquetipo, y que estas formas tradicionales se conviertan en un canon que nos permite reconocerla a simple vista o con descripciones simples” (Suárez, 2013: 45). Es decir, la artesanía no solo preserva conocimientos y técnicas ancestrales, sino que también actúa como un símbolo cultural. A través de sus formas, colores y diseños, estos objetos mantienen una conexión con el pasado, permitiendo que sus significados trasciendan generaciones. Dentro del vasto universo de la artesanía, existen objetos ornamentales que actúan como testimonios vivos de las tradiciones, creencias y costumbres de sus comunidades de origen. Ejemplo de ello son la cerámica de Quinchamalí y la loza policromada de Talagante en Chile, los retablos ayacuchanos en Perú y las figuras de barro de Ocumicho en México. Estas expresiones artesanales se caracterizan por representar escenas costumbristas, históricas, religiosas y mitológicas propias de cada región.

Dada su riqueza cultural y simbólica, la artesanía, además de ser un reflejo de identidad y tradición, posee un gran potencial educativo. Cortés Hernández (2012), destaca su papel en la educación básica como un medio para desarrollar la creatividad, la percepción visual y la sensibilidad estética en los estudiantes. Propone un programa de artesanías para la educación básica en Jalisco, México, con el objetivo de que los alumnos aprendan las técnicas, procedimientos y decorados del arte popular local. El autor señala que este programa permite a los estudiantes “descubrir parte de la historia de Jalisco, aprendiendo las técnicas, procedimientos y decorados de varios tipos de arte popular de la región” (p. 61).

Por su parte, Vega Torres (2012) analiza la relación entre artesanía y educación desde una perspectiva cultural, enfocándose en el contexto artesanal en Colombia. El autor indica que la artesanía en el país ha sido históricamente relegada a un ámbito técnico y comercial, dejando de lado su valor patrimonial y pedagógico. Argumenta que, más que un sector económico, representa un conocimiento práctico esencial para la identidad y supervivencia de comunidades rurales, por lo que su integración en la educación formal permitiría preservar saberes tradicionales y fortalecer una educación multicultural que valore tanto el conocimiento comunitario como el escolar.

Sin embargo, a pesar de la importancia cultural y educativa de las artesanías locales destacada por autores como Cortés Hernández (2012) y Vega Torres (2012), su integración en los sistemas educativos sigue siendo limitada. Considerando que los objetos artesanales transmiten historias, valores y creencias de sus comunidades, su incorporación en la enseñanza puede contribuir al fortalecimiento de la identidad territorial. En este escenario, surge la pregunta: ¿cómo pueden las artesanías locales ser utilizadas en la educación para promover el conocimiento histórico y, al mismo tiempo, el sentido de pertenencia? Para responder a esta interrogante, el presente estudio explora un caso concreto: la loza policromada de Talagante, Chile.

La loza policromada es una técnica artesanal que consiste en modelar, cocer y pintar greda para la creación de pequeñas piezas ornamentales de aproximadamente 20 cm., y se caracteriza por su detallada decoración con una amplia variedad de colores brillantes y llamativos. Esta técnica llegó a Chile en la época colonial y se ha mantenido viva en Talagante hasta la actualidad, siendo practicada por mujeres, por una parte, provenientes de una tradición familiar, y por otra, la agrupación Huellas de Greda (Carrasco Olmedo, 2024). Sus piezas representan escenas de la vida cotidiana, costumbres campesinas, expresiones folclóricas y religiosas, así como acontecimientos históricos de alcance nacional. Además, ha sido reconocida con el sello de excelencia de la UNESCO y es valorada internacionalmente como parte del patrimonio cultural. Dicho esto, el estudio de la loza policromada de Talagante ofrece examinar el potencial educativo del arte local como herramienta para la enseñanza de la historia y la identidad territorial.

Metodología

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, utilizando la revisión documental y el análisis iconográfico como estrategias de investigación. Por un lado, la revisión documental permite analizar fuentes primarias y secundarias relacionadas con la loza policromada de Talagante y así conocer las temáticas que se han elaborado. Por otro lado, el análisis iconográfico se emplea para examinar las representaciones visuales en las piezas artesanales. El estudio siguió el método de análisis iconográfico de Erwin Panofsky (1976), estructurado en tres niveles: *pre-iconográfico*, que identifica los elementos visuales en las piezas; *iconográfico*, que interpreta su contenido temático; e *iconológico*, que analiza el significado cultural e histórico de las imágenes en un sentido más profundo. Para llevar a cabo la investigación, se recopiló información a partir de diversas fuentes documentales, incluyendo documentos históricos, registros fotográficos y catálogos de exposiciones. Se considera que el análisis iconográfico y la revisión documental permiten interpretar las representaciones presentes en la loza policromada de Talagante.

Hallazgos

La loza policromada de Talagante es una expresión artística y cultural que ha trascendido su función ornamental para convertirse en un testimonio visual de la historia, identidad y tradiciones locales. Gracias al trabajo de artesanas de la tradición familiar y de la agrupación Huellas de Greda, esta técnica se ha consolidado como un medio de interpretación y divulgación del pasado.

Las artesanas provenientes de la tradición familiar recrean escenas costumbristas, momentos de la vida cotidiana y antiguos oficios extintos o que se ven con menos frecuencia. Entre las figuras representadas se encuentran músicos callejeros, como el “organillero” y el “chinchinero”; vendedores ambulantes, tales como globeros, lecheros, harineros y comerciantes de pescado o dulces. Además, plasman actividades diarias como la preparación de pan y empanadas, la convivencia en la plaza de Talagante, y oficios como el “lustrabotas” y la “planchadora”. Asimismo, elaboran figuras sobre el entorno rural de Talagante y la Región Metropolitana, incluyendo árboles frutales y animales. También crean escenas de carácter religioso, incluyendo celebraciones y costumbres como la “fiesta de Cuasimodo”, “el confesionario”, “la huida a Egipto”, “angelitos” y pesebres.

Por su parte, la agrupación Huellas de Greda ha trabajado en diversas temáticas con la loza policromada, desarrollando proyectos en colaboración con la Corporación Cultural de Talagante, museos y otras instituciones. Estos son:

1. *De manos de Monjas a manos de Loceras. Reviviendo el pasado de la Loza Policromada* (2015): En este proyecto, las artesanas se inspiraron en las obras de las monjas clarisas, analizando y reinterpretando sus creaciones para elaborar nuevas piezas que mantuvieran la esencia tradicional de la loza policromada.
2. *Religiosidad Popular en visiones de la loza policromada de Talagante* (2017): Exposición realizada en el Museo de Arte Colonial de San Francisco, donde las loceras representaron festividades religiosas propias de la provincia de Talagante, como el "*Niño Dios"* de Malloco, la "*Virgen de la Merced"* de Isla de Maipo, "*San Francisco de Asís"* de El Monte, "*San Antonio Peregrino" de Naltagua* y la celebración de "*Cuasimodo"* en Peñaflor y Talagante.
3. *La Reforma Agraria. Memoria re-imaginada desde el arte popular* (2017): Proyecto realizado con el Museo Histórico Nacional, que, en conmemoración de los 50 años de la Reforma Agraria, buscó reconstruir históricamente el periodo comprendido entre 1967 y 1973 a partir de las representaciones de los imaginarios rurales. Para ello, las loceras interpretaron esta etapa a través de su memoria y registros fotográficos del museo, plasmando en sus piezas los cambios políticos y sociales que transformaron la vida rural durante aquellos años.
4. *Pascua en la Alameda. Regocijo entre lo humano y lo divino* (2019): En colaboración con el Museo de Bomberos de Santiago, esta iniciativa buscó revivir las celebraciones navideñas en la Alameda a finales del siglo XIX y principios del XX. A partir de fotografías históricas, las loceras representaron escenas festivas de la época, recreando la vida cotidiana y tradiciones de la sociedad chilena.
5. *Diorama Histórico de la PDI en loza policromada* (2020): Desarrollado de manera independiente por una de las loceras, Marta Contreras, en colaboración con el Centro de Extensión Cultural de la PDI (Policía de Investigaciones), este proyecto recreó en loza policromada un encuentro casual en 1932 entre el presidente Arturo Alessandri Palma y Pedro Álvarez Salamanca, primer director de los Servicios de Investigación, Identificación y Pasaportes. Aquello fue elaborado basándose en documentación histórica.
6. *Leyendas de la provincia de Talagante en loza policromada* (2020): También realizado por Marta, con la Corporación Cultural de Talagante, el Museo de Bomberos de Santiago y la Municipalidad de Peñaflor. El proyecto tuvo como propósito rescatar relatos y personajes del imaginario popular de la provincia de Talagante, plasmándolos en piezas de loza policromada.
7. *María Graham: Jamás vi nada más hermoso* (2021): Documental en el que Marta Contreras, en colaboración con la Municipalidad de Peñaflor, recreó el recorrido de María Graham por el Valle del Maipo, representando en loza policromada escenas de su viaje por Lonquén, Talagante, El Monte y Melipilla. Las piezas complementan el relato histórico.
8. *La historia es nuestra: Salvador Allende y la Unidad Popular a través de la Loza de Talagante* (2023): Exposición presentada en el Museo Nacional de Antropología de España, en Madrid, que retrató los principales acontecimientos del período de la Unidad Popular (1970-1973). El proyecto se basó en una revisión bibliográfica, material fotográfico y audiovisual de la época, con la asesoría de un historiador para asegurar la fidelidad de las representaciones.

Conclusiones

Esta exploración de la loza policromada de Talagante evidencia su potencial como herramienta educativa para la enseñanza de la historia, permitiendo conectar a las personas con el pasado a través de escenas costumbristas, religiosas y de antiguos oficios. También, los proyectos de Huellas de Greda demuestran cómo esta artesanía trasciende lo ornamental para convertirse en un medio de investigación y divulgación histórica, utilizando tanto fuentes documentales como la memoria colectiva. En este

sentido, su incorporación en contextos educativos ofrece una oportunidad para fortalecer el conocimiento histórico y el sentido de pertenencia. Su capacidad para narrar historias, retratar oficios y plasmar hitos históricos demuestra que el arte popular puede desempeñar un rol clave en la enseñanza como una estrategia innovadora para presentar la historia y la identidad local.

Si bien este estudio ha demostrado el potencial educativo de la loza policromada de Talagante, aún quedan aspectos por profundizar. La ausencia de metodologías complementarias, como entrevistas o estudios de campo, limita una visión más amplia sobre su aplicación pedagógica. Futuras investigaciones, podrían explorar sobre su impacto en el aprendizaje escolar y emplear metodologías para su integración en el aula, además de rescatar la percepción de docentes, estudiantes y de las loceras de Talagante sobre su uso educativo.

Referencias

Bustos, H. y Contreras, M. (2020). *Leyendas de la provincia de Talagante en loza policromada*. Proyecto financiado por el Fondo Nacional de la Cultura y las Artes, convocatoria 2020. Colaboración de Municipalidad de Peñaflor, Espacio Peñaflor, Corporación Cultural de Talagante y Museo de Bomberos de Santiago. https://mubo.cl/media/voUpwJD95NpvKT7MtEgZTUfU1w3wlCBnYMMkPi3M.pdf

Carrasco Olmedo, F. A. (2024). *Discursos expresados en colores: conformación de identidad en torno a la Loza Policromada de Talagante.* [Tesis de pregrado, Universidad Alberto Hurtado]. Biblioteca UAH. Recuperado de: https://uahurtado.primo.exlibrisgroup.com/discovery/fulldisplay?docid=alma991001863687506211&context=L&vid=56UAH_INST:56UAH_INST&lang=es&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=jsearch_slot

Contreras, M. (2020). *Diorama Histórico de la PDI en loza policromada*. Exposición en el Centro de Extensión Cultural de la PDI. https://www.schhg.cl/wp-schhg/wp-content/uploads/2020/09/Dioramas-PDI.pdf

Cortés Hernández, F. (2012). La enseñanza de la educación Artística a través de las artesanías. *Artseduca*, (3), 58–63.

Etienne-Nugue, J. (2009). *Háblame de la… artesanía*. Ediciones UNESCO. 47p.

Huellas de Greda (2015). *De manos de Monjas a manos de Loceras. Reviviendo el pasado de la Loza Policromada*. Proyecto Financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Cultural y las Artes, Fondart Regional, Convocatoria 2015, 42p. https://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0070175.pdf

Huellas de Greda (2017). *Religiosidad Popular en visiones de la loza policromada de Talagante*. Exposición en el Museo de Arte Colonial de San Francisco. https://franciscanos.cl/2017/08/religiosidad-popular-nueva-exposicion-temporal-en-el-museo-de-arte-colonial-san-francisco/

Municipalidad Peñaflor. (31 de mayo de 2021). *María Graham: Jamás vi nada más hermoso*. [Archivo de Video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=CEJ9L_lluT0

Museo de Bomberos de Santiago (2019). *Pascua en la Alameda. Regocijo entre lo humano y lo divino*. Exposición en el Museo de Bomberos de Santiago. https://www.mubo.cl/media/iaA5xDWzzdpxQmhDvzz9eCX0zxz54nIcxwNxPyVM.pdf

Museo Histórico Nacional (2017). *La Reforma Agraria. Memoria re-imaginada desde el arte popular*. https://www.mhn.gob.cl/publicaciones/la-reforma-agraria-memoria-re-imaginada-desde-el-arte-popular-0

Museo Nacional de Antropología. (2023). *La historia es nuestra: Salvador Allende y la Unidad Popular a través de la Loza de Talagante*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Cultura y Deporte, 153p. https://50.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2023/06/La_historia_es_nuestra.pdf

Panofsky, E. (1976). *Estudios sobre iconología*.

Rivas, R. D. (2018). La artesanía: Patrimonio e identidad cultural. *Revista de Museología Kóot*, (9), 80-96.

Suarez G., L. (2013). Artesanía: historia, concepto y dinámicas adaptativas a través de la cadena oro joya. *Revista Académica e Institucional Páginas de la UCP*, *94*, 39-50.

Vega Torres, D. R. (2012). El aprendizaje de la artesanía y su reproducción social en Colombia. *Educación Y Territorio*, *2*(1), 89–112.

The Posterior Parietal Cortex and the Precuneus Visuospatial Integration in Imagery Skills during Sketching and Architectural Drawings

Shakil Y. Rahim
CIAUD, Research Centre for Architecture, Urbanism and Design
Lisbon School of Architecture, Universidade de Lisboa, Portugal

Abstract
Drawing is a process that involves multiple cognitive and motor skills, with various brain networks and areas working together. The speciality of architectural drawing ranges from observational drawings to imaginative and project transformation sketches in a broad spectrum of dynamic feedback loops and intersections. The posterior parietal cortex (PPC) has visuospatial associative functions involved in drawing abilities, with three cognitive areas to highlight: superior parietal, precuneus and inferior parietal. The superior parietal lobe is associated with the spatial judgement of distances, scale and proportions (BA7), as well as the relative position of the draughtsperson (BA5). The precuneus deepens the complexity of the visuospatial interpretation of the superior parietal lobe. It is associated with the mental visualisation of volume and space, with derivations, simulations, transformations of perspectives and three-dimensional compositions. It can participate in architectural drawing as a process of creative visualisation, visual imagination, imaginary futures, brainstorming and unexpected associations for new solutions. In this exploratory process, the precuneus works with the posterior cingulate cortex (PCC), which is involved in visual memory, self and interpretation of subjective experience, autobiographical introspection and artistic reflection, which will filter and organise the imagination. The inferior parietal lobe associates, on the one hand, spatial visualisation with geometric and abstract concepts (angular gyrus BA39) like linear perspective or orthogonal system, and on the other hand, participates in the transformation of mental percepts (visual and tactile) into motor actions, such as fine coordination, precision and fluidity of medium and hand gestures (supramarginal gyrus BA40) in co-operation with the intraparietal sulcus (medial - MIP), the motor cortex, the somatosensory cortex and the cerebellum. Therefore, the posterior parietal cortex serves as an integrative hub, merging visual, spatial, tactile, and motor information so that during drawing, whether by observation (external stimuli) or imagination (internal visualisation), intentionality is organised with the eyes-hand movements.

Keywords: Architectural Drawing, Spatial Cognition, Creative Visualisation, Sensorimotor Interaction, Posterior Parietal Cortex, Precuneus.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La Corteza Parietal Posterior y la Integración Visoespacial del Precúneo en las Habilidades de Imaginería durante el Boceto y los Dibujos Arquitectónicos

Resumen
El dibujo es un proceso que implica múltiples habilidades cognitivas y motoras, con varias redes y áreas cerebrales que trabajan juntas. La especialidad del dibujo arquitectónico abarca desde dibujos de observación hasta bocetos imaginativos y de transformación de proyecto en un amplio espectro de intersecciones y ciclos de retroalimentación dinámica. La corteza parietal posterior (CPP) tiene funciones asociativas visoespaciales implicadas en las habilidades de dibujo, con tres áreas cognitivas a destacar: parietal superior, precúneo y parietal inferior. El lóbulo parietal superior está asociado con el juicio espacial de distancias, escala y proporciones (BA7), así como con la posición relativa del dibujante (BA5). El precúneo profundiza la complejidad de la interpretación visoespacial del lóbulo parietal superior. Está asociado con la visualización mental de volumen y espacio, con derivaciones, simulaciones, transformaciones de perspectivas y composiciones tridimensionales. Puede participar en el dibujo arquitectónico como un proceso de visualización creativa, imaginación visual, futuros imaginarios, lluvia de ideas y asociaciones inesperadas para nuevas soluciones. En este proceso exploratorio, el precúneo trabaja con la corteza cingulada posterior (CCP), que está involucrada en la memoria visual, uno mismo y la interpretación de la experiencia subjetiva, la introspección autobiográfica y la reflexión artística, que filtrará y organizará la imaginación. El lóbulo parietal inferior asocia, por un lado, la visualización espacial con conceptos geométricos y abstractos (giro angular BA39) como la perspectiva lineal o el sistema ortogonal y, por otro, participa en la transformación de las percepciones mentales (visuales y táctiles) en acciones motoras, como la coordinación fina, la precisión y la fluidez de los gestos de la mano y el medio (giro supramarginal BA40) en cooperación con el surco intraparietal (medial - MIP), la corteza motora, la corteza somatosensorial y el cerebelo. Por lo tanto, la corteza parietal posterior sirve como centro integrador, fusionando información visual, espacial, táctil y motora para que, durante el dibujo, ya sea por observación (estímulos externos) o imaginación (visualización interna), la intencionalidad se organice con los movimientos de los ojos y las manos.

Palabras clave: Dibujo Arquitectónico, Cognición Espacial, Visualización Creativa, Interacción Sensoriomotora, Corteza Parietal Posterior, Precúneo.

Acknowledgments

We would like to express our gratitude to CIAUD, Research Centre for Architecture, Urbanism and Design, Lisbon School of Architecture, Universidade de Lisboa, for providing the necessary resources and support for this research.

References

Bai, S., Liu, W. & Guan, Y. (2021). The visuospatial and sensorimotor functions of posterior parietal cortex in drawing tasks: a review. *Frontiers in Aging Neuroscience*, *13*, 717002. https://doi.org/10.3389/fnagi.2021.717002

Cavanna, A. E., & Trimble, M. R. (2006). The precuneus: a review of its functional anatomy and behavioural correlates. *Brain, 129*, 564–583. https://doi.org/10.1093/brain/awl004

Kosslyn, S. M., Thompson, W. L., & Alpert, N. M. (1997). Neural systems shared by visual imagery and visual perception: a positron emission tomography study. *NeuroImage, 6*, 320-334. https://doi.org/10.1006/nimg.1997.0295

Mallgrave, H. F. (2009). *The architect's brain: neuroscience, creativity, and architecture*. Wiley-Blackwell. https://doi.org/10.1002/9781444317275

Raimo, S., Santangelo, G., & Trojano, L. (2021). The neural bases of drawing. A meta-analysis and a systematic literature review of neurofunctional studies in healthy individuals. *Neuropsychology Review*, *31*(4), 689–702. https://doi.org/10.1007/s11065-021-09494-4

Trojano, L., Grossi, D., & Flash, T. (2009). Cognitive neuroscience of drawing: contributions of neuropsychological, experimental and neurofunctional studies. *Cortex*, *45*(3), 269–277. https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.11.015

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Shakil Yussuf Rahim
CIAUD, Research Centre of Architecture, Urbanism and Design
Lisbon School of Architecture, Universidade de Lisboa, Portugal
shakil.rahim@fa.ulisboa.pt
orcid.org/0000-0002-0613-6553

The Posterior Parietal Cortex and the Precuneus Visuospatial Integration in Imagery Skills during Sketching and Architectural Drawings

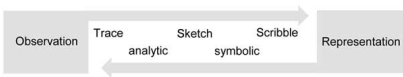
Introduction

Drawing is a process that involves multiple cognitive and motor skills, with various brain networks and areas working together (Trojano, Grossi & Flash, 2009). The speciality of architectural drawing ranges from observational drawings to imaginative and project transformation sketches in a broad spectrum of dynamic feedback loops and intersections. These associative cognitive processes, at the confluence of technical details and creative derivations, include visuospatial skills, depth gauging, three-dimensional composition, mental manipulation of forms, and two-dimensional transformations.

Keywords: Architectural Drawing, Spatial Cognition, Creative Visualisation, Sensorimotor Interaction, Posterior Parietal Cortex, Precuneus.

Background

The posterior parietal cortex (PPC) is a functional brain region comprising the superior parietal lobe (BA 5; BA7), inferior parietal lobe (angular gyrus BA39; supramarginal gyrus BA40) and intraparietal sulcus. These structures collectively contribute to spatial perception, visual attention, mental rotation, body awareness and sensorimotor integration (Bai, Liu & Guan, 2021). Within the medial area of the PPC, the precuneus is associated with complex and associative functions such as visuospatial processing, mental and creative visualisation, imagination and divergent thinking. Several regions send and receive data from the posterior parietal cortex (motor, somatosensory, temporal, frontal, and visual cortices), and the precuneus especially connects with the posterior cingulate cortex (PCC, limbic system) to combine functions of memory, personal meaning, introspection and self-consciousness (Cavanna & Trimble, 2006) as part of the default mode network (DMN).

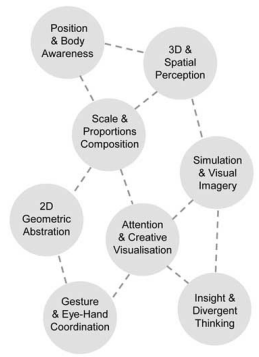


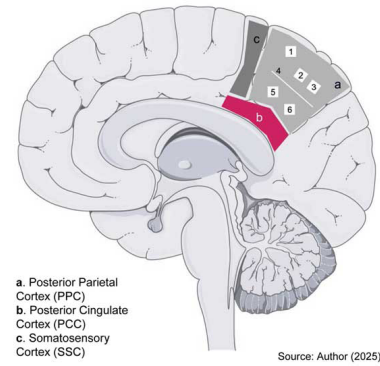
Materials & Methods

This study examines brain areas and functions associated with drawing by reviewing neural correlates identified in prior research. The methodology includes systematic reviews and meta-analyses supported by brain mapping and neuroimaging results (fMRI, PET, EEG), comparing expert and novice draughtspersons. The primary material analysed includes drawings of various typologies (observational, sketching, tracing, copying, memory-based, imagery, figurative, geometric, and abstract) carried out by the research participants (Raimo, Santangelo & Trojano, 2021).

The leading indicators sought were the functional connectivity between the areas of the posterior parietal cortex, namely the importance of the precuneus, and the frequency and intensity of brain activation in the performance of visuospatial, sensorimotor and creative tasks that may be involved in the goals of architectural drawing (observation, representation and imagination).

Results





a. Posterior Parietal Cortex (PPC)
b. Posterior Cingulate Cortex (PCC)
c. Somatosensory Cortex (SSC)

Source: Author (2025)

1. Superior Parietal (BA5; BA7)
2. Parietal Eye Fields (PEF)
3. Precuneus
4. Intraparietal Sulcus (IPS)
5. Angular Gyrus (BA39)
6. Supramarginal Gyrus (BA40)

Discussion

The posterior parietal cortex has visuospatial associative functions involved in drawing abilities, with three cognitive areas to highlight: superior parietal, precuneus and inferior parietal. The superior parietal lobe is associated with the spatial judgement of distances, depths, scale and composition proportions (BA7) as well as the relative position of the draughtsperson (BA5) between allocentric-egocentric locations (Bai, Liu & Guan, 2021). The intraparietal sulcus (lateral - LIP) and the parietal eye fields (PEF) participate in the visual and spatial attention of the eye-tracking network, connecting with the voluntary saccadic movements of the frontal eye fields (FEF).

The precuneus deepens the complexity of the visuospatial interpretation of the superior parietal lobe. It is associated with mental visualisation and 'depictive imagery' (Kosslyn, Thompson & Alpert, 1997), with derivations, simulations, rotations and transformations of perspectives and three-dimensional compositions. It can participate in architectural drawing as a process of creative visualisation, visual imagination, imaginary futures, brainstorming and unexpected associations for new solutions. In this exploratory process, the precuneus works together with the posterior cingulate cortex, which is involved in visual memory, self and interpretation of subjective experience (Cavanna & Trimble, 2006), autobiographical introspection and artistic reflection, which will filter and organise the imagination. The PCC also connects to the hippocampus associated with navigation and long-term spatial mapping (Mallgrave, 2009), which can contribute to reinforcing memory drawing.

The inferior parietal lobe associates, on the one hand, spatial visualisation with geometric and abstract concepts, which makes it possible to study the construction of linear perspective, the orthogonal system and also to recognise the two-dimensional transformation of traces (angular gyrus BA39), and on the other hand, participates in the transformation of mental percepts (visual and tactile) into hand-objects motor interactions (Raimo, Santangelo & Trojano, 2021), such as fine coordination, precision and fluidity of medium and hand gestures (supramarginal gyrus BA40) in co-operation with the intraparietal sulcus (medial - MIP), the motor cortex, the somatosensory cortex and the cerebellum.

Conclusion

The posterior parietal cortex serves as an integrative hub, merging visual, spatial, tactile, and motor information so that during drawing, whether by observation (external stimuli) or imagination (internal visualisation), intentionality is organised with the eyes-hand movements. Within this hub, the precuneus plays a central role in visuospatial composition at the imagery and project creativity processes required in architectural drawing. Future research could explore how this experimentation of architecture ideas through sketches is conditioned by the dorsolateral prefrontal cortex (DLPFC), responsible for decision-making and critical review during execution.

References

- Bai, S., Liu, W. & Guan, Y. (2021). The visuospatial and sensorimotor functions of posterior parietal cortex in drawing tasks: a review. *Frontiers in Aging Neuroscience*, 13:717002.
- Cavanna, A. E., & Trimble, M. R. (2006). The precuneus: a review of its functional anatomy and behavioural correlates. *Brain*, 129, 564-583.
- Kosslyn, S. M., Thompson, W. L., & Alpert, N. M. (1997). Neural systems shared by visual imagery and visual perception: a positron emission tomography study. *NeuroImage*, 6, 320-334.
- Mallgrave, H. F. (2009). *The architect's brain: neuroscience, creativity, and architecture*. Wiley-Blackwell.
- Raimo, S., Santangelo, G., & Trojano, L. (2021). The neural bases of drawing. A meta-analysis and a systematic literature review of neurofunctional studies in healthy individuals. *Neuropsychology Review*, 31(4), 689-702.
- Trojano, L., Grossi, D., & Flash, T. (2009). Cognitive neuroscience of drawing: contributions of neuropsychological, experimental and neurofunctional studies. *Cortex*, 45(3), 269-277.

Videographic Correspondence as a Method of Experimental Creation in Education

Rubén Marín Ramos
Universitat Politècnica de València, España

Abstract
This paper explores the format of the video-letter as a tool for experimental creation within the educational field, based on the experience gained from two projects involving over fifty students from four European universities. This unique format holds great potential for activating ideas and reflections, fostering the exchange of subjectivities, and exploring the expressive possibilities of audiovisual language. Unlike traditional film teaching methodologies in the classroom, the video letter allows each participant to self-represent, either from a realistic or fictional perspective, without the imposition of an external viewpoint. Through images, sound, and editing, participants can narrate and reflect on their own experiences and memories, while sharing ideas, concerns, and projects, thus generating a space for exploration and collaborative learning. Furthermore, this methodology encourages creative autonomy, critical thinking, and empathy among participants, offering an innovative alternative within artistic education.

Keywords: videographic correspondence, video-letter, audiovisual creation, film and education, self-representation.

La correspondencia videográfica como método de creación experimental en el ámbito educativo

Resumen
Esta comunicación explora el formato de la videocarta como herramienta de creación experimental en el ámbito educativo, a partir de la experiencia obtenida en dos proyectos en los que participaron más de cincuenta estudiantes de cuatro universidades europeas. Este singular formato posee un gran potencial para activar ideas y reflexiones, propiciar el intercambio de subjetividades y explorar las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual. A diferencia de las metodologías tradicionales de enseñanza del cine en el aula, la videocarta permite a cada participante autorrepresentarse, ya sea desde una perspectiva real o ficcionada, sin la imposición de una visión externa. Por medio de las herramientas audiovisuales, los participantes pueden narrar y reflexionar sobre sus propias experiencias y memorias, al mismo tiempo que comparten ideas, inquietudes y proyectos, generando un espacio de exploración y aprendizaje colaborativo. Además, esta metodología fomenta la autonomía creativa, el pensamiento crítico y empatía entre los participantes, ofreciendo una alternativa innovadora dentro de la educación artística.

Palabras clave: correspondencia videográfica, videocarta, creación audiovisual, cine y educación, autorrepresentación.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

En una época dominada por las nuevas tecnologías, en la que podemos realizar videollamadas y compartir imágenes de forma instantánea con personas en la otra parte del mundo, el envío de videocartas podría parecer anacrónico e innecesario. Sin embargo, mantener una correspondencia por videocarta va más allá de la mera transmisión de un mensaje a través de un medio audiovisual. Este singular formato, que surge en los años 80 con la popularización del video doméstico y en un contexto de experimentación artística, se concibe como un ejercicio creativo que posee un enorme potencial para activar ideas, reflexiones y explorar las posibilidades expresivas del lenguaje audiovisual.

La primera correspondencia videográfica de la que tenemos constancia es la mantenida entre el poeta Shuntaro Tanikawa y el cineasta experimental, dramaturgo y agitador cultural Shuji Terayama (1982-1983). Posteriormente, la videocarta fue empleada por algunos directores/as que trabajaban en el ámbito del cine etnográfico y autobiográfico. Más tarde, el formato ganó relevancia con la muestra *Todas las cartas. Correspondencias fílmicas* (CCCB, 2011-2012), que reunió a cineastas internacionales y españoles en un diálogo audiovisual y que, posteriormente, se presentó en diferentes instituciones alrededor del mundo.

Sin embargo, el primer proyecto del que tuvimos noticia sobre el uso de la videocarta, no ya entre pares de artistas o cineastas, sino entre grupos o colectivos de personas sin conocimientos previos en lenguaje audiovisual, fue a través del trabajo de La Rara Troupe (grupo que trabaja el audiovisual en el ámbito de la salud mental), en proyectos como *Videocartas con Radio Nikosia* (2015), que desafían los "binomios artista/no artista, amateur/profesional, experto/profano, enfermo/sano, observador/observado, nativo/extranjero, docente/discente" (Sola Pizarro 2023, 11).

Este tipo de proyectos nos parecen especialmente interesantes porque demuestran la versatilidad de este formato, que puede ser empleado tanto por expertos como por principiantes. Para los cineastas o expertos, la realización de videocartas supone un reto considerable, pues les obliga a salir de su zona de confort y, en cierto modo, volver a sus inicios, "a la fase artesanal de su aprendizaje" (Ramoneda 2011, 7). Por el contrario, para los principiantes, la videocarta puede ser algo transformador e incluso terapéutico, además de abrirles la posibilidad de entenderse a sí mismos como cineastas o artistas.

Siguiendo esta línea de exploración sobre el potencial de la videocarta en diferentes grupos y contextos, desarrollamos dos proyectos: *Correspondencias videográficas Teruel-Laponia: Videocartas entre zonas despobladas* (2023-2024) y *Correspondencias: Valencia-Dundee. Imaginación y futuros, construyendo desde el presente* (2023-2024). El primero abordó la despoblación y la reflexión sobre el territorio a través de las experiencias personales de sus participantes, mientras que el segundo exploró la transición ecológica y el impacto del cambio climático. En ellos participaron estudiantes de bellas artes de la Universidad de Zaragoza (Teruel) y la Universidad de Laponia (Finlandia), así como de la Universidad Politécnica de Valencia y la Universidad de Dundee (Escocia).

Los proyectos se desarrollaron en tres fases: talleres introductorios, el intercambio de videocartas y la presentación de los resultados. En los talleres se introdujo a los participantes en el concepto de videocarta, vinculándolo con el ensayo audiovisual, el diario fílmico y el documental creativo. Se analizaron fragmentos de películas autobiográficas para explorar narrativas en primera persona, destacando la importancia de lo procesual y lo imprevisible. Además, reflexionamos sobre aspectos como el ritmo, el tono y la velocidad, tanto en la voz en *off* como en las imágenes, y se abordaron cuestiones relativas a la grabación de sonido, la posición de cámara o el subtitulado. Esta primera fase resultó clave para enfatizar los modos y procesos, así como los afectos y aprendizajes mutuos, por encima de los resultados. Después, se establecieron los emparejamientos entre participantes considerando afinidades per-

sonales para tratar de fomentar conexiones significativas más allá de las temáticas propuestas en cada proyecto. Los estudiantes enviaron entre tres y cuatro videocartas cada uno. Además de los objetivos concretos vinculados a las temáticas propuestas, los principales objetivos del proyecto fueron:

- Fomentar la creatividad y la expresión individual mediante la creación de videocartas, explorando las posibilidades expresivas del formato.
- Promover la reflexión crítica sobre cuestiones o problemáticas personales, sociales o políticas a través de la autorrepresentación.
- Desarrollar habilidades comunicativas y favorecer el autoconocimiento y la empatía entre participantes.

Autorrepresentación y autonomía creativa

Los proyectos de correspondencias que hemos realizado articulan lo personal y lo colectivo. Aunque parten de un proceso colaborativo —los talleres— y se muestran o exhiben en conjunto, cada participante es el único autor de su carta, asumiendo un rol igualitario como productor de la obra. De esta manera, los proyectos se inscriben en las prácticas audiovisuales colaborativas que cuestionan la autoridad etnográfica y las formas hegemónicas de representación, promoviendo modelos horizontales de creación.

Un ejemplo paradigmático es *Children of Srikandi* (2012), una película surgida en talleres y compuesta por pequeños relatos. En ella, cada participante realiza uno de los capítulos que la conforman, empleando estrategias y enfoques diversos. Sin embargo, todas comparten los mismos derechos sobre la obra, combinando autonomía individual y reflexión grupal. Este enfoque contrasta con el modelo tradicional descrito por Jay Ruby (1991), donde los cineastas monopolizaban la representación de la realidad, relegando a las personas retratadas a un papel pasivo. La videocarta, en cambio, permite la autorrepresentación, entendida como “la toma en consideración del otro como compañero a partes iguales en la realización” (Piault 2002, 293).

Además de desafiar los modelos tradicionales del cine documental, la videocarta se distancia de las metodologías jerárquicas que predominan en la enseñanza del cine. Aunque la tecnología digital ha democratizado el acceso a las herramientas audiovisuales, muchos proyectos educativos reproducen estructuras de poder similares a las de la industria cinematográfica, privilegiando la eficiencia y el rendimiento. Como señala Bergala, estos modelos adoptan una configuración “que no tiene nada de colectivo, a pesar de que necesite de un trabajo en equipo lo más armónico posible” (2007, 194).

En contraste con estas dinámicas, la correspondencia videográfica brinda un espacio de creación libre donde cada estudiante mantiene el control creativo, desde la concepción inicial hasta la edición final de su obra. Este proceso permite una expresión libre a través de las herramientas audiovisuales, ya sea adoptando un enfoque realista o ficcional. Tal práctica fortalece la identidad creativa de los participantes, quienes se convierten en narradores activos de sus propios relatos.

La narración en primera persona: introspección y empatía en la videocarta

En un contexto educativo marcado por un déficit de atención, la videocarta se erige como una práctica que fomenta la escucha activa, la empatía y el desarrollo de habilidades comunicativas. Este proceso exige que los participantes reflexionen, estructuren sus ideas y seleccionen cuidadosamente palabras, imágenes y sonidos para articular su mensaje. La adopción de una narración en primera persona, centrada en la subjetividad, refuerza su autonomía creativa. Este enfoque adquiere especial relevancia en entornos académicos, donde los estudiantes, a menudo abrumados por una excesiva carga de tareas, carecen de espacios para la expresión libre y personal. La videocarta ofrece un mar-

co de reflexión y autoconocimiento que les permite explorar su identidad e intereses, al tiempo que vinculan su esfera personal con problemáticas colectivas como la despoblación o el cambio climático. Al relatar sus experiencias, no solo profundizan en su propia identidad, sino que también generan una implicación emocional que trasciende la mera exposición de hechos, favoreciendo una comunicación más auténtica y significativa.

Desde una perspectiva cinematográfica, la videocarta se inscribe en las tradiciones del cine autobiográfico y el ensayo audiovisual, géneros que sitúan la subjetividad y la cotidianidad en el centro del relato. El empleo de la *off* favorece una forma de expresión introspectiva que no trata de aleccionar o dar una visión objetiva, sino generar una reflexión profunda sobre la propia experiencia y su relación con el mundo.

Además, estas narrativas íntimas refuerzan la empatía y la escucha activa en el receptor. En un contexto dominado por el individualismo digital, la videocarta abre un espacio de diálogo que construye puentes y fortalece los vínculos emocionales. La estructura epistolar del formato —con su tiempo de espera y respuesta— propicia una escucha más atenta y una mayor implicación en la historia ajena, reduciendo la distancia entre el 'yo' y el 'otro". En última instancia, al compartir experiencias personales, se favorece una comprensión más profunda y empática, generando un reconocimiento mutuo: 'esto también me pasa a mí".

Conclusiones

El uso de la correspondencia videográfica en educación artística abre nuevas posibilidades para el desarrollo de la creatividad, la expresión autónoma y las habilidades comunicativas. A través de este formato, los participantes aprenden a organizar ideas y emociones, seleccionando palabras, imágenes y sonidos que reflejen su subjetividad. Como señala David MacDougall, "nuestra experiencia consciente implica mucho más que el pensamiento lingüístico; se compone de ideas, emociones, respuestas sensoriales y las imágenes de nuestra imaginación" (2005, 2). Este enfoque trasciende la comunicación logocéntrica, promoviendo un diálogo audiovisual que integra lo sensorial y lo emocional.

Los proyectos desarrollados evidenciaron tres ejes de impacto:

- Motivación y compromiso: La libertad expresiva y la experimentación formal aumentaron la implicación de los estudiantes, favoreciendo un mayor interés en el proceso creativo y el medio audiovisual.
- Expresión y reflexión crítica: La creación de videocartas permitió explorar diversas estrategias narrativas y estéticas, fomentando la autonomía creativa y permitiendo abordar cuestiones personales, sociales y políticas desde una mirada crítica y subjetiva.
- Habilidades comunicativas y emocionales: La interacción entre participantes y sus pares propició un diálogo más profundo, fomentando la escucha activa, la empatía y el abordaje de temas personales y sociales, a menudo difíciles de tratar en otros contextos.

En un mundo dominado por la inmediatez y narrativas estandarizadas, la videocarta emerge como antídoto pedagógico. Frente a la cultura del *scroll* y el consumo rápido, este formato fomenta la contemplación y escucha activa. Los estudiantes no solo aprenden a apreciar narrativas no convencionales, sino que construyen una mirada crítica sobre el medio audiovisual. En definitiva, la videocarta trasciende su función artística para convertirse en una herramienta pedagógica que fomenta la empatía, el autoconocimiento y la reflexión crítica, ofreciendo alternativas para el desarrollo de la creatividad y las habilidades comunicativas en el contexto educativo.

Referencias

Bergala, A. (2007). *La Hipótesis del Cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes.

MacDougall, D. (2005). *The Corporeal Image: Film, Ethnography, and the Senses.* New Jersey: *Princeton University* Press.

Piault Henri, M. (2002). *Antropoligía y cine*. Madrid: Catedra.

Ramoneda, Josep. 2011. *Todas la Cartas. Correspondencias fílmicas*. Barcelona: Centre de Cultura Contemporània de Barcelona e Intermedio.

Ruby, J. (1991). Speaking For, Speaking About, Speaking With, or Speaking Alongside-An Anthropological and Documentary Dilemma. *Visual Anthropology Review*, *7,* 50-67. https://doi.org/10.1525/var.1991.7.2.50.

Sola Pizarro, B. *(*2023). *Hostal España. El gesto hospedante, la etnografía hospedante.* León: Laav_& menoslobos.

The ludic use of artistic references. A methodology proposal to prevent creative blocks in Secondary Education

Eva Sophie Fernández Kassies
Universidad de Oviedo, España

Inés Fombella Coto
Universidad de Oviedo, España

Inés López Marique
Universidad de Oviedo, España

María Covadonga Juez Siesto
Universidad de Oviedo, España

Abstract
The different stages of formal education in Artistic Expression area tend to focus eminently on the student's improvement of technical skills, simple things like being able to color without trespassing the lines, or more difficult ones like representing reality as faithfully as possible, among others. However, throughout the process, the students are often being constrained little by little, generating insecurities and almost completely overlooking the most needed training in the creativity field. The use of artistic references is a widely used strategy in creative processes. In this proposal it is suggested to bring this approach it to the secondary education classroom in a playful and tangible way, with the aim of preventing the creative blocks that students at this stage often face. The teacher's accompaniment of the students in the creation of their own individual tool-file will stimulate their critical capacity and the search for their own "artistic language" according to their particular tastes.

Keywords: artistic expression, artistic references, creative blocks, methodology, secondary education.

El uso lúdico de referentes artísticos. Una propuesta metodológica para prevenir el bloqueo creativo en Educación Secundaria Obligatoria

Resumen

Las distintas etapas de la enseñanza reglada en el área de Expresión Artística tienden a centrarse eminentemente en la mejora técnica del alumnado, lograr que el alumnado coloree sin salirse de las líneas, que plasme la realidad de la forma más fiel posible, etc. Sin embargo, a lo largo del proceso, frecuentemente, se va encorsetando poco a poco al alumnado, generando inseguridades y pasando casi por completo por alto el entrenamiento de la creatividad. El uso de referentes artísticos es una estrategia ampliamente empleada en los procesos creativos. En esta propuesta se sugiere llevarla al aula de secundaria de forma lúdica y tangible con el objetivo de prevenir el bloqueo creativo al que se enfrenta frecuentemente el alumnado de esta etapa. El acompañamiento por parte del docente al alumnado en la creación propia de una herramienta-archivo individual estimulará la capacidad crítica del mismo y la búsqueda de un "lenguaje artístico" propio acorde con los gustos particulares de cada estudiante.

Palabras clave: expresión plástica, referentes artísticos, bloqueo creativo, metodología, educación secundaria.

Introducción

Desde la infancia, la forma más intuitiva de interactuar que tenemos como ser humano, incluso antes de poder comunicarnos correctamente en una lengua, es el Arte, en cualquiera de sus vertientes (Vidal, 2024). Siendo muy pequeños bailamos, cantamos, pintamos, etc. lo hacemos *"a nuestra manera"*, sin necesidad de saber cómo, ni preocuparnos de si está bien o está mal, y la realidad, es que en esos procesos no estamos haciendo otra cosa que plasmar sensaciones y sentimientos, construir algo propio. Elegimos un color o movemos los brazos porque nos evoca algo en concreto, algo que exteriorizamos.

En las primeras etapas formativas, se entiende que el propósito como docentes, en lo que a Expresión Plástica se refiere, es dotar al alumnado de las herramientas correspondientes para empezar a construir una relativa soltura plástica que pueda abrir un abanico de posibilidades, o al menos constituya una base que no sea limitante, a la hora de buscar o descubrir un "lenguaje plástico" propio.

Sin embargo, frecuentemente, este proceso formativo tiende a ir coartando poco a poco al alumnado y dejando de lado la creatividad. En Educación Infantil, se enseña a colorear dentro de las líneas, sin salirse y, sobre todo, con el color que "correspondería" a cada cosa en la vida real: el cielo azul, el césped verde, el sol amarillo y el tejado rojo. En Educación Primaria, se estimula la copia de referentes con el objetivo principal de guiar un aprendizaje técnico y se premia aquello que más se asemeja a la realidad, porque culturalmente está interiorizado que un "buen dibujo" es eso, un dibujo realista.

De forma progresiva, se va moldeando al alumnado para encajar en la norma, sin apenas proporcionarle el espacio para emprender una búsqueda de un lenguaje propio, relegándola a un hipotético futuro, mientras que, paradójicamente, lo que generalmente más se valoraría de un artista es su unicidad, lo inesperado de su obra o su rotura completa con lo establecido (pensemos en Picasso, por ejemplo).

Cuando el alumnado llega a Educación Secundaria Obligatoria (etapa a la que de aquí en adelante se referirá como ESO) no solo ha interiorizado ya esos aprendizajes, sino que, además, evolutivamente se encuentra en un momento complicado, en el que es cada vez más exigente, consciente de todo aquello que produce. Y como consecuencia, en su mayoría, habrá ido abandonando progresivamente el impulso propio por el dibujo (Lowenfeld y Brittain, 1980).

Frecuentemente, el profesorado topa con alumnado inseguro, que, al no sobresalir técnicamente, se escuda en ideas preconcebidas de que *"no es creativo/a"*, *"no sabe dibujar", "no tiene ideas"* o que *"no se le da bien"* porque no llega a ese concepto que tiene en mente de "buen dibujo" y que se queda paralizado por el miedo al error o se escuda en la copia. Es por esto, que este contexto tiende a ser un territorio un tanto hostil para a las dos materias de *Educación Plástica, Visual y Audiovisual* (a la que de aquí en adelante se referirá como EPVA) que se imparten en esta etapa.

La propuesta didáctica que se describe a continuación se centra en impulsar ese desbloqueo, mediante el uso de estrategias para el entrenamiento de la creatividad. Potenciando en el proceso, una búsqueda identitaria del alumnado, acompañándole en el viaje de experimentación artística que se emprende desde la infancia y que se debería tratar de proteger y continuar estimulando en el momento de ebullición vital que es la adolescencia.

Propuesta didáctica

Fundamentación teórica

Un proceso de búsqueda o un camino creativo parte inicialmente de valorar muchas posibilidades, explorar y probar. Por eso, la propuesta didáctica a la que se hace referencia nace inicialmente de las premisas planteadas por Auri García y Ferran Adrià en el libro "*Conectando Conocimiento",* en el que se desglosa la *Metodología Sapiens*. Esta metodología generada por *elBullifoundation* se gesta a lo largo de la propia experimentación del equipo, buscando ir más allá de lo tradicional explorando nuevas posibilidades, tomando como lema la frase *"comprender para innovar"* (García y Adrià, 2022).

Es en este punto, en el que su planteamiento converge con la planteada por la obra *"Steal like an artist. 10 things nobody told you about being creative"* de Austin Kleon, en la que se plantea la hipótesis de que el trabajo que hacen la mayor parte de los y las artistas es un proceso de recolección de referentes a los que admiran, para posteriormente utilizar lo recopilado, haciendo una combinación de propia de varios de esos trabajos, con el objetivo de crear algo nuevo, buscando un estilo propio. Haciendo hincapié en que el proceso creativo es mucho más eficaz si involucra un proceso lo más manual posible, tangible y alejado de una pantalla (Kleon, 2012).

Una teoría que aboga pues, por una experimentación, que pase primero por un conocimiento o análisis de lo existente con el objetivo de, posteriormente, ser capaz de hacer propuestas innovadoras.

De estas ideas y del concepto planteado en la idea de "regalos y ocupaciones" de Friedrich Froebel, recuperada por Bordes (2007), surge el planteamiento de la creación de una herramienta física para el aula que se emplee de forma lúdica. Partiendo de darle, como planteaba Froebel, importancia a lo cercano al juego para fomentar la exploración y el aprendizaje activo a través de la manipulación física de objetos y materiales.

En cuanto a la metodología y el momento concreto en el que se aplica la propuesta, hay que tener en cuenta que, para generar un marco apto para la experimentación, es necesario establecer unas guías o "reglas del juego" sobre las que encontrar un modo de proceder.

De ahí que se acuda inicialmente a la extendida *Metodología proyectual* (Munari, 1983), en la que se defiende que proponer soluciones a un proyecto es sencillo "cuando sabes cómo hacerlo". Como si de un método científico se tratase, Munari plantea así unas etapas para ordenar el proceso de trabajo dirigido la solución de problemas, sentando unas bases o pautas sobre las que poder trabajar y dejar volar la creatividad sin perderse por el camino.

Sin embargo, la realidad del proceso de trabajo seguido en el mundo artístico puede ser menos lineal y necesitar saltar de una etapa a otra del proceso creativo, por esta razón, inspirado en métodos como el de Munari, Masferrer parte de que *"la creatividad y la frustración no funcionan juntas"* (Masferrer, 2019, p.14) para continuar cuestionando el sistema cerrado que suelen tener los métodos existentes, estableciendo a la vez estrategias esenciales para lograr trabajar tanto individualmente como en equipo.

De este modo, la metodología desarrollada por Masferrer plantea que se debe tener en cuenta la intencionalidad del proyecto en la resolución de este y dado que la intención rara vez es la misma, el método para afrontarlo tampoco debería ser estático. Proponiendo cinco patrones que representan distintas fases del proceso que articulan un sistema de trabajo personalizable según el reto, el proyecto, el individuo o el equipo que se enfrente al mismo.

Además, partiendo de lo esencial del trabajo en equipo y su auge en el sector creativo, propone un método basado en la co-creación, estableciendo una figura denominada *"facilitador de procesos creativos"* (Masferrer, 2019, p. 130) encargado de arbitrar el proceso. Es inspirado en el planteamiento de esta figura que se pretende establecer la postura del docente en todo este proceso, como alguien que no da la respuesta a las dudas, sino que remite a recursos.

Descripción de la propuesta

La propuesta en sí consiste en la inclusión en las dinámicas de aula EPVA de una herramienta-archivo que cada estudiante genera a principio de curso, en forma recopilación de referentes plásticos. Esta recopilación descrita, está compuesta por imágenes impresas de obras de arte de distintos artistas, correctamente referenciadas, que reúne cada alumno/a de forma individual, basándose en sus gustos particulares y generando una colección propia que puede ir creciendo a lo largo del curso.

Para construirla, el alumnado es guiado con el objetivo de elegir obras representantes de distintas categorías, escogidas por características como su textura, su uso del color, su temática, su material y su técnica. La intención es que el archivo sea lo más diverso posible, con referencias variadas para ofrecer una mayor versatilidad.

El procedimiento de recopilación puede plantearse mediante una investigación online, o como parte una actividad externa al aula, como puede ser una o varias visitas a museos o galerías. De este modo, se estará estimulando el desarrollo del propio gusto y de la capacidad crítica del alumnado.

Una vez recopiladas las imágenes, son impresas a color en un formato pequeño y manejable, como si de cromos se tratase. En la parte inferior de cada imagen, se referencia correctamente, indicando autoría, título y año de creación, así como se indica con una sola palabra el "por qué" se ha escogido (textura, color, temática, etc.), dividiendo la colección en categorías.

Desarrollo y metodología

Esta colección propia de referentes se plantea como guía e inspiración al alumnado a través de todas las distintas actividades formativas que se llevan a cabo a lo largo del curso en la asignatura. La puesta en juego de la herramienta-archivo tiene lugar al principio de cada actividad, en el momento de empezar a buscar qué se quiere llevar a cabo y cómo, previo a la realización de bocetos, pensando en una obra final, ya que se ejerce a modo de "lluvia de ideas" visual.

El alumnado tiene dos formas de emprender esta búsqueda, de forma premeditada, escogiendo de forma intencional los referentes a partir de los que quiere trabajar, o aleatoria. La única condición, es que siempre se deben poner en juego combinaciones de tres o más referentes, para evitar al máximo la mínima intención de copia deliberada.

En el caso de emplear los referentes de forma aleatoria, algo que facilita la toma de decisiones si el alumnado se encuentra especialmente bloqueado, se jugará a escoger 3 o más, a ciegas, poniéndolos boca abajo sobre la mesa. Dentro de esta modalidad también se puede plantear la elección cruzada entre compañeros de aula o incluso el intercambio de obras.

Una vez escogidos los referentes, el alumnado procede a ponerlos a la vista y emplearlos como inspiración –que no copia– en su proceso de trabajo, pudiendo añadir a medida que lo vaya necesitando, más referentes.

De esta manera, estaremos logrando, como plantea Rebeca Wild, que el alumnado emprenda un camino de experimentación independiente y de búsqueda de un propio estilo o "lenguaje plástico", guiado por sus gustos particulares, en vez de por una imposición de referentes por parte del docente, a través de un aprendizaje activo, libre y no directivo, incluso poniendo en práctica el descubrimiento "fortuito", como camino posible para la creación (Wild, 2006).

A lo largo de todo el proceso, la figura docente se limita a acompañar al alumnado, pudiendo hacer sugerencias a nivel técnico o acotar tiempos a lo largo de las distintas etapas del proceso creativo, pero siempre tratando de mantenerse al margen de las decisiones estilísticas propias del alumno/a, que es lo que se está tratando de estimular con esta propuesta.

Conclusiones

Si entendemos la creatividad como la capacidad de crear o de generar ideas, está claro que nadie puede definirse como una persona "no creativa", solamente hay que entrenar esa capacidad y recurrir estrategias que estimulen esa capacidad.

La metodología descrita en esta propuesta puede plantearse tanto en procesos creativos individuales como en equipo, potenciando a través de la creación de la herramienta-archivo, que el alumnado entre en contacto con muchos más referentes plásticos de los que podría proporcionar una figura docente a lo largo de un curso académico. Además, facilita que los y las estudiantes se familiaricen con la obra de artistas de su entorno y que empiecen a construir su capacidad crítica mientras van descubriendo sus gustos personales (Decreto 59/2022, 2022). Al mismo tiempo, el uso lúdico de estos referentes y el hecho de evitar la copia impulsa al alumnado a experimentar partiendo de una previa inspiración, haciendo que poco a poco vaya encontrando un "lenguaje artístico" propio.

Referencias

Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias.* CATEDRA.

Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Curriculo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. (2022, 1 de septiembre). Boletín Oficial del Principado de Asturias, 169, 1-420.

García, A. y Adrià F. (2022). *Conectando conocimiento.* Metodología Sapiens. Bullipedia.

Kleon, A. (2012). *Steal like an artist: 10 Things nobody told you about being creative.* Workman.

Lowenfeld, V. y Brittain W. L. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Editorial KAPELUSZ.

Masferrer, A. (2019). *Diseño de procesos creativos: Metodología para idear y co-crear en equipo.* Editorial Gustavo Gili.

Munari, B. (2016). *¿Cómo nacen los objetos?* Editorial Gustavo Gili.

Vidal, N. (Anfitrión). (13 de septiembre de 2024). *La creatividad es el gimnasio de la mente. Paolo Bortolameolli* [Episodio de Podcast]. Ojo y Vanguardia. Stotify. https://open.spotify.com/episode/0di8fJfEaJhWv8qpmY98dw?si=jCLAneteSUGyCaEZ5zVczA&t=767

Wild, R. (2006). *Libertad y limites amor y respeto.* Herder.

The identity of the figure of the spectator in its relationship with art and museums

Mario Méndez Guerrero
Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Abstract
To identify the identity of the spectator, it is necessary to determine its origin and the qualities that define it. Puelles Romero (2011), in his essay entitled MIRAR al que MIRA, places its cultural birth and defines it: “I will begin by placing the cultural birth of the spectator subject in the Renaissance centuries, in coincidence and codependence with the modern origin of fiction” (p. 24), “[...] the spectator is in the first instance an attitude, a way of being before something: exactly a state of expectation (ex spectare)” (p. 132), “the spectator is in expectation-waiting precisely because it attends to the unexpected” (p. 135). The Royal Spanish Academy defines the spectator as: the one who looks attentively at an object, and its gaze as: the action and effect of looking, therefore, also, in the first instance, the spectator is an action or a result of performing the act of looking. In view of the above, the figure of the spectator, in its continuous relationship of interdependence with artists and their works, which has maintained in multiple triads established since the encounter of perspective with the Renaissance, has built its identity as a spectator. And with it, in its active relationship that has maintained with the museum institution, its identity as a visitor has been built. The museum, from being a public art repository in its nineteenth-century birth to being, in its current postmodern adaptation, a social place of encounters, activities, dialogues and communication that needs visits for its economic sustainability, has configured the spectator with new identity traits or attitudes, conducts and behaviors proper to a social subject who performs the action of visiting a place, in search, in this case, of artistic, educational, cultural and/or leisure and entertainment experiences.

Keywords: identity, spectator, visitor, museum, art and society.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La identidad de la figura del espectador en su relación con el arte y los museos

Resumen

Para identificar su identidad de espectador, es necesario determinar su origen y cualidades que lo definen. Puelles Romero, en su ensayo titulado MIRAR al que MIRA, sitúa su nacimiento cultural y lo define: “comenzaré situando en los siglos renacentistas el nacimiento cultural del sujeto espectador, en coincidencia y codependencia con el origen moderno de la ficción” (p. 24), “[...] el espectador es en primera instancia una *actitud*, un modo de estar ante algo: exactamente un estado de expectación (ex spectare)” (p. 132), “el espectador está en espera-expectante precisamente porque asiste a lo inesperado” (p. 135). La Real Academia Española define al espectador como: quien mira con atención un objeto, y a su mirada como: acción y efecto de mirar, por lo tanto, también, en primera instancia, el espectador es una *acción* o un resultado de realizar el acto de mirar.mPor lo expuesto, la figura del espectador, en su relación continua de interdependencia con artistas y sus obras, que ha mantenido en múltiples triadas establecidas desde el encuentro de la perspectiva con el Renacimiento, se ha construido su identidad de espectador. Y con ello, en su relación activa que ha mantenido con la institución museística se ha construido su identidad de visitante. El museo, de ser un depósito público de arte en su nacimiento decimonónico a ser, en su actual adaptación posmoderna, un lugar social de encuentros, actividades, diálogos y comunicación que necesita de las visitas para su sostenibilidad económica, le ha configurado al espectador nuevos rasgos identitarios o actitudes, conductas y comportamientos propios de un sujeto social que realiza la acción de visitar un lugar, en busca, en este caso, de experiencias artísticas, educativas, culturales y/o de ocio y entretenimiento.

Palabras clave: identidad, espectador, visitante, museo, arte y sociedad.

Agradecimientos

Mi agradecimiento a mi directora de tesis, Dra. Juanita Bagés Villaneda, cuya experiencia y apoyo constante han sido fundamentales para la realización de esta investigación.

Referencias

Puelles Romero, Luis. (2011). *Mirar al que mira.* Abada Editores.

Berger, John. (2017). *Modos de Ver.* Editorial Gustavo Gili.

Hooper-Greenhill, Eilean. (1998). *Los museos y sus visitantes.* Ediciones Trea.

Montaner, Josep María. (2003). *Museos para el siglo XXI.* Editorial Gustavo Gili.

Hernández, Sachie. (2012). *La evolución de los museos y su adaptación.* UNESCO, Cultura y Desarrollo (8). https://es.scribd.com/document/368997315/La-evolucion-de-losmuseos-y-su-adaptacion

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Mario Méndez Guerrero
Facultad de Bellas Artes
Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

LA IDENTIDAD DE LA FIGURA DEL ESPECTADOR EN SU RELACIÓN CON EL ARTE Y LOS MUSEOS

THE IDENTITY OF THE FIGURE OF THE SPECTATOR IN ITS RELATIONSHIP WITH ART AND MUSEUMS

EL PAÍS

Los museos españoles registran grandes cifras de visitantes en 2024
Spanish museums record large visitors figures in 2024



INTRODUCCIÓN

La figura del espectador con su singularidad gramatical o singular identidad de espectador, y definido como una *actitud* o modo de estar ante algo y como una *acción* de mirar, se ha construido en su relación con los museos su identidad de visitante. Los museos han evolucionado, y con ellos, se han ampliado los comportamientos de su espectador. La institución museística, de ser un depósito de colecciones, centro de investigación y espacio expositivo, se ha transformado en un lugar social al servicio de la sociedad que debe cumplir, no solo, objetivos artísticos, educativos y culturales, sino también, de ocio y entretenimiento. El museo posmoderno, incorporado y categorizado en los listados de oferta cultural y de ocio como un lugar de disfrute para visitar en el tiempo libre, exige a su habitual espectador que se comporte, además, como un visitante.

OBJETIVOS

Identificar las identidades que la figura del espectador se ha construido, como sujeto espectador, en su relación con el artista y su obra, y como sujeto social, en su relación con los museos, en determinados contextos socioculturales.

Elaborar un término que comunique una relación entre ambas.

METODOLOGÍA

La identificación se enmarca en una investigación documental, sociológica, histórica y cronológica, como la aplicada en el trabajo de investigación para la tesis doctoral, es decir, se emplea el principio societal de la Psicología Social que afirma que las actitudes, conductas y comportamientos que conforman la identidad de toda figura social son determinadas por sus relaciones con los otros en específicos contextos socioculturales.

CONCLUSIÓN

La relación que mantiene, la figura del espectador, con los otros (el artista en triadas del arte y los demás en los museos) en específicos contextos socioculturales (desde el Renacimiento hasta la contemporaneidad) le han configurado sus identidades de espectador y visitante. Identificadas ambas identidades que se expresan con términos linguísticos independientes, y siendo, la figura del espectador, el protagonista de los museos, se elabora haciendo uso del guion, un específico término compuesto o compuesto sintagmático que comunica, con mayor coherencia y precisión, la nueva relación que mantiene el espectador con los museos: espectador-visitante (persona que visita un lugar para mirar con expectación lo que se expone).

INTRODUCTION

The figure of the spectator with its grammatical singularity or singular identity of spectator, and defined as an *attitude* or way of being before something and as an *action* of looking, has been built in its relationship with museums, its identity as a visitor. Museums have evolved, and with them, the behaviors of their spectator have expanded. The museum institution, from being a repository of collections, research center and exhibition space, has been transformed into a social place at the service of society that must fulfill, not only, artistic, educational and cultural objectives, but also leisure and entertainment. The postmodern museum, incorporated and categorized in the lists of cultural and leisure offerings as a place of enjoyment to visit in free time, requires their usual spectator to behave, also, like a visitor.

OBJECTIVES

To identify the identities that the figure of the spectator has built, as a spectator subject, in its relationship with the artist and its work, and as a social subject, in its relationship with museums in certain sociocultural contexts.

Develop a term that communicates a relationship between both.

METHODOLOGY

Identification is framed in a documentary, sociological, historical and chronological research, such as that applied in the research work for the doctoral thesis, that is, the societal principle of Social Psychology is used, which states that the attitudes, conducts and behaviors that make up the identity of every social figure are determined by their relationships with others in specific sociocultural contexts.

CONCLUSION

The relationship that the figure of the spectator maintains with others (the artist in Triads of Art and others in museums) in specific sociocultural contexts (from the Renaissance to the present) have shaped its identities as spectator and visitor. Having identified both identities that are expressed with independent linguistic terms, and with the figure of the spectator being the protagonist of the museums, a specific compound term or syntagmatic compound is developed, using the script, which communicates, with greater coherence and precision, the new relationship that the spectator maintains with the museums: spectator-visitor (person who visits a place to look with expectation at what is exhibited).

Anamnesis for the practice of Dance: an artistic instrument in health education

Izabela Lucchese Gavioli
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil

Abstract
This study reports on the experience of the discipline “Studies in Dance, Corporeality and Health”, of the Center for Body Studies of the Bachelor’s Degree in Dance at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). In this discipline, we aim to prepare dance teachers to conduct health-related practices. We propose the development and application of an anamnesis form, valuing the personal health information of future dance practitioners. The term anamnesis means “remembrance, recollection or reminiscence”. The anamnesis form is widely used in the health area, addressing information about the subject to be treated, in order to know their background and current complaints. Performing an anamnesis when receiving a dance student qualifies the care provided by teachers, approaches and welcomes the specific demands of practitioners, and contributes as a public health measure. The anamnesis form for dance classes is a tool that indicates the teacher’s academic preparation and their interest in offering the best physical and artistic approach to the health of their students. This experience is located in the area of Arts for Health Education.

Keywords: dance, anamnesis, health education.

Anamnesis para la práctica de la Danza: un instrumento artístico en la educación para la salud

Resumen
Este estudio relata la experiencia de la disciplina “Estudios en Danza, Corporeidad y Salud”, del Núcleo de Estudios del Cuerpo de la Carrera de Danza de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). En esta disciplina pretendemos preparar docentes de danza para realizar prácticas relacionadas con la salud. Proponemos la creación y aplicación de un formulario de anamnesis, valorando la información personal de salud de los futuros practicantes de danza. El término anamnesis significa “recuerdo o reminiscencia”. El formulario de anamnesis es ampliamente utilizado en el área de salud, abarcando información sobre la persona a tratar, con el fin de conocer sus antecedentes y quejas actuales. La realización de una anamnesis al recibir a un alumno de danza cualifica el servicio prestado por los docentes, lo acerca y lo acomoda a las demandas específicas de los practicantes y contribuye como medida de salud pública. El formulario de anamnesis para clases de danza es una herramienta que indica la preparación académica del docente y su interés por ofrecer el mejor abordaje físico y artístico a la salud de sus alumnos. Esta experiencia se sitúa en el área de las Artes para la educación en salud.

Palabras clave: danza, anamnesis, educación para la salud.

Introduction

This study is situated in the area of Arts for Health Education. It addresses the importance of anamnesis for the practice of dance, instructing university Dance students in the process of preparing this document. Art has been progressively more used in health promotion, demonstrating great potential for social and individual transformation (Hamilton *et al*, 2003; Macnaughton *et al*, 2005; Stuckey & Nobel, 2010; Bates *et al*, 2014; Osman *et al*, 2017). Dance graduates, when exercising the teaching profession in schools, groups, companies and free courses, will gather classes of students with different interests and physicalities. Based on the author's hybrid experience (as a rheumatologist and sports doctor, as well as a dance professional), knowledge of the history and health conditions is essential for adequate class planning, monitoring, care and progression of students (Gavioli, 2020). The activity of studying and preparing an anamnesis form for dance is the subject of assessment in the discipline "Studies in Dance, Corporeality and Health", mandatory for students in the 4th stage of the Bachelor's Degree in Dance at UFRGS (city of Porto Alegre, State of Rio Grande do Sul, Brazil).

Development: proposal for an anamnesis form for dance

The term "anamnesis" comes from the homonymous Greek word, which means "remembrance, recollection or reminiscence". In the health field, the anamnesis form is the document that contains information about the person being treated, with the aim of understanding their background and current complaints. Based on this data, the professional is able to make an assessment, propose a plan and implement a course of action that will lead the patient to a better health condition. Medical professionals, nurses, physiotherapists, dentists, speech therapists, nutritionists, psychologists, psychopedagogues, body therapists, massage therapists, beauticians and other health professionals carry out anamnesis in the course of their work. Dance professionals, in their role as teachers, advisors and facilitators of body practices, can also be seen as health promoters. In this context, carrying out anamnesis is recommended and qualifies the care for dance practitioners (Staricoff, 2006; Marchiori, 2016; Gavioli, 2020; Rodrigues *et al*, 2024).

Over the course of 10 years of university teaching in the discipline "Studies in Dance, Corporeality and Health", 73 models of anamnesis forms for dance practice were proposed. The main characteristics of the dance classes that influenced the preparation of the form were:

- Age range of the target audience: children, adolescents, adults, elderly;
- Health specificities of the target audience: people undergoing treatment for cardiocirculatory diseases (hypertensive patients, post-infarction patients, post-stroke patients, etc.); for lung diseases (asthmatics, smokers, etc.); for endocrinopathy (diabetics, obese, etc.); for oncological diseases (during or after treatment); for psychiatric conditions (anxiety, depression, etc.);
- Frequency of dance classes: from 1 to 6 times a week, in programs of a fixed duration (quarterly, half-yearly) or continuous;
- Context of dance classes: free courses in private studios; free programs from philanthropic or government entities; pre-professional and professional groups or companies;
- Dance technique/type offered: popular dances, classical dances, contemporary dance, urban dances, freestyle;
- In-person or online classes.

The anamnesis form should be applied at the beginning of a dance program, preferably before the student joins classes or in the first month of practice, so that the teacher can understand their specific needs and adapt exercises. The proposed forms of application were:

- on paper or electronically, on specific platforms such as SurveyMonkey, Google Form, TypeForm, Qualtrics, SurveyGizmo, QuestionPro, Mentimeter, Canva, iSpring Free and similar;
- autonomous completion by the student or in a face-to-face interview.

Minors under 18 years of age must have the form validated by an adult guardian. Tutors will fill out the children's forms; teenagers may fill out their own forms if they feel able.

The purpose of preparing the medical history form while the dance student is still a university student is to equip them with a document that they can use immediately, if necessary, in an upcoming professional opportunity. In addition to reflecting on the content of the form that is appropriate for their practice, they are also encouraged to develop a visual identity and logo for their work. Below we discuss the items to be asked in the medical history form for dance classes:

- Identification data: document or social name, artistic name, nickname; age; race/ethnicity; marital status; profession/occupation; identity document number; postal and electronic address; telephone number; social networks; level of education;
- Emergency contacts: reference to a close person who should be notified and/or who can help in case of emergencies; contact (telephone number, e-mail) and degree of kinship or proximity;
- Motivation for taking dance classes: leisure, entertainment, physical exercise, technical or artistic practice. In the case of a medical indication for physical exercise, preferably request a brief medical report or prescription that contains the objective of the program (for example: improving cardiorespiratory fitness in heart patients, improving sociability in people with depression, working on balance in the elderly, etc.);
- Current habits: hours of sleep per night, time spent sitting or in prolonged unhealthy positions (for example, standing for long periods of time or in asymmetrical postures, carrying weight, driving vehicles); screen time; diet and restrictions (for example, lactose intolerance, vegetarianism, etc.); daily water intake; bowel habits; smoking and other addictions; consumption of alcoholic beverages; leisure activities, hobbies, use of free time;
- Date of most recent health check-up, and with which professional (general practitioner, cardiologist, gynecologist, urologist, ophthalmologist, etc.). Depending on the target audience and the proposed program, written medical clearance may be requested before the practice. For example, in more vulnerable populations or those requiring specific care, such as diabetics using insulin, heart patients using pacemakers, etc.;
- Review of systems: current signs and symptoms of heart, respiratory, endocrine, oncological, neuropsychiatric diseases. Relevant manifestations and/or those that cause some limitation to musculoskeletal functionality (e.g., low back pain, gonalgia, coxalgia);
- History of physical activities: previous practice of dance and/or sports; specify which and for how long; reason for the discontinuation; which modalities are still being practiced, and which will be concomitant with the dance program;
- Previous health record: history of surgeries, accidents, sprains or fractures; insertion of metal material into the body; serious illnesses and their consequences; hospitalizations; food or drug allergies. For children and adolescents, it is pertinent to ask the guardians about data on birth (prematurity, pregnancy conditions), development in the first years of life, vaccination schedule;
- Gynecological-obstetric history: in women, ask about menarche (date of first menstruation) and menopause; number of pregnancies (natural or cesarean deliveries, pregnancy losses); in menacme (period of life between the first and last menstruation), ask about the regularity of menstrual cycles and presence of symptoms of dysmenorrhea (colic, irritability, pain);
- Medications and supplements in use: specify the name of the substance, dosage and time of use;

- Adult vaccination schedule: very important in group activities, inquire about vaccines for flu, COVID-19, pneumonia and other diseases relevant to the age group and location;
- Family history: report frequent, serious or rare diseases in the family, especially ascending relatives (parents, grandparents).

The final section may contain some items that are not strictly part of the anamnesis procedure, but can be included, considering ethical and legal aspects:

- Ensure confidentiality and protection of the information provided, in accordance with the General Data Protection Law (or similar, in each country);
- Present to the student the risks of the dance class in question (injuries, accidents, psychological issues inherent to the practice); ask the student to acknowledge that they understand the risks mentioned and confirm that they consider themselves fit to participate in the classes;
- Acknowledgement from the student that they authorize the use of the information mentioned to adapt/personalize their dance classes;
- Confirmation from the student that he/she authorizes the capture of his/her image in photos and videos for school/teacher records and eventual publication on social networks;
- Knowledge from the student that he/she agrees to follow the instructors' instructions and report any changes in his/her health condition;
- Provide space for other information or questions that the student wishes to mention;
- And, finally, bring the Teacher's contact information, clear and accessible.

.

Final thoughts

Many authors believe that art does not need evaluations or validations to justify the use of its potential benefits. However, the growing academic knowledge in the dance field evokes the need to offer it as a health education tool, and to help insert it in a wide range of institutions that can promote dance as health (Stuckey & Nobel, 2010; Osman *et al*, 2017). The procedure of applying anamnesis to dance practice equips the teacher, brings the student closer and qualifies the classes. It is not legally an obligation of the dance teacher, but it is ethically highly recommended. In our experience, no student feels harassed or refuses to provide data; on the contrary, they perceive the interest of the dance professional and feel welcomed and cared for. Even so, some more sensitive data can be dispensed at first contact, or asked later, as a relationship of coexistence and trust is established between teacher and student in the dance classroom. The anamnesis form for dance classes is a tool that indicates the teacher's academic preparation and their interest in offering the best physical and artistic experience for the health of their students.

Acknowledgements

Thanks to the students of the Bachelor's Degree in Dance at UFRGS Amanda Muliterno Domingues Lourenço de Lima; Eduarda Hahn Sorgato and Luiza Collares Moré, for welcoming our proposals with brilliance and taking them to the world in the form of art and health education.

References

Almeida, C. B. M. & Gotardo, D. R. G.(2022). Introduction to semiology: construction of clinical history. Reflections of a digital extension course. *J. Educ. Health.* 6:e3743. Available at: http://dx.doi.org/10.17267/2594-7907ijeh.2022.e3745 Accessed: Feb 18 2025.

Bates, V., Bleakley, A. & Goodman, S. (2014). 1st ed. *Medicine, Health and the Arts: Approaches to Medical Humanities*. Routledge.

Gavioli, I. L. (2020). Dance medicine: my experiences in the encounter between art and Science. In: Sastre, C., Haas, A. N. & Arnizaut, L. A. M. (Eds), *Paths of time: UFRGS dance - 10 years*. 1st Ed. p. 157 – 187. Ed. ESEFID/UFRGS. Available in: http://hdl.handle.net/10183/223448 Access: Feb 18 2025.

Hamilton, C., Hinks, S. & Petticrew, M. (2003). BMJ Arts for Health: Still Searching for the Holy Grail. *Journal of Epidemiology and Community Health, 57*(6), 401-402.

Macnaughton, J., White, M. & Stacy R. (2005), Researching the benefits of arts in health. *Health Education, 105*(5), 332 – 339. Available at: http://dx.doi.org/10.1108/09654280510617169 Accessed: Feb 18 2025.

Marchiori, M. P. (2016). *Assessment of pain, injuries and quality of life in amateur dancers.* Undergraduate course completion work. Faculty of Physiotherapy, Federal University of Juiz de Fora.

Osman, M., Eacott, B. & Willson, S. (2017). Arts-based interventions in healthcare education. *Med Humanit,* 0:1–6. Available in: http://dx.doi:10.1136/medhum-2017-011233 Access: Feb 18 2025.

Rodrigues, J. A. M., Nava, C. F. G., Fagundes, M. E. R., Gomes, M. C. O & Sato, I. D. (2024). The importance of anamnesis in the excellent clinical examination. *International Journal of Science and Research Archive*, *13*(02), 3312-3316. Available in: https://doi.org/10.30574/ijsra.2024.13.2.2527 Access: Feb 18 2025.

Staricoff, L. F. (2006) Arts in health: the value of evaluation. *The Journal of The Royal Society for the Promotion of Health, 126*(3),116-120. Available in: http://dx.doi:10.1177/1466424006064300 Access: Feb 18 2025.

Stuckey, H. L. & Nobel, J. (2010) The Connection Between Art, Healing, and Public Health: A Review of Current Literature. *American Journal of Public Health, 100*(2).

Cultural management and arts. Educational experiences in two singing projects with university students

Ignacio Moreno-Nava
Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México

Bella Mitzy Farfán-Valencia
Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México

Judith Nazareth Hernández-Trejo
Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, México

Abstract
The main objective of the research was to describe the educational experiences during the design, implementation and evaluation of two cultural management projects related to singing with university students, through a retrospective process to generate a synthesis of the results obtained. The methodology with which the projects were worked on included the elaboration of a systematized diagnosis and later the work with a modular scheme of a master document by sections, as well as the evaluation and proposal for improvement. The results showed that the ordering and planning of actions facilitated the implementation of the projects, as well as the registration of actions and the clarification of objectives. In both cases, an audiovisual product was obtained for dissemination and a document was generated, allowing the subsequent case analysis for educational and training purposes. The discussion emphasized the particularities of each project and its relationship with university cultural management processes and vocal pedagogy, as well as historical research and revitalization of intangible cultural heritage. It was concluded that the use of cultural management methods and tools facilitates the management processes of the arts and allows the systematization of experiences in the subject of singing.

Keywords: cultural management, singing, arts management, project, systematization.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Gestión cultural y artes. Experiencias educativas en dos proyectos de canto con universitarias

Resumen
La investigación tuvo como objetivo principal describir las experiencias educativas durante el diseño, implementación y evaluación de dos proyectos de gestión cultural relacionados con el canto a nivel universitario, mediante un proceso retrospectivo para generar una síntesis de los resultados obtenidos. La metodología con la cual se trabajaron los proyectos incluyó la elaboración de un diagnóstico sistematizado y posteriormente el trabajo con un esquema modular de documento maestro por secciones, así como la evaluación y propuesta de mejora. Los resultados mostraron que el ordenamiento y planeación de acciones facilitó la implementación de los proyectos, así como el registro de acciones y la clarificación de objetivos. En ambos casos se obtuvo un producto audiovisual para difusión y se generó un documento que permite el posterior análisis de caso con fines educativos y de formación. La discusión enfatizó las particularidades de cada proyecto y su relación con procesos de gestión cultural universitaria y pedagogía vocal, así como investigación histórica y revitalización del patrimonio cultural inmaterial. Se concluyó que el uso de métodos y herramientas de la gestión cultural facilita los procesos de gestión de las artes y permite la sistematización de experiencias en la temática de canto.

Palabras clave: gestión cultural, canto, gestión de las artes, proyecto, sistematización.

Introducción

La Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo es una universidad pública, de apoyo solidario, que se encuentra en el occidente de México. En su oferta académica se encuentra la Licenciatura en Estudios Multiculturales, un programa a nivel licenciatura que integra los ejes de Investigación Sociocultural, Gestión Cultural y Producción Audiovisual. La temática del canto fue de interés para dos estudiantes en la asignatura de Gestión y Administración de proyectos culturales, implicando retos y abordajes específicos para desarrollar adecuadamente sus propuestas.

El objetivo general de esta investigación fue describir las experiencias educativas durante el diseño, implementación y evaluación de dos proyectos de gestión cultural que desarrollaron dos estudiantes universitarias, mediante un proceso retrospectivo para generar una síntesis de los resultados obtenidos. En términos de justificación, la importancia de desarrollar estos proyectos reside, por una parte, en el desarrollo de habilidades formativas que vayan acordes a los intereses de los distintos perfiles estudiantiles que cursan la Licenciatura en Estudios Multiculturales. Por otra parte, el diseño de acciones culturales organizadas, sistematizadas y con planteamientos teóricos bien sustentados es necesario para poder incidir en los múltiples contextos que conforman la realidad. Si los proyectos no hubieran sido llevados a cabo no habría sido posible la integración de procesos de la gestión cultural con la temática del canto y las experiencias enriquecedoras que ello ofreció, desde una mirada experiencial y educativa.

Referente a los antecedentes relacionados con la *práxis* en el entorno más próximo se había contado con la experiencia previa de proyectos que abordaban la temática musical. Entre estos se encontraba la organización de un concierto institucional llamado *ALTERNANDO*, proyectos relacionados con la organización de presentaciones musicales y proyectos que implicaban la integración de la música en actividades periféricas. En cuanto al marco teórico, los proyectos generados partieron de un modelo de difusión de las artes, el cual ha sido recurrente y presente desde hace mucho tiempo

en México, centrado en la producción circulación y consumo de las artes, la experiencia estética, buscando atender diferentes necesidades por medio de acciones culturales (Mariscal Orozco, 2007). Por otra parte, la integración de los estudios culturales, multiculturales en este caso, ha sido considerada altamente compatible (Molina Roldán, 2021).

El primer proyecto, denominado *Descubre tu voz: taller de introducción al canto contemporáneo con presentación musical de avances* se sustentó en el estudio de la pedagogía vocal contemporánea, la gestión y organización de dos conciertos con participación interinstitucional y la formación vocal de estudiantes universitarios. La pedagogía vocal contemporánea ha sido abordada por autores como Alessandroni (2014), quien en su artículo *Estructura y función en pedagogía vocal contemporánea. Tensiones y debates actuales para la conformación del campo*, retoma una serie de aspectos relacionados con aspectos fisiológicos y de técnica para buscar un mejor desempeño del canto. En este sentido también es posible relacionar los contextos culturales con la temática mencionada y una visión interdisciplinar que conjugue la pedagogía vocal contemporánea temáticas de arte y una aproximación crítica a estos procesos. En relación con el enfoque del multiculturalismo, la pedagogía culturalmente relevante (CRP) tiene cabida también, ya que hace énfasis en los perfiles de los estudiantes y la incorporación de sus identidades culturales (Ladson-Billings, 2014). En este sentido, Paris (2012) menciona la necesidad de incluir una pedagogía de sustento cultural. Los contextos culturales tienen cabida también en los procesos de pedagogía vocal como demuestran las investigaciones de Good-Perkins (2019) y Nguyen *et al*. (2006), señalando la necesidad de adaptación de la pedagogía vocal y su armonización con antecedentes culturales para promover experiencias vividas.

El segundo proyecto, que tuvo por nombre *Cantando Historias: revitalización de la música tradicional mexicana* se basó en la integración de la gestión cultural y los procesos de revitalización de canciones tradicionales como patrimonio cultural inmaterial, generando contenidos en formato video para el programa de televisión Espacio UCEMICH del Sistema Michoacano de Radio y Televisión y considerando a la música como un vehículo de expresión que permite la preservación de identidades, valores sociales culturales e históricos. Desde un enfoque y concepción integral del desarrollo sostenible la música es también conocimiento, un componente indispensable de la dimensión humana (Martínez *et al*., 2022). Es este sentido, autores como Jóźwiak *et al*. (2022) enfatizan que el patrimonio cultural (y sus múltiples manifestaciones) debe ser considerada como una dimensión fundamental a considerarse en procesos de desarrollo sostenible. La música popular como parte del patrimonio cultural inmaterial (PCI) se enlaza también a narrativas culturales más amplias que permiten procesos de configuración de la memoria y la identidad de manera colectiva de igual manera refleja también prácticas culturales y tiene capacidad de adaptación a contextos actuales (Brandellero y Janssen, 2013). La revitalización del PCI tiene también potencial educativo, ya que la enseñanza de la música popular permite la transmisión de conocimientos y prácticas entre los jóvenes (Bai y Jiménez, 2023), armonizando con la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (Ortiz y Madariaga, 2021).

Metodología

Se hizo uso de una metodología mixta que incluyó la elaboración de un diagnóstico sistematizado y posteriormente el trabajo con un esquema modular de documento maestro por secciones, así como la evaluación y propuesta de mejora. El diagnóstico, diseño e implementación de proyectos forma parte medular de la formación del estudiantado, les permite desarrollar habilidades y adquirir experiencia, permite también la puesta en acción de los conocimientos teóricos. Se brinda libertad para que los estudiantes elijan la temática en la cual se enfocará su proyecto, alentándoles y brindando asesoría educativa, para lo cual es necesario una constante actualización y profundización en diversas áreas de la gestión cultural.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos incluyeron el proyecto de pedagogía vocal contemporánea *Descubre tu voz: taller de introducción al canto contemporáneo con presentación musical de avances* de la estudiante Bella Mitzy Farfán-Valencia y el proyecto de revitalización de canciones populares como parte del patrimonio cultural inmaterial *Cantando Historias: revitalización de la música tradicional mexicana* de la estudiante Judith Nazareth Hernández-Trejo.

Entre las experiencias educativas obtenidas resaltó que el documento de proyecto es uno de los instrumentos más usuales con los que se trabaja desde la profesión y campo académico - práctico de la gestión cultural, permitiendo brindar orden y secuencia lógica a las acciones culturales. El diseño de un proyecto, iniciando desde la fase de diagnóstico, hasta la planeación y sistematización ordenada y coherente de lo que se desea hacer en la práctica, proporcionará una visión general, un orden y metodología para dirigir las acciones y lograr los objetivos propuestos. A partir de un enfoque formativo - educativo que conjugó lo multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar, la enseñanza de la gestión cultural integró múltiples saberes y matices, entre ellos procesos de gestión de las artes.

Las experiencias educativas se relacionaron también con las implicaciones de conveniencia y relevancia. Se determinó por medio de un diagnóstico, la pertinencia de llevar a cabo estos proyectos lo cual a su vez coadyuva a los procesos de investigación y formación en la gestión cultural. Se reflexionó que la trascendencia social de estas propuestas se vio reflejada en el involucramiento por parte de la comunidad estudiantil y de público externo, teniendo proyección social hacia el interior y exterior de la universidad. En cuanto a las implicaciones prácticas, ambos proyectos atendieron problemáticas identificadas y consensuadas (Mariscal Orozco, 2007), en conjunto con su público meta, atendiendo por un lado a la solicitud de actividades de formación vocal por medio de la pedagogía vocal contemporánea (Alessandroni, 2014) y convencional (Good-Perkins, 2019); (Nguyen *et al*., 2006), por otra parte a la revitalización de canciones populares mexicanas, relacionándose con los ejes formativos de la licenciatura en Estudios Multiculturales que cursan las estudiantes y enfatizando la compatibilidad con los estudios culturales mencionada por Molina Roldán (2021) e integrando sus identidades culturales (Ladson-Billings, 2014), considerando elementos de apoyo para mejorar la comprensión y relacionar los aspectos científicos con los artísticos. En términos teóricos y en cada proyecto se profundizó el abordaje de temáticas conectando con asignaturas y contenidos curriculares integrados en la formación de las estudiantes, enfatizando una visión integral relacionada con el desarrollo sostenible (Martínez *et al*., 2022) que considere la dimensión humana Jóźwiak *et al*. (2022), la adaptación de prácticas culturales (Brandellero y Janssen, 2013) y su transmisión a las nuevas generaciones (Bai y Jiménez, 2023) atendiendo lineamientos de la UNESCO (Ortiz y Madariaga, 2021). El generar una sistematización de las acciones realizadas aporta conocimiento al estudio e investigación de la gestión cultural, utilizando con una pedagogía de sustento cultural (Paris, 2012), produciendo también información valiosa para el gremio de gestores y sentando precedentes en el abordaje de la temática de canto.

Conclusiones

Se describieron las experiencias educativas obtenidas a partir del diseño, implementación y evaluación de los proyectos *Descubre tu voz: taller de introducción al canto contemporáneo con presentación musical de avances* y *Cantando Historias: revitalización de la música tradicional mexicana,* los cuales respectivamente abordaron, el primero, la temática del canto en cuanto a pedagogía vocal contemporánea y el segundo la, revitalización del patrimonio cultural inmaterial. La gestión cultural y específicamente la gestión de las artes permite que perfiles que tengan interés en la sistematización y diseño de acciones culturales utilicen procesos y metodologías resultado de procesos de investigación y recapitulación de experiencias previas.

Agradecimientos

Al Laboratorio de Gestión Cultural y Humanidades Digitales, al Laboratorio de Medios Audiovisuales y a la Licenciatura en Estudios Multiculturales de la Universidad de La Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo.

Referencias

Alessandroni, N. (2014). Estructura y función en pedagogía vocal contemporánea: Tensiones y debates actuales para la conformación del campo. *Revista de Investigaciones en Técnica Vocal*, *10*, 33-33. https://revistas.unlp.edu.ar/RITeV/article/view/2085

Bai, R. y Jimenez, E. (2023). Research on the application of intangible cultural heritage education in music teaching in local middle schools: taking "hequ folk songs" as an example. *Frontiers in Art Research*, *5*(17). https://doi.org/10.25236/far.2023.051716

Brandellero, A. y Janssen, S. (2013). Popular music as cultural heritage: scoping out the field of practice. *International Journal of Heritage Studies*, *20*(3), 224-240. https://doi.org/10.1080/13527258.2013.779294

Good-Perkins, E. (2019). Arab students' perceptions of university music education in the united arab emirates: a discussion of music education and cultural relevance. *International Journal of Music Education*, *37*(4), 524-535. https://doi.org/10.1177/0255761419853627

Jóźwiak, M., Sieg, P. y Posadzińska, I. (2022). Revitalization of mill island cultural facilities as a factor of the region's attractiveness and competitiveness. *Sustainability*, *14*(12), 6997. https://doi.org/10.3390/su14126997

Ladson□Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, *84*(1), 74-84. https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751

Mariscal-Orozco, J. L. (2007). *Políticas culturales. Una visión desde la gestión cultural*. Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/bitstream/handle/123456789/85/Mariscal%20Orozco%20-%20Pol%C3%ADticas%20culturales%20Una%20revisi%C3%B3n%20desde%20la%20gesti%C3%B3n%20cultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, M., Cruz, J., Morán, B. y Ciriza-Mendívil, C. (2022). Musical heritage as a means of sustainable development: perceptions in students studying for a degree in primary education. *Sustainability, 14*(10), 6138. https://doi.org/10.3390/su14106138

Molina-Roldán, A. (2021). Gestión cultural y estudios culturales: un encuentro posible, un desafío presente. *Antrópica. Revista de ciencias sociales y humanidades*, *7*(13), 375-392. https://doi.org/10.32776/arcsh.v7i13.300

Nguyen, P., Terlouw, C. y Pilot, A. (2006). Culturally appropriate pedagogy: the case of group learning in a confucian heritage culture context. *Intercultural Education*, *17*(1), 1-19. https://doi.org/10.1080/14675980500502172

Ortiz, S. y Madariaga, C. (2021). The UNESCO convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage: a critical analysis. *International Journal of Cultural Policy*, 28(3), 327-341. https://doi.org/10.1080/10286632.2021.1941914

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy. *Educational Researcher, 41*(3), 93-97. https://doi.org/10.3102/0013189x12441244

Interdisciplinarity among the Arts as an Area of Knowledge for class interactions in the study of *Theory of knowledge* in the IB Diploma Programme

José Luis Calderón Aguirrezabala
International College Spain (ICS Madrid), Spain

Abstract
Theory of Knowledge, compulsory subject within the core IB Diploma Programme, establishes the arts in their diversity as one of the five essential areas of knowledge. Students are required to ask questions about human knowledge which they argue through these areas from key concepts. Interdisciplinary learning is a fundamental methodology and approach, so that students can establish relationships between the subjects they are studying in tune with those big knowledge questions. In this vein, the very plurality of the arts (painting, sculpture, architecture, music, literature, literature, cinema, theatre, dance, fashion...) and the relationships between them in certain artworks becomes a motivating and useful tool in class interactions to make students think about connections between disciplines within art itself, and from there to expand these relationships to other areas of knowledge, thus providing a more holistic approach to human knowledge.

Keywords: arts, interdisciplinarity, IB education, theory of knowledge.

La interdisciplinaridad entre las Artes como Área de Conocimiento para las interacciones en clase en el estudio de *Teoría del conocimiento* en el Programa del Diploma de Bachillerato Internacional

Resumen
La asignatura *Teoría del Conocimiento*, obligatoria dentro del núcleo del Programa del Diploma de Bachillerato Internacional, establece las artes en su pluralidad como una de las cinco áreas de conocimiento esenciales. Los alumnos se plantean cuestiones sobre el conocimiento humano que argumentan a través de estas áreas a partir de conceptos clave. El aprendizaje interdisciplinario resulta una metodología y aproximación fundamental, de manera que los alumnos sean capaces de establecer relaciones entre las asignaturas que cursan a partir de esas grandes preguntas del conocimiento humano. En este sentido, la propia pluralidad de las artes (pintura, escultura, arquitectura, música, literatura, cine, teatro, danza, moda…) y las relaciones entre estas en determinadas obras funciona como una herramienta motivadora y útil en los debates de clase para hacer pensar a los alumnos sobre las conexiones entre disciplinas desde dentro del arte, para a partir de ahí expandir dichas relaciones a otras áreas de conocimiento y aportar así un enfoque más holístico del conocimiento humano.

Palabras clave: artes, interdisciplinariedad, educación BI, teoría del conocimiento.

Introduction

Theory of Knowledge is a compulsory subject within the core International Baccalaureate (IB) Diploma Programme. The subject guide sets out five core areas of knowledge: mathematics, natural sciences, human sciences, history and the arts. Interdisciplinary learning (which is present in the previous IB educational stage, MYP) is very much present in the subject of *Theory of knowledge* (TOK). In order to answer knowledge questions (of abstract and philosophical nature) it is important for students to understand the focus of the subject to be able to make links between a number of key concepts and also between the subjects they are taking, which broadly speaking correspond to some extent to these five areas of knowledge. Both for assessment and for the dynamics of the classes themselves, the area of knowledge of the arts is essential. Its plurality (painting, sculpture, architecture, music, literature, cinema, theatre, dance, fashion...) offers many possibilities for students to develop relational thinking. Initially, we start with a series of classes of a more theoretical nature on the ontology of art, in which we define what art and the arts are from a TOK perspective. Through the constituent elements of art, we begin a series of classes in which we combine a theoretical-practical approach through works of art from different periods in the History of Art which, through different artistic disciplines, make the students reflect on how the concept of art and the arts has changed over time. At the same time, they reflect on art as a means of expression and communication, for which it is essential to pay attention to the artist's intention criterion, but also to the interpretation of the work of art, whilst we reflect on the receiver, the spectator and who establishes what is considered art and how. We do not forget that from the perspective of *Theory of Knowledge* the big question is 'how do I know what I know' or 'how do I know what I think I know'. In this vein, the study of the arts from this subject focusses on the concept of how the arts are a projection of human knowledge and *vice versa*, how the arts can influence our perception and understanding of human knowledge. Below we suggest a series of curricular contents and some concrete case studies of specific works of art - among so many used in recent years - through which students are able to establish links between the arts, while they are also able to work on relational thinking between TOK concepts, in order to provide answers to concrete knowledge questions.

Contents and methodology for practical classes

Before working on specific case studies for students to develop their own written arguments, here are the recommended contents to be addressed in class:

- Definition of art: Definitions from textbooks can be provided and then raise a discussion with the students about the extent to which they agree or disagree with the elements that make up this definition or, conversely, start with a definition of art among all the students in the class and then contrast it with the 'model' definition from text books.
- Classification of the arts and relations between the arts: It is in this section when we can introduce the concept of artistic interdisciplinarity and, on the basis of specific works, encourage class discussions on the extent to which some arts which correspond to a single discipline show relationships with others. The very concept of classifying the arts makes students reflect on the extent to which the labels we assign to the arts (visual arts, performing arts, literary arts...) are a didactic necessity or sometimes they limit knowledge. In some cases (e.g. opera, cinema...) they will reflect on how these artistic manifestations include several disciplines (music, literary text, fashion, theatre...). We will also begin to analyse specific cases of artists who worked in different artistic languages and disciplines (painters-writers; film-makers-painters-writers; musicians-writers; painters-designers-film-makers ....).

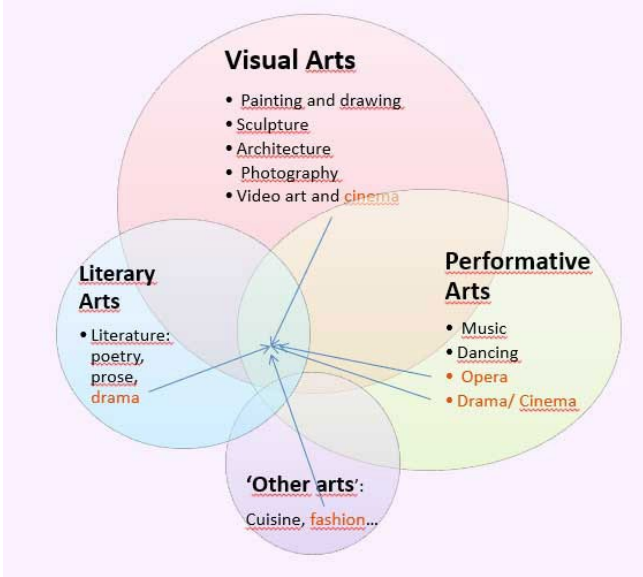


Figure 1. Chart of the relationship between the arts (José Luis Calderón)

- Art as a form of communication: here the different types of language are explored: verbal, visual, musical, corporeal.... One of the optional themes of the course is precisely the relationship between language and knowledge.
- The artist's intention and the reception and interpretation of the artwork: This aspect generates great interest on some of the students as it requires dealing with certain historical moments and milestones in the history of the arts in which the concept of what is considered art is changing (beginning of the Renaissance perspective in painting in the 15th century, rupture of this perspective at the beginning of the 20th century with cubism, Dada art, beginnings of conceptual art...). Working with the 'key concepts' of the subject is fundamental in order to encourage critical and relational thinking in general: we should not forget that we start from the idea that students should establish relationships between the arts and from there they should establish relationships with other areas of knowledge (history, social sciences, natural sciences, mathematics). Alongside subject-specific terminology (yet not exclusive to this subject, of TOK), the last IB TOK subject guide set out 12 key concepts to work with, which lend themselves very well to class discussions: certainty, culture, evidence, explanation, interpretation, justification, objectivity, perspective, power, responsibility, truth, values.
- Inspiration in the arts and art as imitation of nature: This topic leads itself to the theme of the artists' inspiration in previous artists and the inspiration of some artistic disciplines in other artistic disciplines as well. At the same time, it allows a questioning of the Aristotelian concept of *mimesis*.
- Criticism of the concept of utility in art.
- The importance of technique in art and its questioning in certain works on the basis of historical changes: Another of the optional themes of the course is precisely the relationship between technology and knowledge, which leads well to further investigation of this question.
- Art as a social and political response: another of the subject areas of the course revolves precisely around the relationship between knowledge and politics.
- Art and education; art and ethics; art and religion: this also falls within another of the thematic options and necessary methodologies and approaches to the subject matter set out in the IB subject guide.

In addition to the class discussions themselves, it is important that students learn from an early stage in this course to express solid, well-founded arguments in writing, using subject-specific terminology. This is essential for both parts of the IB assessment in TOK both the internal assessment (the 'exhibition', which in the previous syllabus was a 'presentation') and the external assessment, with a higher percentage, which consists of writing an essay. In either case, students have to become familiar with what a 'knowledge question' is and how to answer it. Before presenting three case studies for working on artistic interdisciplinarity, here are some IB-style knowledge questions that have helped students to start formulating their arguments using the arts (in its plurality) as an area of knowledge:

- How can artistic works explain the importance of considering different perspectives when stating a knowledge claim?
- Does art always entail a level of subjectivity?
- Are some types of art more useful than others to get knowledge about the world?
- Can an artwork change established values or beliefs?

Examples of case studies

The work of Glenda León, renowned Cuban visual artist based in Madrid, lends itself precisely to exploring the inter-artistic relationships between painting, sculpture, installation, music and literature in many of her creations. The classroom display of some of her works exhibited in recent years in various museums and art galleries lends itself precisely to discussions about art in interactive classes, as an exercise prior to the written work that the students must then develop. Thus, for example, the projection of some works from the exhibition 'Every Form is a Form of Time', which took place in 2023 at the Fundació Pilar i Joan Miró Foundation in Palma de Mallorca, in which the relationships between painting, installation, music and poetry generate interpretations that give rise to arguments that foster discursive maturity among the pupils.

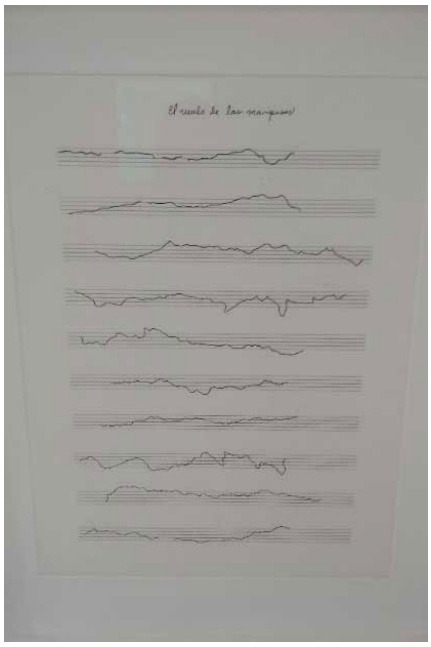


Figure 2. *Glenda León, The flight of the butterflies, Every sound is a shape of time series*, 2020-2023, Etching and photoengraving on paper, 2020-2023. Photo: José Luis Calderón

The work of the renowned Sandra Gamarra Heshiki, Peruvian visual artist living in Spain, lends itself well in the classroom to discussions about the relationship between arts and history, politics, sociology and anthropology. The frequent insertion of text in her painting creates an interesting opportunity to reflect on the relationship between painting, history and literature. Among the works of his recent years, her exhibition 'Pinacoteca Migrante/ Migran Art Gallery' in the Spanish Pavilion at the Venice Biennale (20 April to 24 November 2024) lends itself in class to a discussion of essential social issues in the current era of decolonialism, racism, diversity and sustainability (among others).

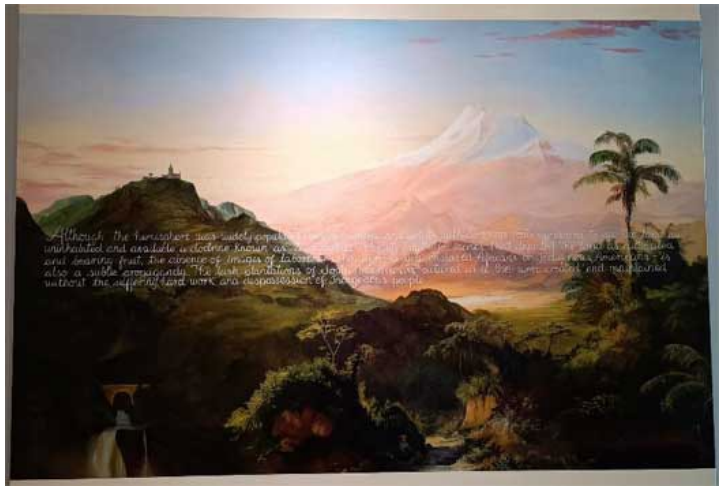


FIgure 3. Sandra Gamarra, *Virgin Land I, Idealization of the Chimborazo Volcano*, 2024, Oil and imitation gold leaf on canvas. Exhibited in the Spanish Pavilion in the *Biennale d'Arte di Venezia, 2024.* Photo: José Luis Calderón

The work of Eugenio Ampudia, the outstanding visual artist from Valladolid, also lends itself to philosophical discussions in class about the limits of art in its relationship with activism and with social and political problems. Specifically, his project *Dónde dormir (Where to sleep),* which he began in 2008 (image 3, in his 2013 exhibition at the international contemporary art fair ARCO Madrid) and which led the artist to sleep in public spaces, as well as in artistic environments such as the ARCO fairground itself, the Prado Museum or the gardens of the Alhambra, lends itself to these debates around art from the perspective of artistic interdisciplinarity: performance, photography, video and painting merge in this project.



Figure 4. Eugenio Ampudia, *Dónde dormir (Where to sleep*). ARCO Artfair, Madrid, 2013. Photo: José Luis Calderón

Acknowledgements

I am grateful for the collaboration of the students and colleagues, teachers of this subject in ICS Madrid, in the good reception of my ideas and proposals.

References

International Baccalaureate Organization. (2020). *Theory of knowledge guide*. International Baccalaureate Organization. https://resources.ibo.org/home

Ritual dance and traditional music enhance the development of ethnic identity and the preservation of the intangible cultural heritage in México

Amador Cernuda Lago
Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract
A group of 54 Huastec adolescents, between 14 and 17 years of age, divided into: an experimental group (23) that participates in an experience of ritual dance and traditional music, the “dance of the Voladores” (flying men) and knowledge of the Mayan culture of origin, for 6 months, with 2 sessions of 45 minutes of weekly training and a control group (31) that does not participate in any traditional artistic activity. The variables are studied: Total Ethnic Identity, Ethnic Identification Factor, Ethnic Exploration Factor evaluated by the Revised Multigroup Ethnic Identity Scale. Through a quantitative study we have compared the data of the two samples of adolescents with and without links to their artistic and cultural traditions, to see the effects on their ethnic identity. The selected test was applied to both groups. The study showed that participants in the dance of the Voladores obtained higher scores on all ethnic identity factors.

Keywords: dance, music, ethnic identity, heritage preservation.

La danza ritual y la música tradicional potencian el desarrollo de la identidad étnica y la preservación del patrimonio cultural inmaterial en México

Resumen
Un grupo de 54 adolescentes huastecos, entre los 14 a 17 años de edad, divididos en: un grupo experimental (23) que participa en una experiencia de danza ritual y música tradicional, la “danza de los Voladores” y conocimiento de la cultura maya de origen, durante 6 meses, con 2 sesiones de 45 minutos de entrenamiento semanal y un grupo control (31) que no participa en ninguna actividad artística tradicional. Se estudian las variables: Identidad Étnica Total, Factor Identificación Étnica, Factor Exploración Étnica evaluadas por la Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada. Mediante un estudio cuantitativo hemos comparado los datos de las dos muestras de adolescentes con y sin vinculación a sus tradiciones artísticas y culturales, para ver los efectos en su identidad étnica. Se aplicaron los test seleccionados a ambos grupos. El estudio mostró que los participantes en el desarrollo de la danza de los Voladores obtuvieron puntuaciones superiores en todos los factores de identidad étnica.

Palabras clave: danza, música, identidad étnica, preservación patrimonio.

Introducción

Dentro de la inmensa riqueza del patrimonio artístico-cultural de México destaca el área de la Huasteca en la que existe una ceremonia danzaria, el "Ritual de los Voladores", que se remonta al año 600 a. de C.

La literatura científica ha indagado los efectos de la estimulación vestibular y sus beneficios para el desarrollo y la mejora de diferentes afecciones humanas en diversos contextos (Freeman *et al*., 1976; Lower, 2000; Sandler y Voogt, 2001). Este tipo de investigaciones han sido desarrolladas abundantemente por la National Aeronautics and Space Administration (NASA). No profundizaremos en este tema, ya que se aleja del enfoque de esta investigación, pero es importante señalar que es una de las razones que nos llevaron a elegir esta danza ritual como objeto de estudio. La estimulación vestibular, que está en la base de las explicaciones de los efectos positivos de la danza, se conoce desde tiempos muy primitivos en todas las culturas y en la historia de la humanidad, tanto con el objetivo de calmar, como para activar. Ya el gran filósofo griego Platón, en su memorable obra La República, hacía referencia a que la buena crianza de los niños debía incluir el "mecerlos como una barca en el mar".

En numerosas culturas primitivas, entre los hábitos de crianza y de juego de los niños, los componentes de estimulación vestibular son omnipresentes, pero si hay un ritual danzario que nos ha llamado la atención a los investigadores, que existía en el México precolombino y que subsiste en la actualidad en la civilización totonaca, es la "Danza de los Voladores de Papantla" que representa el ciclo del nacimiento del nuevo sol, con una música ancestral que marca el ritmo de esta danza iniciática que se remonta a la época prehispánica. El investigador Urcid (2006) ha señalado su presencia, analizando vestigios arqueológicos entre el año 600 a.C. y 900 d.C. También algunos códices han permitido confirmar la representación de esta práctica, entre ellos, el códice Tepeucila (1540 d.C.), el Códice Azcatitlán, o el Pliego de Juego de Naipes de 1583, entre otras ilustraciones, además de figuras de arcilla precolombinas que se interpretan como representaciones de la danza de los voladores.

Actualmente se practica por diferentes pueblos indígenas de Centroamérica como los totonacos y tepehuas de Veracruz, los nahuas de Hidalgo, los nahuas y ñanhñús de Puebla, teenek de la huasteca potosina, mayas K'iché de Guatemala y los pipiles de Nicaragua. Esta danza tiene diferentes nombres según la lengua del pueblo indígena que la práctica, por ejemplo: los Totonacas la denominan "Kogsni" (volador); los Nahuas, "Cuauhpatlanque" (los que vuelan con la ayuda de un mástil); los Ñañhu, "ratakxöni" (los que vuelan); los Mayas Kiches, "Ajxijoj Kiktzoykib´ Pwi´che" (danza del mono), los Teenek, "Bixom T´iiw" (danza de los gavilanes) y los Pipiles, "Comelagatoazte" (danza al dios del cacao). Esta danza originalmente constituyó un culto a la fertilidad, para aumentar el rendimiento de los cultivos, y un ritual en honor a los dioses de la fertilidad Tlazoltéotlides y Xipe Totec.

En la danza de los Voladores, cinco hombres suben a un poste de unos 25 metros de altura, el palo volador, en cuya parte superior se adjunta una plataforma que recuerda a un nido de cigüeña. Cuatro hombres se atan una cuerda entre sí, mientras que el quinto se sienta en la estaca y toca una flauta y un tambor con una sola mano (Stresser-Péan, 2005).

Los cuatro hombres (voladores) simbolizan los cuatro vientos, el quinto hombre es el símbolo del sol. Los cuatro hombres bailan. Saludan al tronco y lo rodean varias veces. Luego, cuando empieza la música, los cuatro "winches" trepan por las cuerdas hasta la parte superior del maletero. El quinto es el último en subir a la cima como el "sol". Se sienta hacia el este y comienza a tocar con un tambor y una flauta mientras los cuatro cabrestantes hacen girar la cuerda alrededor de su abdomen. El sol saluda ahora a los cuatro puntos cardinales con su juego. Se vuelve hacia ellos uno por uno y baila encima. Luego, los cuatro vientos descienden lentamente boca abajo con 13 vueltas hacia la tierra. El sol toca el tambor y la flauta durante este tiempo. Una vez que los cuatro vientos han llegado a la tierra, el sol desciende sobre el tronco o sobre una de las cuerdas de la tierra. Este ritual solía ser preparado por

jóvenes de entre 20 y 25 años. Una semana antes del ritual, los “Voladores” salen al bosque o la selva en busca de un árbol adecuado denominado el árbol de la vida. Antes de la tala del árbol, bailan en su honor y le piden ritualmente permiso para talarlo. Después el árbol es talado con mucho respeto y cuidado con el fin de causarle el menor dolor posible. El árbol seleccionado debe tener al menos 25 metros y la longitud de la cuerda es medida con precisión para que los voladores puedan realizar exactamente 13 círculos en el tronco que, multiplicado por los cuatro bailarines, simboliza un período de 52 años. La vestimenta que utilizan los Voladores consiste tradicionalmente en pantalones rojos, una camisa blanca, una cinta roja alrededor de la cintura y un tocado.

Hoy en día, en los centros ceremoniales existentes que preservan el ritual y forman nuevos participantes, los requisitos para ser admitidos en algún grupo son: tener 14 años cumplidos, ser hablante de totonaco y tener alguna experiencia dancística. Los descendientes de los totonacos actualmente bailan en muchas ocasiones por dinero y en sitios turísticos centrales, e incluso están sindicalizados, y tratan de mantener el ritual fiel al original, pues esta danza ancestral ha recobrado un gran interés desde que ha sido inscrita por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Intangible de la Humanidad.

Objetivo

Estudiar los efectos de la práctica del patrimonio artístico cultural tradicional, a través de la música y la danza ritual de los Voladores, en los factores de identidad étnica de adolescentes huastecos y en su desarrollo cognitivo.

Método

Participantes

Un grupo de 54 adolescentes huastecos totonacos, entre los 14 y 17 años de edad, dividido en: un grupo experimental (23) que participan en experiencias de danza ritual y música tradicional con la danza de los Voladores y conocimiento de la cultura maya de origen, y un grupo control (31) que no participan en ninguna actividad artística tradicional. Todos los adolescentes estudian bajo el régimen escolar oficial.

Variables e Instrumentos

Variables: Identidad Étnica Total, Factor Identificación Étnica, Factor Exploración Étnica. Instrumentos: Escala de Identidad Étnica Multigrupo Revisada (Phinney y Ong, 2007). En la combinación de los 6 ítems obtuvieron un alfa de Cronbach de 0,81. Mientras que los ítems 1, 4 y 5 cargaron en un factor llamado exploración étnica, los ítems 2, 3 y 6 lo hicieron en otro llamado de identificación. Estos factores están altamente correlacionados (0,74).

Procedimiento

Estudio cuantitativo. Hemos comparado los datos de las dos muestras de adolescentes, con y sin vinculación a sus tradiciones artísticas y culturales, para ver los efectos en su identidad étnica y en su desarrollo cognitivo. El grupo experimental recibió 2 sesiones de entrenamiento semanal, de 45

minutos cada una, durante 6 meses. Se aplicaron los test seleccionados en el instituto de formación escolar a los adolescentes que no participaron en los talleres y, en las sesiones tradicionales, a los participantes de la danza ritual. Obtenidos todos los datos se realizaron distintos análisis estadísticos con el programa SPSS 19.0 para Windows.

Resultados

Según la prueba t para muestras independientes se encuentran diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems que componen la EIEM-R entre el grupo experimental y el grupo control, así como, en la puntuación total de Identidad Étnica y en los 2 factores asociados: Identificación Étnica (ítems 2, 3 y 6) y Exploración Étnica (ítems 1, 4 y 5). Más concretamente, la media de Identidad Étnica total y de Identificación Étnica son las puntuaciones donde el valor t es más elevado, lo que indica una mayor diferencia de puntuaciones entre grupos. En el grupo experimental los participantes en los talleres muestran puntuaciones superiores en identidad étnica y en sus factores, exploración e identificación, en comparación con el grupo control.

Tabla 1. Comparación entre las puntuaciones medias y desviaciones típicas de 6 ítems que componen la EIEM-R, la puntuación total de identidad étnica y los factores exploración e identificación étnica en grupo experimental (danza de los Voladores) y grupo control (sin actividad tradicional)

Items y factores	G. Experimental (danza Voladores) (n=23)		G. Control (sin actividad) (n=31)		
	X	DE	X	DE	t
1. Últimamente he pasado tiempo tratando de averiguar más acerca de mi grupo étnico, como su historia, tradiciones y costumbres	3,91	0,902	2,84	1,04	11,467*
2. Me siento fuertemente ligado(a) a mi grupo étnico	3,71	0,907	2,79	1,13	11,582*
3. Soy consciente de mis “raíces étnicas” y de lo que éstas significan para mí	4,17	0,716	3,24	1,09	11,377*
4. A menudo hago cosas que me ayudan a entender mejor mi origen étnico	3,68	0,759	2,76	1,03	9,774*
5. Con el fin de aprender más sobre mi tradición cultural, he conversado con otras personas acerca de mi grupo étnico	3,89	0,927	3,01	1,01	7,671*
6. Siento un vínculo fuerte hacia mi grupo étnico	3,71	0,767	2,59	0,86	10,546*
(Identidad étnica Total)	3,87	0,611	3,01	0,784	13,630*
(F. identificación étnica)	4,11	0,635	2,97	0,958	13,398*
(F. exploración étnica)	3,83	0,701	2,81	0,891	12,317*

Nota. * $p < 0,01$.

Rango. 1–5, siendo el 5 la puntuación máxima en identidad étnica.

Conclusiones

El estudio reveló que los adolescentes que participaron en el desarrollo de la danza de los voladores tuvieron mejores resultados en todos los aspectos relacionados con su identidad étnica y también mostraron un mejor rendimiento cognitivo. Esto indica que es importante promover la identificación con la cultura y los orígenes tradicionales. Al hacerlo, se fortalece la identidad étnica, se mejora la integración y cohesión social, y se genera un orgullo por la cultura y las tradiciones. Además, esto ayuda a preservar y cuidar el patrimonio cultural, asegurando que tradiciones que tienen más de 2,500 años de historia continúen existiendo y, al mismo tiempo, contribuye al desarrollo cognitivo de las personas.

Referencias

Freeman, B. J., Frankel, F. y Ritvo, E. R. (1976). The effects of response contingent vestibular stimulation on the behavior of autistic and retarded children. *Journal of autism and childhood schizophrenia, 6*(4), 353–358. https://doi.org/10.1007/BF01537912

Lower, T. A. (2000). The effect of rotary vestibular stimulation on a stereotypic behavior: A case study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 12*(1), 377–385. https://doi.org/10.1023/A:1009488215055

Phinney, J. S. y Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology, 54*(3), 271–281. http://mattbarreto.com/mbarreto/courses/phinney_ong_2007.pdf

Sandler, A. G., Voogt, K. (2001). Vestibular stimulation: Effects on visual and auditory alertness in children with multiple disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *13*(4), 333–341. https://doi.org/10.1023/A:1012229327941

Stresser-Péan, G. (2005). El Volador: datos históricos y simbolismo de la danza. *Arqueología Mexicana, 13*,(75), 20-27. https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/el-volador-datos-historicos-y-simbolismo-de-la-danza

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2009). *La ceremonia ritual de los Voladores*. https://ich.unesco.org/es/RL/la-ceremonia-ritual-de-los-voladores-00175?RL=00175

Urcid, J. (2006). Antigüedad y distribución de la danza de los Voladores. Águilas que descienden, corazones que ascienden. *Arqueología Mexicana*, *14*(81)70-74. https://arqueologiamexicana.mx/mexico-antiguo/antiguedad-y-distribucion-de-la-danza-de-los-voladores

About the theoretical contributions of the Affective Turn to the methodology of Participatory Action Research (PAR) in education

Raquel F. Couto
Universidad de Barcelona, España

Abstract
This report explores convergences between the Affective Turn and Participatory Action Research (PAR), which is presented as a key methodology for transferring the critical change laboratory to secondary education classrooms, in line with the principles of the current education law LOMLOE (2020). This laboratory is part of the European research project Critical ChangeLab, whose main objective is to revitalise the relationship between youth and democracy, a system that is in decline both in Europe and globally, through its implementation in various institutions. The philosophical perspective of the Affective Turn complements PAR by recognising that learning is not only a cognitive process, but also an affective one. Conscious attention to the body and affects allows for a more complex and deeper understanding of the processes of learning, action, participation or transformation. Affect determines the relationship to the environment and the body's overall capacity to act, engage, resist or connect.

Keywords: Participatory Action Research (PAR), Affective Turn, body, affect.

Sobre las aportaciones teóricas del Giro Afectivo a la metodología de Investigación- Acción participativa (IAP) en educación

Resumen
El presente escrito explora convergencias entre el Giro Afectivo y la Investigación-Acción Participativa (IAP) que se presenta como una metodología clave para trasladar el laboratorio de cambio crítico a las aulas de educación secundaria, en sintonía con los principios de la ley educativa vigente LOMLOE (2020). Este laboratorio se enmarca dentro del proyecto de investigación europeo *Critical ChangeLab* que tiene como objetivo principal revitalizar la relación entre juventud y democracia, un sistema que experimenta un declive tanto en Europa como a nivel global, a través su implementación en diversas instituciones. La perspectiva filosófica del Giro Afectivo complementa la IAP al reconocer que el aprendizaje no es solo un proceso cognitivo, sino también afectivo. La atención consciente al cuerpo y a los afectos permite obtener una comprensión más compleja y profunda de los procesos de aprendizaje, acción, participación o transformación. Los afectos determinan la relación con el entorno y la capacidad general del cuerpo de actuar, involucrarse, resistir o conectar.

Palabras clave: Investigación-Acción participativa (IAP), Giro Afectivo, cuerpo, afecto.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

El grupo de investigación de la Facultad de Bellas Artes *Critical ChangeLab*, perteneciente al programa de doctorado de Artes y Educación de la Universidad de Barcelona, está desarrollando laboratorios de cambio crítico en diversas instituciones catalanas. Esta iniciativa, se enmarca dentro del proyecto europeo *Democracy meets arts: critical change labs for building democratic cultures through creative and narrative practice* (Reshaping democracies HORIZON-CL2-2022-DEMOCRACY-01) en el que participan nueve instituciones internacionales. El propósito fundamental es construir una democracia europea resiliente revitalizando la relación entre juventud y democracia. Para lograrlo, se propone la creación e implementación de un modelo que fomente la pedagogía democrática que, basándose en prácticas creativas y críticas, permita a los jóvenes apropiarse de la democracia cotidiana y participar en acciones directas hacia transformaciones orientadas a la justicia.

Desarrollar una iniciativa que promueva la participación democrática entre la juventud es importante y significativo en primer lugar para afirmar que somos legítimamente democráticos. El sistema democrático es un modo de interacción, algo que se debe aprender en las relaciones diarias y fomentar en la vida cotidiana (Guttman, 2001). Recrear colectivamente la sociedad y la realidad que habitamos y compartimos supone la relación directa entre cultura, educación y democracia.

Bajo los principios desarrollados durante el siglo pasado sobre la educación crítica y contrahegemónica surge la Investigación-Acción Participativa (IAP) que sirve como metodología para trasladar el laboratorio de cambio crítico a las aulas de educación secundaria. El desarrollo de las diferentes intervenciones durante este curso, invitan a reflexionar sobre las aportaciones de Giro Afectivo que atiende a las redes relacionales y movimiento de los cuerpos, así como a la necesidad de afectar y ser afectado para poder llevar a cabo la transformación y aprendizaje que tanto ansía alcanzar la IAP en su proceso.

La Investigación-Acción participativa (IAP) en el aula

Sobre la Investigación-Acción participativa (IAP)

La LOMLOE (2020) plantea la construcción de entornos de aprendizaje abiertos, la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social así como la adquisición de los conocimientos y las competencias que permiten desarrollar los valores de la ciudadanía democrática o la vida en común. Subraya la importancia de la formación para la paz, la vida en común, la cooperación o la adquisición de valores que propicien el respeto hacia todos los seres vivos. En resumen, hace hincapié en la necesidad de educarnos unas a otras, de comprometernos mutuamente como comunidad. En este contexto, la metodología Investigación-Acción Participativa (IAP) se presenta como una herramienta de gran relevancia para contribuir a estas mejoras.

La IAP surge en Latinoamérica a mediados del siglo XX derivada de la Investigación- acción (IA) desarrollada previamente, en la década de los cuarenta, por el sociólogo Kurt Lewin (Colmenares, 2012). Desde Latinoamérica, la tendencia educativa de esta metodología se extiende por el resto del mundo en los sesenta y setenta donde termina desarrollándose de manera más significativa en España e Inglaterra (Colmenares, 2012).

Desde su nacimiento, la IAP se sumerge en el paradigma crítico que, actualmente, incluye perspectivas feministas, neo-marxistas o materialistas (Krause, 2002). El pensamiento crítico supone un proceso interactivo que exige la participación y la voluntad tanto las docentes como de las estudiantes que los desplaza de su posición pasiva. Conviene recalcar, que el pensamiento crítico exige voluntad porque es la voluntad la que tiene el potencial de superar la pasividad. De la misma manera, exige compromiso por parte de todas las personas que participan en el proceso pedagógico que se desa-

rrolla. Supone trabajar con diferentes ideas o perspectivas, abrazar el cambio, ser conscientes de que el conocimiento muta constantemente. El pensamiento crítico supone entender el pensamiento como acciones y conduce a un continuo análisis racional de las mismas (Hooks, 2022).

La Investigación-Acción participativa es una metodología para diagnosticar, intervenir y evaluar procesos sociales (López de Ceballos, 2008). Quizás su rasgo más característico es que otorga de manera intencional poder a las personas para que puedan asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida. Una forma de darle poder a las personas es hacerlas conscientes de sus problemas y abrir un espacio para encontrar soluciones vivientes, a través de la participación y la colaboración. Es a través de la investigación que esta metodología invita a las participantes a obtener una visión más clara de lo que se requiere para lograr una mejor vida y lo que es necesario hacer para lograrla. Su puesta en práctica parte de las demandas o necesidades sentidas del grupo que aparecen espontáneamente o después de una etapa de reflexión. La acción se encarna en el grupo y se plantea como una vía de movilización y emancipación. Su metodología participativa une reflexión y acción a la que se aplica una evaluación permanente. En la IAP el actor social se estudia a sí mismo por lo que la función de las investigadoras es catalizar redes de relaciones, la imaginación creativa y facilitar el estudio. Durante el proceso, el grupo debe encontrar su propia “fuerza de gravitación" (López de Ceballos, 2008) a través de avivar la conciencia o despertar la memoria colectiva, tomar conciencia de las raíces, de la situación actual y de sus potencialidades para dirigirse a nuevos horizontes.

A grandes rasgos, la IAP otorga gran importancia a la participación como una Democracia participativa real. En esencia, fomenta un entorno de aprendizaje totalmente colaborativo y comunicativo implicando en el proceso de investigación-acción a toda la comunidad educativa para abordar problemas educativos reales contribuyendo a la mejora de la calidad de la enseñanza, poniendo de manifiesto la noción de corresponsabilidad. Resulta vital la voluntad y el compromiso social de los grupos que deben estar concientizados desde antes de la investigación porque actúan como catalizadores de la investigación y de la acción. La capacidad de los grupos para la acción transformadora depende de su cohesión, métodos y su red de relaciones (López de Ceballos, 2008).

Sobre el Giro Afectivo

En los años noventa, el Giro Afectivo se consolida como una perspectiva filosófica (Mayoral & Benavente, 2019). La genealogía de su movimiento comienza con la filosofía de Spinoza (Hickey-Moody, 2016) pero deriva de diferentes perspectivas como el Socioconstruccionismo, la Sociología Interpretativa o las Epistemologías Feministas que, en la segunda mitad del siglo XX, se habían interesado por el estudio de la emoción (Domínguez & Lara, 2014). Las Epistemologías Feministas son un gran pilar del Giro Afectivo al reconocer el rol de la emoción como constructora de conocimiento y al disolver la díada razón-emoción. Construir una educación feminista supone cuestionar el complejo mundo de privilegios e intersecciones, definido por autoras y autores como los que se mencionaron anteriormente, que se cuestionan la construcción y transmisión de las desigualdades en los espacios de poder o en la toma de decisiones. Pensar y hacer pedagogía feminista supone también tomar conciencia del lugar que ocupamos, repensar y reconstruir nuestras prácticas sociales tanto individuales como colectivas en favor de la comunidad (Martínez Martínet *et al.,* 2020).

Desde su nacimiento, el Giro Afectivo viene generando un cambio en la producción de conocimiento basado en el estudio del afecto y la emoción, mostrando un marcado interés por este primero en detrimento de la segunda. Los afectos surgen cuando los cuerpos se ponen en relación (Mayoral & Benavente, 2019). El Giro insiste en la transdisciplinariedad, se obsesiona por lo corpóreo, lo pre-consciente y detiene su mirada en el cuerpo y el movimiento comprometiéndose con la experiencia.

Paralelamente, las diversas perspectivas desarrolladas dentro de la Teoría del Afecto son cruciales para comprender las nuevas lógicas y relaciones del cuerpo y de los afectos, revelándose como ruta para abordar el concepto de cuerpo y sus diversas trayectorias (Carrasco-Segovia & Hernández-Hernández, 2020). Las derivas post-cualitativas ayudan a (re)pensar cómo acceder a un aprendizaje que transcienda los marcos preestablecidos, desde una investigación orientada en términos de procesos y relaciones rizomáticas (Carrasco-Segovia & Hernández-Hernández, 2020).

Conclusiones

La investigadora Mariane Krause (2002) entiende la IAP como una modalidad de intervención psicosocial ya que desarrolla acciones dirigidas a tratar problemáticas concretas que se manifiestan dentro de los sistemas y procesos sociales que inciden en el bienestar social pero también psicológico de los individuos y grupos. En este contexto, el Giro Afectivo devuelve la mirada al cuerpo y aporta una nueva dimensión a la aplicación de la IAP al reconocer que las emociones y los afectos no son solo elementos subjetivos o individuales, sino que también están socialmente construidos y tienen un poder performativo en la forma en que las personas se relacionan entre sí y con el mundo.

Como venían anunciando las teorías sociales mencionadas, los mecanismos de dominación, control o regulación presentes en toda la estructura social, incluido el ámbito educativo, se asientan en los cuerpos perforando su carnalidad (Rodríguez, 2014). En este sentido y trascendiendo la visión tradicional que separa la razón de la emoción, el Giro Afectivo entiende los afectos como fuerzas potenciales que, continuamente, modelan nuestras percepciones, acciones y relaciones. Paralelamente, la Teoría de los Afectos se centra en su capacidad para generar nuevas formas de pensamiento y acción. A partir de aquí la pedagogía afectiva del movimiento (Mayoral & Benavente, 2019) invita a explorar esos cambios que se pueden producir durante el proceso; momentos donde el cuerpo se transforma y trasciende las dicotomías y jerarquías presentes en el ámbito educativo, reflejo de las construcciones y estructura social.

Las tensiones afectivas que orbitan el tema del empoderamiento y la resistencia deben situarse en el centro de la pedagogía crítica porque esas cualidades no vienen dadas. El cuerpo pasa a entenderse como un ente performativo moldeado por afectos que tiene el potencial y la capacidad de producir un gran impacto en la construcción de la realidad que habita. La acción tiene consecuencias en el mundo real. El mundo es afectado por los cuerpos y los cuerpos por su entorno y elementos que lo constituyen, tanto humanos como no-humanos. Tomar consciencia de la performatividad que se despliega en la performance de los cuerpos se hace posible a través de estas teorías y derivas post-cualitativas que de mano de la IAP pueden adentrarse en las aulas generando, con voluntad, constancia y tiempo, una gran transformación entre la juventud.

Referencias

BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (s. f.). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264

Carrasco-Segovia, S., & Hernández-Hernández, F. (2020). Cartografiar los afectos y los movimientos en el aprender corporeizado de los docentes. *Movimento, 26,* e26012.

Colmenares, A. M. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción.*

Domínguez, G. E., & Lara, A. (2014). Emociones y ciencias sociales en el s. XX: La precuela del giro afectivo. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, *14*(1), 263-288.

Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación.* Barcelona: Paidós.

Hickey-Moody, A. (2016). A femifesta for posthuman art education: Visions and becomings. In *Posthuman research practices in education* (pp. 258-266). London: Palgrave Macmillan UK.

Krause, M. (2002). *Investigación-acción participativa: una metodología para el desarrollo de autoayuda, participación y empoderamiento.*

López de Ceballos, P. (2008). *Un método para la Investigación-Acción participativa* (5a ed.). Editorial popular S. A.

Martí, J. B. (2023). Hooks, B. (2022). Enseñar pensamiento crítico. Barcelona: Rayo Verde Editorial. *Quaderns de Psicología, 25*(1), 13.

Martínez Martín, I., Rabazas Romero, T., Sanz Simón, C., & Resa Ocio, A. (2020). *La Investigación-acción participativa en la metodología docente universitaria. Una experiencia de innovación desde la perspectiva de género.*

Mayoral, S. D. R., & Benavente, B. R. (2019). Hacia una pedagogía afectiva del movimiento. *Tercio Creciente.*

Rodríguez, R. P. (2014). *La vida encarnada: significaciones sobre la experiencia corporal de las mujeres.*

Geometric abstract painting as a means to enhance creativity in architecture education

Maryam Golabi
Department of Architecture, Bursa Technical University, Türkiye
ORCID ID: 0000-0001-8645-9776

Abstract
One of the main objectives of architecture education is to foster students' creativity, problem-solving skills, and innovative thinking. This study examines the impact of integrating geometric abstract paintings into an elective course titled "Colors and Textures" for first-year architecture students, exploring its role in fostering creativity and analytical skills. Various geometric abstract paintings were given to students to analyze them and elucidate the principles and organizational concepts embedded in the compositions. Students were then asked to convert these two-dimensional compositions into three-dimensional models in accordance with established concepts. The finding highlights that engaging with abstract paintings enabled students to develop a deeper understanding of form and composition, facilitating students' comprehension of basic design principles, essential in both architecture and visual arts. The study underscores the effectiveness of this interdisciplinary approach in fostering students' conceptual thinking, critical analysis, and ultimately the architectural design process during the translation of two-dimensional compositions into three-dimensional models.

Keywords: architecture education, creativity, geometric abstract paintings.

La pintura abstracta geométrica como medio para mejorar la creatividad en la enseñanza de la arquitectura

Resumen
Uno de los principales objetivos de la educación en arquitectura es fomentar la creatividad de los estudiantes, sus habilidades para la resolución de problemas y su pensamiento innovador. Este estudio examina el impacto de la integración de pinturas abstractas geométricas en un curso electivo titulado 'Colores y Texturas' para estudiantes de primer año de arquitectura, explorando su papel en el fomento de la creatividad y las habilidades analíticas. Se proporcionaron a los estudiantes varias pinturas abstractas geométricas para que las analizaran y elucidaran los principios y conceptos organizativos presentes en las composiciones. Luego, se les pidió que convirtieran estas composiciones bidimensionales en modelos tridimensionales de acuerdo con los conceptos establecidos. Los hallazgos destacan que el trabajo con pinturas abstractas permitió a los estudiantes desarrollar una comprensión más profunda de la forma y la composición, facilitando la comprensión de los principios básicos del diseño, esenciales tanto en la arquitectura como en las artes visuales. El estudio subraya la efectividad de este enfoque interdisciplinario para fomentar el pensamiento conceptual de los estudiantes, el análisis crítico y, en última instancia, el proceso de diseño arquitectónico durante la traducción de composiciones bidimensionales a modelos tridimensionales.

Palabras clave: educación en arquitectura, creatividad, pinturas abstractas geométricas.

Introduction

Creativity is fundamental to architectural education (Onsman, 2016), necessitating innovative educational methods that foster both conceptual and practical thinking (Danaci, 2015). Creativity is not innate but rather a skill that can be learned and developed within a scholarly environment (Doheim & Yusof, 2020). Architectural education is primarily studio-oriented, with all other courses serving as auxiliary and complementary. Therefore, incorporating assignments that promote abstract thinking and conceptual questioning in education might help students break from rigid standards and engage with the design process in an exploratory way.

Some researchers believe that the incorporation of art into architecture education is essential for cultivating creativity and improving students' design skills (Pasin, 2008). According to Le Corbusier (1986), "architecture is a thing of art, a phenomenon of the emotions, lying outside questions of construction and beyond them… architecture is a matter of harmonies; it is a pure creation of the spirit" (Corbusier, 1986). Both architecture and art are produced by means of an arrangement known as composition that is composed of geometry, layering, juxtaposition of elements, transparency, color, and light (Lembersky, 1994). Therefore, art and architecture employ similar formal principles, encompassing processes of dematerialization, abstraction, organizing, and spatial development (Lembersky, 1994). Abstraction, defined by its non-representational forms, is one of the crucial approaches to cultivating creativity and interpreting design problems in architectural education (Kavas & Danaci, 2016).

The Shared Language of Architecture and Abstract Geometric painting

Geometric abstract painting and architecture embrace fundamental design principles, generating a strong visual and conceptual experience. Both incorporate compositions that emphasize principles such as rhythm, balance, unity, and hierarchy. In geometric abstraction, artists alter shapes, lines, colors, and their relationships to create depth and energy, akin to architects who translate these concepts into three-dimensional forms. This common language enables architecture to derive inspiration from abstract art, reinterpreting its spatial ambiguity and expressive dynamism into constructed spaces that contest traditional concepts of stability and form. Geometric abstract paintings have profoundly influenced architectural design by introducing concepts such as geometric composition, proportion, form, weightlessness, motion, and spatial order (Putra, Atmodiwirjo, & Suryantini, 2023). To define and create their designs, architects such as Mies van der Rohe and Zaha Hadid were inspired by the abstract art movements.

Zaha Hadid's architectural projects embody the concepts articulated by Kazimir Malevich and other Suprematist artists (Abdullah, Said, & Ossen, 2013). Similar to Malevich, who utilized pure geometric forms, floating lines, and asymmetrical compositions to convey weightlessness and dynamism, Hadid adapted similar principles into architecture. Her employment of fluid geometries, sloped planes, and intersecting shapes reflects the movement and spatial uncertainty characteristic of Suprematist art. Similar to how Zaha Hadid derived inspiration from Kazimir Malevich's Suprematist works to formulate her dynamic architectural style, a comparable relationship exists between Theo van Doesburg's painting "Rhythm of a Russian Dance" and Mies van der Rohe's open-plan designs. Van Doesburg's painting disassembles movement into geometric planes and rhythmic compositions, encapsulating the energy and fluidity of Russian dance through broken forms and directional forces. This abstraction of motion into spatial rhythm parallels Mies's architectural methodology, wherein space is not restricted by solid walls but instead flows dynamically via an open, adaptable structure (Stach, 2018). Similar to "Rhythm of a Russian Dance" composition, Mies's designs, exemplified by the Brick Country House in 1924, provide an initial insight into the open floor plan characterized solely by freely positioned wall slabs, which establish a spatial rhythm that directs movement within the environment.

Methodology

The participants in this study were first-year architecture students from the Department of Architecture at Bursa Technical University (BTU). The assignments were part of an elective course entitled 'Colors and Textures,' within the early architectural education curriculum at BTU. Students were asked to analyze artworks by artists including Wassily Kandinsky, Frank Stella, and Willi Baumeister. They rigorously analyzed the compositional and geometric relationships in the artworks to discern fundamental design principles and abstract concepts. Through their investigations, students produced a series of concepts that encapsulated the heart of the compositions' visual language. After that, the concepts were turned into 3D models that let students explore spatial relationships and formal expressions while still keeping a connection to the paintings' structural and compositional dynamics.

Results

In their examination of Wassily Kandinsky's artworks (Figure 1), students recognized the notion of interpenetration, wherein geometric shapes, lines, and colors fluidly overlap, merge, or interact within the painting's two-dimensional space. This idea was inspired by Kandinsky's approach to arranging shapes in dynamic relationships, which, in spite of working in a flat medium, produced a sense of depth, movement, and spatial tension. The students investigated how various architectural components such as points, lines, planes, and volumes could physically interconnect, intersect, or amalgamate while preserving a cohesive spatial arrangement. They utilized layering, transparency, and overlapping structures to emulate the visual intricacy and depth found in Kandinsky's composition. Their 3D interpretations enabled engagement with essential architectural issues, like spatial continuity, hierarchy, and structural integration, illustrating how a 2D image may inspire intricate, immersive spatial experiences.

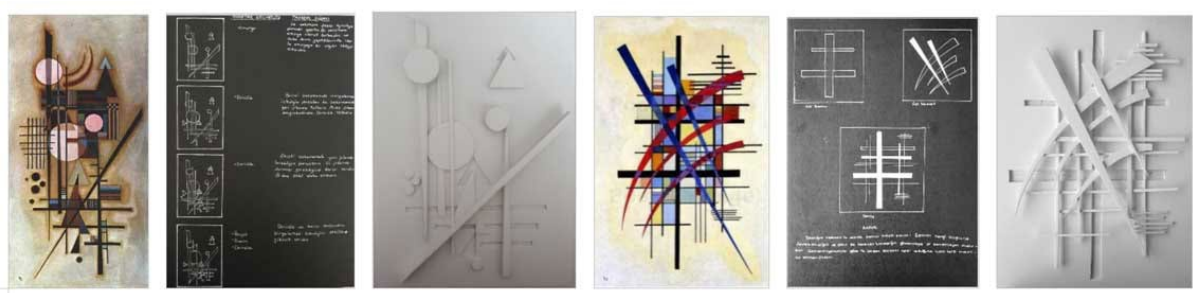


Figure 1. Kandinsky's artworks, 3D models by students (E.M.Koç, S.Yapağici)

In examining Willi Baumeister's Flächenfuge (Variante, 1923) and Maschinenbild compositions, students concentrated on the notions of layering, depth, and dynamic interaction of geometric planes (Figure 2). This research enabled students to see how the interplay of flat planes may create dynamic tension between foreground and background, highlighting the visual intricacy of the original work. By overlapped or layered planes, students created spatial compositions that reflected the tension between solidity and emptiness, as well as depth and flatness present in the original artwork. The exploration underscored how abstract ideas like rhythm, layering, depth, and spatial relationships may enhance the architectural design process, providing new insights into space, perception, and organization.

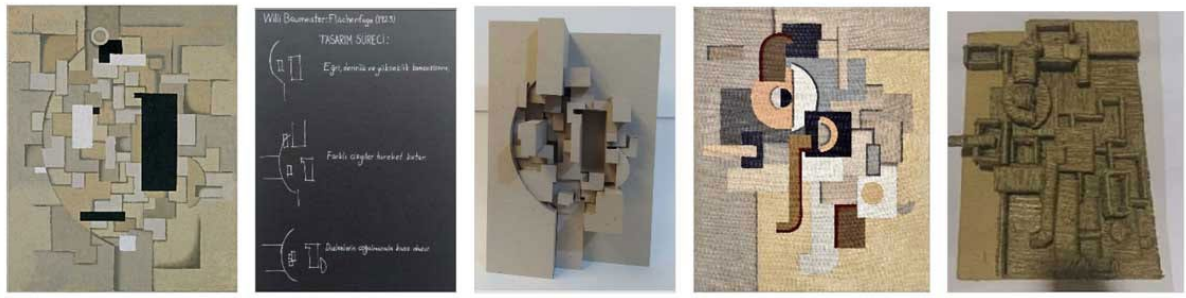


Figure 2. Willi Baumeister's Compositions, Students 3D models (K. Altinhan, İ, Çengel, M. N.Özcan)

In Figure 3, a student examined Frank Stella's Firuzabad Variation I (1970) by investigating its fundamental notions of shape, color, and organizational structure. The student focused on how the intersecting curves moved and interacted with each other, how the geometric shapes repeated in a rhythmic way, and how the different colors made the composition seem to have more depth and movement.



Figure 3. Frank Stella's Firuzabad Variation I composition, 3D models by M. Akdenizli

Conclusions

In conclusion, the examination of geometric abstract compositions offers students a distinctive and beneficial opportunity to augment their creative abilities and deepen their comprehension of essential design principles, including unity, balance, hierarchy, proportion, and rhythm. These basic principles are crucial for the creation of structured and visually harmonious architectural designs. Furthermore, interacting with abstract art allows students to investigate novel concepts including interweaving, superimposition, layering, depth, part-whole relationships, dynamism, and the interaction of positive and negative space. These principles expand students' perspectives and question traditional architectural assumptions. By converting these two-dimensional compositions into three-dimensional models that embody the recognized concepts, students can augment their creative abilities.

References

Abdullah, A., Said, I. b., & Ossen, D. R. (2013). Zaha Hadid's Techniques of Architectural Form-Making. *Open Journal of Architectural Design, 1*(1). doi:DOI: 10.12966/ojad.11.01.2013

Corbusier, L. (1986). *Towards a New Architecture*. London: Dover Publications.

Danaci, H. M. (2015). Creativity and Knowledge in Architectural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*(12), 1309-1312. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.752

Doheim, R. M., & Yusof, N. (2020). Creativity in architecture design studio. Assessing students' and instructors' perception. *Journal of Cleaner Production, 249*(10), 119418. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119418

Kavas, K. R., & Danaci, H. M. (2016). Cognitive Dimension Of Abstraction In Basic Design Education: Architectural Context Of Antalya. *4th Annual International Conference on Cognitive - Social, and Behavioural Sciences* doi:10.15405/epsbs.2016.05.6

Lembersky, Y. (1994). *Transformation of Painting into Architecture: Museum for the Works of F. Lembersky*. Massachusetts Institute of Technology, Unpublished M.S Thesis

Onsman, A. (2016). Assessing creativity in a 'New Generation' architecture degree. *Thinking Skills and Creativity, 19*, 210-218. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.07.001

Pasin, B. (2008). Sound-Object-Space: A Case Study on Utilizing Musical Composition for an Interdisciplinary Basic Design Education. *24th National Conference on the Beginning Design Student*.

Putra, I. G., Atmodiwirjo, P., & Suryantini, R. (2023). Exploring the elements of batuan painting as a basis for architectural design method. *Journal of Architecture & Environment, 22*(1), 1 - 14.

Stach, E. (2018). *Mies Van Der Rohe: Space - Material - Detail.* Birkhauser.

Researching with: Approaches around ethics in arts research

Natalia Viroga García
Facultad de Artes, Universidad de la República, Uruguay

Abstract
The ethical dimension in research is a fundamental and unavoidable aspect. In the field of arts, it becomes indispensable to think about the ethics that sustains an artistic research process. In this opportunity we present a review of some aspects related to ethics present in a research in the arts carried out in 2024, which allow us to reflect on the importance of this dimension. In this research we investigated from the problematic of visuality attending to the effects and implications of the ocularcentric paradigm and in the exploration of practices that allowed us to think alternatives and displacements to the hegemonic visualities. We worked in collaboration with a young artist blind since birth, this particularity in the research required the challenge of thinking about the importance and relevance of the ethical dimension in an arts research with these characteristics, as well as the implications of taking a position within the framework of a research.

Keywords: Artistic research, ethics, artistic practices, collaborative processes.

Investigar con: Aproximaciones en torno a lo ético en la investigación en artes

Resumen
La dimensión ética en una investigación es un aspecto fundamental e ineludible. En el campo de las artes, se torna indispensable pensar acerca de la ética que sustenta un proceso de investigación artística. En esta oportunidad se presenta una revisión de algunos aspectos vinculados a lo ético presentes en una investigación en artes realizada en el 2024, que permiten reflexionar sobre la importancia de esta dimensión. En dicha investigación se indagó a partir de la problemática de la visualidad atendiendo a los efectos e implicaciones del paradigma ocularcentrista y en la exploración de prácticas que permitieron pensar alternativas y desplazamientos a las visualidades hegemónicas. Se trabajó en colaboración con una joven artista ciega de nacimiento, esta particularidad en la investigación requirió el desafío de pensar en la importancia y pertinencia de la dimensión ética en una investigación en artes con estas características, así como en las implicaciones que tiene la toma de posición en el marco de una investigación.

Palabras clave: Investigación artística, ética, prácticas artísticas, procesos colaborativos.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Esta comunicación se sitúa dentro del eje temático: *cuestiones éticas en la investigación artística* y parte de la investigación titulada *Entre imágenes. Posibles desvíos en la mirada a partir de una micro-política de gestos menores.* Realizada durante mi trabajo final de egreso, en la Licenciatura de Artes Plásticas y Visuales de la Facultad de Artes, UdelaR, en la ciudad de Montevideo, Uruguay, con la tutoría de la docente e investigadora Magalí Pastorino. Se trata de una investigación artística desde las prácticas artísticas contemporáneas, en la intersección entre artes visuales y artes performativas.

La indagación se centró en explorar la problemática de la visualidad, enfocándose inicialmente en los efectos y las implicaciones del paradigma ocularcentrista. Posteriormente, se profundizó en el desarrollo de estratégias desde la práctica artística con el objetivo de encontrar alternativas que permitan repensar nuestra relación con el mundo visual y propiciar desplazamientos de las visualidades hegemónicas. Para ello, se trabajó en colaboración con una joven artista, ciega de nacimiento, con quien entablamos diálogos sobre los alcances de la visualidad. Asimismo, recurrimos a ciertas nociones teóricas que permitieron proyectar un horizonte a las preguntas que iban emergiendo, para luego diseñar dos prácticas que pusieron en evidencia ciertas tensiones y límites de lo visual.

La particularidad de trabajar en esta investigación junto a una colaboradora ciega planteó, simultáneamente, la pregunta y el desafío de cuál es el posicionamiento ético que sustenta este proceso. Esto permitió reflexionar sobre la importancia de esa dimensión en el contexto de la investigación en artes. En el marco de esta investigación, denominé *intersticios del proceso* a la dimensión ética y relacional que fue emergiendo en paralelo a las preguntas de investigación formuladas inicialmente. Nombrar esta dimensión permitió integrar y visibilizar dentro del proceso investigativo cuestiones vinculadas a nuestras emociones, necesidades y limitaciones en este contexto. A su vez, hizo posible tomar conciencia de sus particularidades y de los cuidados que requería, en términos afectivos y profesionales. Como señala Andrea Soto Calderón, “Hacer aparecer la textura de determinadas relaciones” (2020, p.99).

En virtud de esto, enfocaré esta comunicación a partir de la siguiente pregunta ¿Cuál es la importancia y pertinencia de pensar en la dimensión ética en una investigación en artes con estas características y qué implicaciones tiene el posicionamiento ético en dicho proceso?

Metodología

La investigación se desarrolló entre 2022 y 2024 en la ciudad de Montevideo. Se organizó a partir de encuentros semanales con la colaboradora del proyecto en los que mantuvimos conversaciones en profundidad. Esta colaboración fue acordada y consensuada mutuamente y surgió gracias a la mediación de quien fue su docente en bachillerato artístico. En la metodología, se utilizaron herramientas de observación participante de las ciencias sociales (Marradi; Archenti; Piovani, 2018) y diarios de campo para registro de reflexiones teóricas, metodológicas y afectivas. A su vez, se elaboraron una serie de prácticas performáticas junto a un ensayo escrito, que articuló preguntas y reflexiones del proceso. Los diálogos con la colaboradora fueron documentados en audio, para generar un registro del proceso que permitiera revisar los contenidos de las conversaciones en profundidad. Estos insumos, no fueron compartidos con personas ajenas a la investigación, con el fin de resguardar la privacidad de las conversaciones, pudiendo decidir posteriormente qué compartir de estas.

Durante el proceso investigativo, una de las preguntas iniciales, referente a la ética de trabajo fue fundamental porque permitió orientar el modo de investigar. La pregunta acerca de qué tipo de investigación desarrollar en relación a la particularidad de la colaboración permitió definir la metodología de trabajo y orientar el modo de abordaje del trabajo en colaboración.

Aspectos que orientan la ética de esta investigación

De acuerdo con Henk Borgdorff, este trabajo responde a la idea de que “La investigación en artes, a diferencia de otros campos de conocimientos emplea métodos tanto experimentales como hermenéuticos, dirigiéndose a productos y a procesos particulares y singulares” (2010, p.40). En este sentido, la propuesta se orientó desde el diálogo y la práctica artística, y la trama investigativa se fue conformando de un tejido sensible y afectivo, que involucró a las personas participantes no solo desde un enfoque teórico y conceptual, sino desde un intercambio que puso en juego nuestras percepciones del mundo y por tanto, parte de nuestra subjetividad. Este entramado en muchas ocasiones reveló tensiones propias y emergentes del encuentro mismo. En esta línea la pregunta acerca de la ética en esta investigación permitió el desafío de pensar sobre el modo de abordaje y decidir una posición en relación a la misma. A continuación se presentan ciertos aspectos clave de la investigación aquí mencionada, que definen la ética en que se sustenta.

Dado que esta investigación involucra a personas, y con ello sus historicidades y subjetividades, se otorgó especial importancia a los tiempos, asegurando un marco de confianza, comodidad y cuidado. Respetar los tiempos del proceso, se configuró como un aspecto esencial que permitió la emergencia de preguntas a través de una relación dialógica. Como plantea Antonio Sánchez (2013) los tiempos prolongados en la investigación permiten una convivencia que da lugar a conversaciones donde afloran afectos y subjetividades. En este sentido, si bien la investigación partió con una serie de preguntas previas, dejó espacio a esas conversaciones que permitieron ampliar y complejizar las preguntas iniciales, provocando como señala Sánchez (2013), procesos de intersubjetividad a través del diálogo.

Otro rasgo característico de la investigación fue la posibilidad de revisión e interpelación a lo largo del proceso. En este sentido, siguiendo a Sánchez y Pérez Royo, la investigación en artes se entiende como una “dimensión del proceso creativo, que es necesariamente singular y subjetiva, pero no por ello acrítica o incuestionable” (2010, p. 9). En este marco de trabajo, fue fundamental abrir espacio para la interpelación y el cuestionamiento por parte de ambas participantes. Esto permitió posicionarnos equitativamente en la capacidad crítica-constructiva del proceso.

La necesidad de visibilizar las diferencias y las posiciones de privilegio constituye otro de los aspectos clave de este proceso. En este contexto, dicha diferencia se manifiestó principalmente en las condiciones perceptivas entre la colaboradora de la investigación y yo, lo que se hace especialmente evidente al hablar de imágenes. El posicionamiento ético ha requerido evidenciar y trabajar en base a esa diferencia de condiciones, sin jerarquizar la vista sobre otros sentidos, pero comprendiendo las implicaciones sociales de no poseer el sentido de la visión en una cultura profundamente ocularcéntrica. A su vez, evidenciar mi posición de privilegio frente a esta circunstancia, posibilitó hablar abiertamente acerca de esto con la colaboradora y asumir las incomodidades emergentes a lo largo del proceso.

Tal como se registra en el diario de campo de la investigación:

> Esta es una tensión que si bien está explicitada y trabajamos a partir de esa base, no deja de resultar incómoda. Explicitar este sentir, entre otros que van emergiendo es dar lugar dentro del proceso a estas *coreografías afectivas* que nos atraviesan, que tal vez no nos llevan a ningún puerto pero hacen del proceso un espacio real de encuentro y tensiones (Viroga, 2024, p. 65).

En el transcurso del proceso, y considerando que la investigación se basó en el diálogo entre dos personas con condiciones perceptivas distintas y, por ende, implicaciones específicas, surgieron ciertas incomodidades para la colaboradora. Estas fueron consecuencia del movimiento interno que implicó trabajar sobre aspectos que la afectan directamente, vinculados a la conciencia sobre la experiencia de la ceguera. Esta situación nos llevó a cuestionarnos profundamente sobre cómo continuar con el proceso, lo que, a su vez, puso a prueba —quizás más que cualquier otro aspecto— el mayor

desafío de esta investigación: comprender cómo estar a la altura de lo que el propio proceso demandaba. Esto implicó no solo respetar y cuidar los tiempos del proceso, sino también reconocer y afrontar sus complejidades, tensiones y limitaciones. Desde una perspectiva ética y metodológica, fue necesario abordar esta cuestión con la tutora de la investigación. A partir de ese diálogo, pude comprender con mayor claridad las limitaciones, frustraciones y expectativas involucradas, asumiéndolas como elementos constitutivos del proceso. Sobre todo, este análisis y toma de posición permitió reafirmar la importancia de priorizar la integridad de la colaboración por encima de cualquier resultado específico.

Conclusiones

Se puede considerar que la ética de este trabajo se fundamenta en lo que denominé: *investigar con*, *junto a* y no *sobre* o *acerca de*. Este enfoque se sostuvo en una trama tejida a lo largo del proceso entre la colaboradora del proyecto y yo, donde el diálogo y la escucha fueron aspectos esenciales dentro de esta investigación artística. La escucha no se limitó únicamente a las preguntas y reflexiones emergentes, sino también a reconocer nuestras propias limitaciones. Este ejercicio demandó un posicionamiento y una sensibilidad capaces de sostener el proceso en todas sus complejidades.
Como se menciona en el ensayo:

> Dentro del proceso hay un aspecto que refiere al *investigar con*, como una materialidad viva y por tanto en movimiento y susceptible a cambios. Este interés de investigar "con" y "junto a" y no "sobre", no es menor en la constelación de este trabajo puesto que es parte fundamental de la composición que la colaboradora pueda formular sus interrogantes y co - crear en esta experiencia. Esto nos fuerza a ejercitar la flexibilidad sobre nuestros pensamientos y las prácticas que comenzamos a instrumentar porque nos arroja el desafío de re actualizar el proceso a partir de determinados cambios y sentires (Viroga, 2024, p.64).

En este sentido, la investigación reafirmó un proceso en el que experiencia estética y experiencia vital se entrelazan, conformando un entramado que demandó atención y una toma de posición sobre el modo de investigar y la construcción de la relación de colaboración. Ese *investigar con* y *junto a* se tradujo en un ejercicio de coherencia interna basado en una colaboración respetuosa y una escucha sensible.

A lo largo del proceso, se abordaron con atención, flexibilidad y pensamiento crítico las cuestiones y preguntas que fueron surgiendo, sin perder de vista los cuidados que una investigación con estas características requiere. Se priorizó la ética de la investigación por encima de posibles resultados finales, integrando también las dificultades y limitaciones emergentes con el objetivo de resguardar la integridad de quienes participamos en el proceso.

Agradecimientos

Nicole Viera y Magalí Pastorino.

Referencias

Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon: Revista de Estudios de Danza (Journal of Dance Studies), 13*. Universidad de Alcalá.

Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. (Eds.). (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Siglo Veintiuno Editores.

Sánchez, A. (2013). Indefiniciones. El campo abierto de la investigación en artes. *Artes. La Revista, 12,* (19).

Sánchez, A., & Pérez Royo, V. (2010). La investigación en artes escénicas, introducción. *Cairon: Revista de Estudios de Danza (Journal of Dance Studies), 13*. Universidad de Alcalá.

Soto Calderón, A. (2020). *La performatividad de las imágenes*. Metales Pesados.

Viroga, N. (2024). *Entre imágenes: posibles desvíos en la mirada a partir de una micropolítica de gestos menores* [Trabajo final de egreso, Instituto Bellas Artes, Facultad de Artes, UdelaR].

Bridging Design and History: Interdisciplinary Approaches to Cultivating Cultural Competency in Design Education

Catherine Kendall, Professor
University of Tennessee at Chattanooga, United States

Jessica Etheredge
Associate Professor, University of Tennessee at Chattanooga, United States

Wesley Gibbs
Graduate Assistant, University of Tennessee at Chattanooga, United States

Abstract
As the world becomes increasingly globalized, designers must navigate multicultural environments and cater to clients from various backgrounds. Consequently, cultural competency has become an essential component of interior design education, equipping students to understand, respect, and integrate diverse cultural perspectives into design projects. Developing cultural empathy ensures students create spaces that are not only aesthetically pleasing but also culturally appropriate and inclusive (Young, 2022). This perspective also aligns with research on cross-cultural empathy in design thinking, which emphasizes that successful design begins with understanding users' needs through both cognitive and emotional empathy (Callahan, 2018). The need for interdisciplinary approaches in education is evident. By reinforcing the non-western component of a history of design survey course within the context of a design studio hotel project in a non-western country, students gain anthropological and sociological insights. Studies show that empathy-driven design fosters deeper engagement with cultural contexts, improving students' ability to conceptualize spaces that reflect the lived experiences of their users (Dreamson *et al*., 2023). Moreover, research on persona design and cultural integration highlights that when students engage with diverse cultural frameworks, they develop more comprehensive and empathetic design solutions, leading to contextually aware and culturally respectful outcomes (Efilti & Gelmez, 2024). By integrating the content of these two courses, students engage with non-western environments and apply this knowledge to a commercial design project. This educational model encourages students to create emotionally resonant spaces that reflect diverse cultural contexts. Additionally, broader implications for critical thinking and reflexivity in design education are highlighted, demonstrating how this interdisciplinary framework enhances students' appreciation of global cultures and prepares them to be thoughtful, culturally aware designers. Through this integrated approach, students develop a deeper understanding of historical and cultural influences, leading to more informed and ethically responsible architectural and design solutions.

Keywords: design, education, multicultural, empathy, non-western.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Tendiendo puentes entre el diseño y la historia: enfoques interdisciplinarios para cultivar la competencia cultural en la enseñanza del diseño

Resumen

A medida que el mundo se vuelve cada vez más globalizado, los diseñadores deben navegar por entornos multiculturales y atender a clientes de diversos orígenes. En consecuencia, la competencia cultural se ha convertido en un componente esencial de la educación en diseño de interiores, equipando a los estudiantes para comprender, respetar e integrar diversas perspectivas culturales en los proyectos de diseño. El desarrollo de la empatía cultural garantiza que los estudiantes creen espacios que no solo sean estéticamente agradables, sino también culturalmente apropiados e inclusivos (Young, 2022). Esta perspectiva también se alinea con la investigación sobre la empatía intercultural en el pensamiento de diseño, que enfatiza que el diseño exitoso comienza con la comprensión de las necesidades de los usuarios a través de la empatía cognitiva y emocional (Callahan, 2018). Es evidente la necesidad de enfoques interdisciplinarios en la educación. Al reforzar el componente no occidental de un curso de investigación de historia del diseño en el contexto de un proyecto de hotel estudio de diseño en un país no occidental, los estudiantes adquieren conocimientos antropológicos y sociológicos. Los estudios demuestran que el diseño impulsado por la empatía fomenta un compromiso más profundo con los contextos culturales, mejorando la capacidad de los estudiantes para conceptualizar espacios que reflejen las experiencias vividas por sus usuarios (Dreamson *et al*., 2023). Además, la investigación sobre el diseño de personas y la integración cultural destaca que cuando los estudiantes se involucran con diversos marcos culturales, desarrollan soluciones de diseño más integrales y empáticas, lo que conduce a resultados contextualmente conscientes y culturalmente respetuosos (Efilti y Gelmez, 2024). Al integrar el contenido de estos dos cursos, los estudiantes se involucran con entornos no occidentales y aplican estos conocimientos a un proyecto de diseño comercial. Este modelo educativo fomenta que los estudiantes creen espacios emocionalmente resonantes que reflejen diversos contextos culturales. Además, se destacan las implicaciones más amplias para el pensamiento crítico y la reflexividad en la educación en diseño, lo que demuestra cómo este marco interdisciplinario mejora la apreciación de los estudiantes de las culturas globales y los prepara para ser diseñadores reflexivos y culturalmente conscientes. A través de este enfoque integrado, los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de las influencias históricas y culturales, lo que conduce a soluciones arquitectónicas y de diseño más informadas y éticamente responsables.

Palabras clave: diseño, educación, multiculturalidad, empatía, no occidental.

References

Callahan, E., & Stephanidis, C. (2018). Cross-Cultural Empathy: Learning About Diverse Users in Design Thinking Process. In *HCI International 2018 - Posters' Extended Abstracts* (Vol. 850, pp. 236–240). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92270-6_32

Dreamson, N., Rhee, J., Han, J., Lee, M., & Ro, Y. (2023). Persona Design: Representativeness and Empathy through Cultural Integration. *The International Journal of Art & Design Education*, *42*(2), 246–260. https://doi.org/10.1111/jade.12455

Efilti, P., & Gelmez, K. (2024). A deep dive into the impacts of empathy on design learning and teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, *34*(2), 809–852. https://doi.org/10.1007/s10798-023-09835-9

Young, B. (2022). Building Cultural Competence in Interior Design: When Good Intentions Go Awry. *International Journal of Designs for Learning*, *13*(1), 126-138.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Catherine Kendall, Jessica Etheredge, Wesley Gibbs
University of Tennessee at Chattanooga, United States

Bridging Design and History: Interdisciplinary Approaches to Cultivating Cultural Competency in Design Education

INTRODUCTION

Importance of Cultural Competency in Interior Design Education

As the world becomes increasingly globalized, designers must navigate multicultural environments and cater to clients from various cultural backgrounds. Consequently, cultural competency has become an essential component of interior design education, equipping students with the ability to understand, respect, and integrate diverse cultural perspectives into their design projects. Developing cultural empathy ensures that students create spaces that are not only aesthetically pleasing but also culturally appropriate and inclusive (Young, 2022). This perspective also aligns with research on cross-cultural empathy in design thinking, which emphasizes that successful design begins with understanding users' needs through both cognitive and emotional empathy (Callahan, 2018).

Purpose of Integrating Course Content

The need for interdisciplinary approaches in education is evident. By reinforcing the content of the non-western component of a history of design survey course within the context of a design studio project of an urban biophilic hotel project located in a non-western country, students gain rich anthropological and sociological insights. Studies show that empathy-driven design fosters deeper engagement with cultural contexts, improving students' ability to conceptualize spaces that reflect the lived experiences of their users (Dreamson et al., 2023). Moreover, research on persona design and cultural integration highlights that when students engage with diverse cultural frameworks, they develop more comprehensive and empathetic design solutions, leading to contextually aware and culturally respectful outcomes (Efilti & Gelmez, 2024).

Additional Significance and Educational Goals

Empathy is a foundational component of design education, as it enhances students' ability to understand user needs and respond with culturally informed design choices (López-León & Gómez Valdez, 2018). Layering an interdisciplinary approach also builds upon empathetic connections by addressing critical concerns such as cultural appropriation, material preservation, and ethical design. This embedding of cultural competence within the curriculum leads students to develop the skills needed to create inclusive spaces that account for social impact and spatial functionality within diverse cultural settings. Furthermore, fostering cultural intelligence in interior design contributes to a more equitable and responsible design industry, mitigating biases and enhancing the inclusivity of built environments (Young, 2022). On a broader scale, integrating diverse cultural perspectives into design education promotes critical thinking and reflexivity, skills that are vital for the success of interior designers in an increasingly interconnected world. This approach not only enhances students' design capabilities but also prepares them to engage thoughtfully and ethically within the world.

PROCESS

This interdisciplinary endeavor began in a history of design survey course where students were introduced to non-Western cultures and their distinct approaches to form, space, and order. To further expand design knowledge and the library of cultural influences available, students were divided into small groups, each team selecting a non-Western culture such as Africa, China, Japan, India, Persia (Iran), or Southeast Asia that has significantly contributed to the global historical narrative through its unique cultural significance and symbolism. Groups then chose a historically important architectural site and a comparable piece of furniture or decorative art that offered insight into the social, political, and environmental practices of the culture.

Team research focused on the exterior of the chosen architecture, along with any supportive architectural or interior details, as well as similar focus on the chosen piece of furniture or decorative art. Exploration of each item examined characteristic such as materials, decorative motifs, and color schemes that served as tangible expressions of the culture's customs, beliefs, and traditions. Students were also asked to explore environmental adaptations to local climate, material resources, and technological innovations, such as unique construction techniques and engineering solutions that played into the designs. All research findings were then compiled into a poster with graphics illustrating each piece and accompanied by narratives concisely describing cultural connections. Correspondingly, design of each team poster had to reflect the content with attention to layout, font, and background choices that resonated with the culture, thereby fostering a deeper connection to the country's heritage.

The design studio course project was structured to guide students through multiple phases, each designed to build upon their understanding and application of both design principles and cultural knowledge. The initial phase involved comprehensive research and programming of the project type, where groups of four students delved into the specifics of their non-western location. This included gathering information on cultural significance, biophilic design patterns, sustainability practices, and site orientation strategies. Students were encouraged to explore these elements deeply, ensuring they understood the cultural significance, environmental conditions, and social structures that impacted design decisions.

Following this foundational research, student groups moved into the design development phase. Within this phase, they engaged in conceptual development, applying codes and regulations, and space planning. This phase was crucial as it allowed students to integrate their newfound cultural insights from the history of design survey course with practical design skills. Through this structured approach, students applied historical and cultural knowledge directly to their design projects. They learned to appreciate the importance of context in design, understanding how cultural history can inform modern architectural solutions. This interdisciplinary method fostered a holistic educational experience, preparing students to become culturally competent designers who can navigate and respect diverse cultural landscapes in their professional careers. The final phase culminated in a comprehensive design solution of creating spaces that were not only functional and aesthetically pleasing but also culturally respectful and meaningful.



Image 1. Nonwestern Poster
(Shevick, Arnold, Kimball, Bell & Robertson, 2024)



Image 2. Hotel Lobby



Image 3. Zen Garden

Image 2. Student Description: Traditional neutral tones reflect the region's heritage, while the use of color contrast, an essential element in traditional Kyoto design, adds depth and vibrancy. The design harmonizes with natural an modern elements, drawing inspiration from both flowers and mountains. The lobby creates a lasting impression, offering guests an inspiring and tranquil experience in the heart of Kyoto, Japan. (Polk & Wagner, 2024)

Image 3. Student Description: The Zen garden honors traditional Japanese practices while featuring cherry blossom trees, local stone, and other native plants, promoting a connection to the surrounding nature. The Zen Garden doubles as a cultural exhibit, showcasing local sculptural art, offering guests an immersive space, bridging heritage and modernity. (Polk & Wagner, 2024)

Image 4. Student Description: The restaurant's design blends Japanese culture and nature, inspired by cherry blossoms and the Higashiyama mountain range to symbolize growth and renewal. Natural materials reflect bamboo forests and mountains, while river views, live greenery, and traditional craftsmanship create a harmonious, eco-conscious dining experience. (Polk & Wagner, 2024)

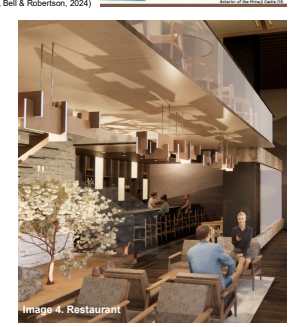


Image 4. Restaurant

REFERENCES

- Callahan, E., & Stephanidis, C. (2018). Cross-Cultural Empathy: Learning About Diverse Users in Design Thinking Process. In *HCI International 2018 - Posters' Extended Abstracts* (Vol. 850, pp. 236–240). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92270-6_32
- Dreamson, N., Rhee, J., Han, J., Lee, M., & Ro, Y. (2023). Persona Design: Representativeness and Empathy through Cultural Integration. *The International Journal of Art & Design Education*, *42*(2), 246–260. https://doi.org/10.1111/jade.12455
- Efilti, P., & Gelmez, K. (2024). A deep dive into the impacts of empathy on design learning and teaching. *International Journal of Technology and Design Education*, *34*(2), 809–852. https://doi.org/10.1007/s10798-023-09835-9
- Lopez - Leon, Ricardo & Valdez, Gabriela. (2018). Understanding Empathy in Design Education. International Journal of Educational Research and Innovation. 10. 51-63.
- Polk, A. & Wagner, Kaylyn. (2024). Urban Biophilic Hotel Project. University of Tennessee at Chattanooga. Images 2-4.
- Shevick, N., Arnold, L., Kimball, A., Bell, K. & Robertson, K. (2024). Nonwestern Poster Project. University of Tennessee at Chattanooga. Image 1.
- Young, B. (2022). Building Cultural Competence in Interior Design: When Good Intentions Go Awry. *International Journal of Designs for Learning*, *13*(1), 126-138.

CONCLUSION

In conclusion, integrating cultural competency into interior design education is crucial for fostering a generation of designers capable of creating inclusive, contextually relevant spaces in a globalized world. Through an interdisciplinary approach that blends cultural history with practical design, students not only developed essential design skills but also gained rich anthropological and sociological insights that fostered a deep understanding of the cultural, social, and environmental factors that shape architectural and interior decisions. The process outlined, from research to design development, empowered students to produce culturally sensitive solutions such as Zen-inspired Japanese interiors, Middle Eastern prayer rooms, and Moroccan-inspired design elements that reflected the complexities of the human experience. By cultivating empathy and cultural awareness, interior design education can equip future professionals with the tools to contribute meaningfully to a more inclusive and responsible built environment.

Examining Music Education Students' Attitudes Toward Music Software Across Different Variables

Ece Bahtiyar
Bursa Uludag University, Turkey

Doruk Engür
Bursa Uludag University, Turkey

Abstract
The integration of technology into music education has significantly influenced both teaching and learning processes. This study examines the attitudes of undergraduate music education students toward music software and explores whether these attitudes vary based on gender, year of study, GPA, and principal instrument. The research employs an associational research design, utilizing the Attitude Scale Toward Music Software as the primary data collection tool. The study sample consists of 37 students enrolled in the Music Education Program at Bursa Uludağ University. Data were collected via an online survey, and statistical analyses, including t-tests, Pearson correlation, and ANOVA, were conducted. Findings indicate that students generally hold a positive attitude toward music software, with no significant differences observed across gender, year of study, or principal instrument. Additionally, no significant correlation was found between GPA and attitudes toward music software. These results suggest that while students are receptive to integrating music software into their education, further research is needed to explore potential influencing factors. The study contributes to discussions on incorporating technology into music education curricula and highlights the need for further investigations into students' technology adoption in music learning environments.

Keywords: student attitudes, music education, music software, technology in education.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Análisis de las actitudes de los estudiantes de educación musical hacia el software musical en función de diferentes variables

Resumen
La integración de la tecnología en la educación musical ha influido en la enseñanza y el aprendizaje. Este estudio analiza las actitudes de los estudiantes de educación musical hacia el software musical y su variación según género, año de estudio, promedio académico (GPA) e instrumento principal. Se utilizó un diseño relacional con la Escala de Actitud hacia el Software Musical como herramienta de recolección de datos. La muestra incluye 37 estudiantes del Programa de Educación Musical de la Universidad de Bursa Uludağ. Los datos se recopilaron mediante una encuesta en línea y se realizaron análisis estadísticos como pruebas t, correlación de Pearson y ANOVA. Los resultados muestran una actitud generalmente positiva hacia el software musical, sin diferencias significativas según género, año de estudio o instrumento principal, ni correlación con el GPA. Aunque los estudiantes están abiertos a integrar software musical en su formación, se requiere más investigación sobre los factores que influyen en su actitud. El estudio contribuye al debate sobre la inclusión de tecnología en la educación musical y la necesidad de más estudios sobre su adopción en entornos de aprendizaje.

Palabras clave: actitudes de los estudiantes, educación musical, software musical, tecnología en la educación.

Introduction

Technology has become an indispensable part of human life, continuously evolving to meet changing needs. In the field of music, sound recording technologies and digital music software have significantly shaped production and education processes. The reel-to-reel tape recorder, initially developed for military purposes, was later adopted by musicians, exemplifying the dynamic interaction between technology and the arts (Katz, 2010; Pelen, 2016).

The origins of music technology can be traced back to the 19th century with the invention of sound recording devices. The Phonautograph (1857), Phonograph (1877), Magnetic Tape Recording Systems (1898), and later advancements in Digital Audio Workstations (DAWs) have profoundly transformed music recording, production, and education (Canyakan, 2017; Delikara, 2019; Işıkhan, 2011). The process of digital transformation requires individuals and societies to adapt to continuous change (Bozkurt *et al*., 2021). This transformation has also influenced music education, accelerating the integration of computer-assisted music software into educational systems.

Music software is not limited to sound recording; it is widely used for notation, ear training, instrument tuning, accompaniment, composition, and live performance (Demirtaş & Özçelik, 2020). However, studies indicate that music teacher education programs do not adequately address music technology, and existing course content does not fully meet expectations (Asma İpekçiler & Öztosun Çaydere, 2022).

Attitudes toward music software may vary by gender, experience, and institution. Demirtaş (2022) found lower attitude scores among female teachers and experienced educators. Bannerman & O'Leary (2020) and Doherty (2018) reported that males generally show higher self-efficacy in music technology. However, research on undergraduate music education students remains limited.

This study explores music education students' attitudes toward music software and how these attitudes vary by gender, year of study, GPA, or principal instrument.

Methodology

This study employs an associational research design. The study population consists of students enrolled in the Music Education Program at Bursa Uludağ University. All students were contacted via email, but only 37 responded, forming the convenience sample (see table 1). While convenience sampling limits representativeness, providing detailed demographic data is recommended to facilitate replication in future research (Fraenkel *et al*., 2012).

Table 1. *Demographic Characteristics of Participants*

		f	%
Gender	Female	20	54.05
	Male	17	49.95
Year of Study	1	12	32.43
	2	12	32.43
	3	8	21.62
	4	5	13.51
GPA	M ± SD = 2.79 ± 0.48		
Principle Instrument	Violin	5	13.51
	Viola	2	5.41
	Cello	3	8.11
	Guitar	3	8.11
	Baglama	1	2.70
	Flute	7	18.92
	Clarinet	2	5.41
	Voice	3	8.11
	Piano	11	29.73

The Attitude Scale Toward Music Software developed by Demirtaş & Özçelik (2020) was used for data collection. The scale consists of 17 items grouped into two subfactors: Positive Emotion (Cronbach's α = 0.95 in the original study, 0.94 in this study), and Negative Emotion (Cronbach's α = 0.97 in the original study, 0.83 in this study). The overall scale reliability was 0.97 in its development study and 0.93 in this study.

Data were collected online using Google Forms. A Student's t-test compared attitude scores by gender. Due to limited participants, students were grouped as first-/second-year vs. third-/fourth-year for another t-test. A Pearson's correlation assessed attitude scores and GPA. Instruments were categorized as piano, strings, and others, and a one-way ANOVA examined group differences.

Results

Table 2. presents an overall view of music education students' scores on the attitude scale toward music software. Since the negative statements in the scale were reverse-coded, higher scores in the Negative Emotion subdimension actually indicate a more positive attitude toward music software.

Table 2. *General Attitude Scores Toward Music Software*

	N	Min	Max	M (%95 CI)	SD	Skewness (Std Err.)	Kurtosis (Std Err.)
Positive Emotion	37	1.18	5.00	3.63 (3.32–3.94)	0.93	-0.566 (0.388)	0.150 (0.759)
Negative Emotion	37	1.83	5.00	4.00 (3.77–4.23)	0.70	-0.630 (0.388)	1.156 (0.759)
Overall Attitude Score	37	2.18	5.00	3.76 (3.51–4.01)	0.76	-0.119 (0.388)	-0.758 (0.759)

As seen in the table, the scores exhibit a slight negative skew. This suggests that most students have a positive attitude toward music software, though some lower scores slightly pull the mean downward. Without normative values, benchmarking is not possible. However, subdimension means of 3.63 and 4.00 indicate a generally favorable attitude.

Table 3. *Gender-Based Attitude Scores Toward Music Software*

	Gender	N	M	SD	t	df	p
Positive Emotion	Male	17	3.68	0.947	0.315	35	0.755
	Female	20	3.58	0.929			
Negative Emotion	Male	17	3.96	0.751	-0.309	35	0.548
	Female	20	4.03	0.677			
Overall Attitude	Male	17	3.78	0.793	0.148	35	0.978
	Female	20	3.74	0.743			

Table 3 shows no significant gender differences in attitude scores ($p > .05$).

Table 4. *Attitude Scores by Year of Study*

	Year of Study	N	M	SD	t	df	p
Positive Emotion	1-2	24	3.51	1.000	-1.03	35	0.310
	3-4	13	3.84	0.760			
Negative Emotion	1-2	24	3.90	0.750	-1.15	35	0.259
	3-4	13	4.18	0.591			
Overall Attitude	1-2	24	3.65	0.789	-1.20	35	0.239
	3-4	13	3.96	0.674			

As shown in Table 4, no significant differences were found between the two groups. Although 3-4 year students exhibited slightly higher mean scores in all dimensions, these differences were not statistically significant.

Table 5. *Correlation Between GPA and Attitude Scores*

	r	p
GPA – Positive Emotion	-0.063	0.712
GPA – Negative Emotion	-0.234	0.163
GPA – Overall Attitude	-0.127	0.455

As shown in Table 5, although all correlation coefficients were negative, none reached statistical significance.

Table 6. *Attitude Scores Based on Principle Instrument*

	Instrument	N	M	SD	F	df1	df2	p
Positive Emotion	Piano	11	3.76	0.935	0.359	2	34	0.701
	Strings	10	3.72	0.881				
	Other	16	3.48	0.982				
Negative Emotion	Piano	11	4.03	0.595	1.687	2	34	0.200
	Strings	10	4.30	0.656				
	Others	16	3.79	0.764				
Overall Attitude	Piano	11	3.86	0.733	0.724	2	34	0.492
	Strings	10	3.92	0.773				
	Others	16	3.59	0.774				

As shown in Table 6, no significant differences were found between the instrument groups. Although students in the string instrument group had slightly higher means these differences were not statistically significant.

Conclusion

The overall attitude score was 3.76, with 3.63 for Positive Emotion and 4.00 for Negative Emotion. These findings align with previous research on music education students' attitudes toward technology. For instance, Atabek and Burak (2024) found that 96.4% of pre-service music teachers perceived technology as beneficial in music education. This suggests that the generally positive attitudes observed in our study are consistent with broader trends in music education (Atabek & Burak, 2024).

No significant differences were found based on gender, year of study, or principal instrument. While prior studies reported higher attitudes among male participants (Demirtaş, 2020), this study observed no gender-based variation, possibly due to institutional factors or evolving technological familiarity among younger generations. Literature frequently suggests that men tend to have higher attitudes and self-efficacy regarding music technology (Bannerman & O'Leary, 2020; Doherty, 2018). However, the widespread integration of technology in education may be narrowing gender differences over time.

Unlike findings among practicing teachers, where increased experience correlated with lower attitudes (Demirtaş, 2020), students' attitudes remained stable across academic years, likely due to their similar age range and exposure to technology. Additionally, while it could be hypothesized that students playing instruments commonly associated with popular music (e.g., guitar) might exhibit higher attitudes toward music software, this study did not directly test such a distinction. Due to the small sample size, instrument categories were grouped as piano, string instruments, and other instruments, which may have limited the ability to detect such trends.

References

Asma İpekçiler, B., & Öztosun Çaydere, Ö. (2022). An examination of music technology courses in music education programs. *Online Journal of Music Sciences, 7*(1), 6-19. https://doi.org/10.31811/ojomus.1118506

Atabek, O., & Burak, S. (2024). The relation between attitudes towards the use of technology in music education and big five inventory personality traits. *South African Journal of Education, 44*(3). https://doi.org/10.15700/saje.v44n3a2420

Bannerman, J. K., & O'Leary, E. J. (2020). Digital natives unplugged: Challenging assumptions of pre-service music educators' technological skills. *Journal of Music Teacher Education*, 1–14. https://doi.org/10.1177/1057083720951462

Bozkurt, A., Hamutoğlu, N. B., Liman Kaban, A., Taşçı, G., & Aykul, M. (2021). Digital information age: Digital society, digital transformation, digital education, and digital competencies. *Journal of Open Education Practices and Research, 7*(2), 35-63. https://doi.org/10.51948/auad.911584

Canyakan, S. (2017). The history of sound: Music technology and its origins through audio. *Uşak University Journal of Social Sciences, 10* (ERTE Special Issue), 171-191.

Delikara, A. (2019). Graduate theses in the field of music technologies in Turkey. *EKEV Academic Journal*, (79), 1-16.

Demirtaş, E. (2022). Analysis of music teachers' attitudes toward music software. *Education Quarterly Reviews, 5*(Special Issue 2), 173-181.

Demirtaş, E., & Özçelik, S. (2020). Development of an attitude scale for music software. *Turkish Studies - Educational Sciences.*

Doherty, B. (2018). *The role of content, pedagogical, and technological knowledge in explaining music teacher self-efficacy* (Publication No. 13813724) [Doctoral Dissertation, Manhattanville College]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.

Işıkhan, C. (2011). Classifying recording methods in professional music recordings. *The Journal of Academic Social Science.*

Pelen, S. (2016). *Music technology education in Turkey: Comparison of undergraduate programs and studio/laboratory facilities* (Publication No. 449563) [Master's Thesis, Hacettepe University]. National Thesis Center.

Yankın, F. B. (2018). The working life in the process of digital transformation. *Trakya University Faculty of Economics and Administrative Sciences E-Journal, 7*(2), 1-38.

Transcoded Limits: Creative Constraints Across the Arts

Mariano A. Báguena Bueso
Facultad de Bellas Artes. Universitat Politècnica de València, España

Abstract
This study explores the paradoxical role of restriction as a creative catalyst through a qualitative comparative analysis of artistic practices. By examining examples from literature (OuLiPo), music (Schoenberg's dodecaphony), and visual arts, it reveals how self-imposed limitations foster innovative aesthetic expressions. The research addresses both restrictions inherent to a discipline and those that act as limitations across different artistic fields, analyzing their impact on the evolution of aesthetic language. Transcoding is identified as a key structural mechanism, where the rules of one medium are transformed into restrictive systems in another, allowing for the creation of new creative grammars and the expansion of interpretative horizons. Additionally, the theoretical and practical implications of these restrictions are discussed, suggesting that, far from inhibiting creativity, they can serve as tools to foster innovation and originality. This study contributes to understanding how systematic constraints can enhance creative processes across various artistic disciplines.

Keywords: constraints, transcoding, OuLiPo, self-imposition, creativity.

Límites transcodificados: restricciones creativas en el arte

Resumen
Este estudio examina la paradoja de la restricción como catalizador creativo mediante un análisis comparativo cualitativo de prácticas artísticas. A través del análisis de diversos ejemplos de la literatura (OuLiPo), la música (dodecafonía de Schoenberg) y las artes visuales, se aporta conocimiento sobre cómo las limitaciones autoimpuestas generan expresiones estéticas innovadoras. La investigación aborda tanto ejemplos de restricciones autoimpuestas en las estructuras propias de una disciplina como aquellas que actúan como limitaciones entre diferentes campos artísticos, explorando su impacto en la evolución del lenguaje estético. Se evidencia una transcodificación que funciona como un mecanismo estructural, en el cual las reglas de un medio se transforman en sistemas restrictivos en otro, permitiendo la construcción de nuevas gramáticas creativas y ampliando los horizontes interpretativos. Además, se discuten las implicaciones teóricas y prácticas de estas restricciones, sugiriendo que, lejos de obstaculizar la creatividad, éstas pueden servir como herramientas para fomentar la innovación y la originalidad. Este estudio contribuye a comprender cómo las restricciones sistemáticas pueden potenciar los procesos creativos entre disciplinas artísticas.

Palabras clave: Restricción, Transcodificación, OuLiPo, Autoimposición, Creatividad.

Introduction

The concept of creativity as "the sudden and novel emergence of a solution to a problem" (Navarro, 1997, p. 11) is often linked to the concept of constraint, as we can understand the problem as that which prevents – limits, restricts – something from developing as expected and thus requires a solution. For psychologist Margaret Boden (1994) far from being the antithesis of creativity, constraints on thinking are what make creativity possible. The study of limitations "can serve as a scaffold for improving interdisciplinary understanding of creativity and, particularly, of creative processes" (Onarheim & Biskjær, 2013, p. 9). Meanwhile, Sutton (2023) asserts that "research on creativity and constraint demonstrates that, when options are limited, people generate more, rather than less, varied solutions – apparently because their attention is less scattered". However, it is important to note that the conscious choice and application of constraints does not guarantee creativity in itself (Stokes , 2006, p. 131). Although numerous studies link constraints and creativity, there is a notable lack of comparative research examining the use of constraints across multiple creative domains (Onarheim & Biskjær, 2013, p. 3).

To address this research gap, this paper presents a cross-disciplinary analysis of creative constraints across multiple artistic domains. The theoretical framework for this analysis builds upon Jon Elster's (1987) classification of restrictions into three types: intrinsic, imposed, and self-imposed. Physical impossibilities, which depend on natural and material factors, are intrinsic restrictions. In contrast, restrictions imposed by external agents – such as cultural institutions, academic frameworks, or societal norms – demonstrate how creativity can be constrained by factors beyond the individual.

On the other hand, self-imposed restrictions are those that the creative agent chooses to adopt. These voluntary limitations, present across artistic disciplines, serve as a strategy to encourage the exploration of alternative routes, stimulate lateral thinking and as fundamental tools for exploring new forms of expression. As Patricia Stokes (2006, p. 131) points out, restrictions operate in two directions: they limit traditional options while simultaneously compelling the artist to discover novel avenues. By employing restrictive systems as creative tools, creators are forced to adhere to very specific structures, forms, or methods that break repetitive patterns and "suppress one's natural inclinations" (Pardo, 2020, p. 80).

Systematic Creativity Beyond Intuition

In the early 20th century, the Austrian composer Arnold Schoenberg offered a paradigmatic example of using restriction as a creative resource in music. His development of dodecaphony establishes a methodical system based on the organization of the 12 notes of the chromatic scale, in which each note appears only once until the series is complete. This principle generates a structure of equivalence among pitches, eliminating the traditional tonal hierarchy. Schoenberg acts like a musical alchemist by constructing a method that renounces tonality as the axis of tradition (Gustems and Polo, 2017, p. 268). The new structure imposed on music through the introduction of a rigid and rigorous system breaks with musical tradition and offers a new musical aesthetic.

In the literary field, we find the OuLiPo group (*Ouvroir de Littérature Potentielle*, or Workshop of Potential Literature), founded in 1960 by Raymond Queneau and François Le Lionnais and supported by various writers and mathematicians. OuLiPo uses *contraintes* (constraints) as a formal method that restricts writing to an essential set of rules, whether linguistic, mathematical, or algorithmic. In this sense, its work can be understood as a formal exploration of the aesthetic possibilities that emerge by limiting freedom through a normative system.

Historically, poetry has relied on metric rules and forms that serve as a framework within which semantic and stylistic content is arranged. However, while these structures are usually culturally determined in poetry (verse types, rhymes, etc.), in the case of OuLiPo, the very creation of the set of rules –

the essential restriction through which the work unfolds – is one of the fundamental creative processes. The restrictive methodology must be both coherent and integral to the work itself.

Those self-imposed restrictions are conceived as a way to limit intuition. In the case of Schoenberg, the natural, traditional tonal restriction is thus replaced by another system of voluntary and methodical restrictions, so that, as Castro (2021) warns, "the principles of order and necessity that govern the natural world should be extrapolated to the creative act, transcending fleeting whim" (p. 32). Intuition – or caprice – is rejected in favor of a predefined system that establishes a set of rules and restrictions; an algorithm is established to guide the equivalences upon which the work is developed.

From an apparently paradoxical perspective, OuLiPo not only rejects intuition as a creative force, but it conceives restriction as a form of freedom. To Queneau (1973, as cited in Salceda, 2016) "that inspiration, which consists of blindly obeying every impulse, is actually a form of slavery. The classic writer who composes his tragedy by following a certain number of well-known rules has more freedom than the poet who writes whatever comes to mind and becomes a slave to other rules he does not even know" (p. 95). Unconscious creations are denied, and it is suggested that everything is caused by something – even if its cause is unknown – and that "all literary creations, despite considering themselves free and championing the term 'inspiration' are governed by certain determined rules that must be followed. Therefore, they reject automatism, inspiration, and chance in their works. They demonstrate causality, provoking it, through the use of constraint" (Pardo, 2020, p. 26). In this context, we find works that deliberately omit certain words – lipograms – such as Georges Perec's *La disparition* (1969), whose text is written without using the letter 'e'.

Another author associated with OuLiPo is Italo Calvino. In his work *Il Castello dei destini incrociati* (1969), traditional linear narrative is rejected in favor of using tarot cards as a means of creative restriction. The narrative is constructed from the iconographic signs of these cards, arranged in such a way as to allow multiple interpretations depending on the path chosen. In this manner, a new narrative organizing system, distinct from traditional approaches, is configured.

This phenomenon of mediation is generated when "the visual system replaces the oral communication system" (Pardo, 2020, p. 133). By substituting one system for another, certain characteristics are harnessed and transmuted into something else. The images of the tarot become the organizing structure of the narrative; their bidimensional nature breaks linearity, allowing the eye to wander beyond the linear confines of the text.

Transdisciplinary Transcoding

Creative restrictions are linked to specific disciplines (Stokes, 2006, p. 131) such as music, literature, or painting, and each has its own set of particular sensory modalities – auditory, visual, etc. When disciplines intersect, a systematic transcoding process emerges, governed by specific rules of translation. This phenomenon is evident in proposals like Calvino's, where the visual structure is translated into a multiple narrative structure.

When the stimulation of one sense intertwines, provoking activation in another, we usually refer to it as synesthesia. If sensory alterations are involved in the transposition between disciplines, could we speak of operational or structural synesthesia?

As with Calvino's use of the tarot, these processes can be understood as tools for translation between different modes of perception and expression, similar to transcoding processes that establish an orderly procedure for translation. By doing so in a methodical and controlled – restricted – manner, that "fleeting whim" associated with the Romantic artist is eliminated.

This is exemplified by the artist Jack Ox, who uses the music of the composer Anton Brückner to create a series of paintings structured according to a mathematical system. As the artist explains, “I do not listen to the music and ‘paint my feelings’. I work from the score, making a traditional musicological analysis. I give systematic consideration to the composition's thematic, melodic, harmonic, rhythmic, and dynamic elements.” (Ox, 1984). This strategy of synesthetic transposition, whereby sensory properties are combined, has been repeatedly used throughout history – from the associations between sounds and planets in Aristotle’s Music of the Spheres, Kepler’s Harmonices Mundi, Newton’s correspondences between music and planets, Goethe’s psychological correspondences, to the creation of various synesthetic instruments such as the ocular harpsichord designed by Louis-Bértrand Castel in 1725. Each example employs a systematic correspondence – an algorithm mapping elements from one discipline to another. Thus, there is an apparent contradiction worth noting: while the ambition of synesthetic translations aspires to mathematical, complete, and impersonal objectivity, the correspondence is subjective and relies on the synesthetic capacities of the authors (García Miragall *et al*., 2018, p. 129). In other words, while the outcomes follow objective and rigid rules, the choice of restrictions remains inherently subjective. In this sense, one of the fundamental tasks when using restriction as a creative tool is to define the set of rules – the framework within which the work will develop.

Conclusions

Voluntary restriction is a creative tool that has been used by various disciplines, such as, in addition to the aforementioned examples, architecture (in the so-called modular architecture), painting (ranging from movements such as neoplasticism to generative art) or cinema (as exemplified by the Dogma group with its strictly standardised style: filming on location, direct sound, and handheld camera, etc.). In these cases, the restriction is not considered a limitation, but rather a catalyst for boosting creativity. The restriction reveals a fundamental paradox: the pursuit of freedom through limitation. Restrictive systems – whether it be Schoenberg’s dodecaphony, OuLiPo’s *contraintes*, or synesthetic translations – act as methodological frameworks that, while constraining, open up new expressive possibilities. This apparent contradiction is resolved by understanding that restriction operates in a dual direction: on one hand, it blocks habitual paths and conventional solutions; on the other, it forces the exploration of uncharted territories.

The transcoding between disciplines, as evidenced by the examples discussed, demonstrates how restrictions bridge different modes of expression. This process generates a phenomenon of transcoding whereby the rules of one medium are systematically transformed into another, creating new creative grammars. However, although these systems aspire to objectivity through rigorous rules and systematic methods, the very choice of restrictions and their translation parameters remains fundamentally subjective. This tension between the systematic and the arbitrary, between restriction and freedom, is precisely the space in which creative potential emerges.

References

Boden, M. A. (1994). *Dimensions of creativity*. MIT Press.

Castro Alonso, V. (2021). Tras la estela pedagógica de Schönberg: El dodecafonismo como medio de composición musical en el aula de secundaria. *Revista Internacional Digilec, 7*, 29–48. https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7104

Elster, J. (1987). *Ulysses unbound: Studies in rationality, precommitment, and constraints*. Cambridge University Press.

García Miragall, C. M., Sanmartín Piquer, F., & Gracia Bensa, T. (2018). Música visual: De los órganos de color a los primeros ordenadores. *AusArt Aldizkaria, 6*(1), 125–138.

Gustems Carnicer, J., & Polo Pujadas, M. M. (2017). *Aportaciones pedagógicas del método de composición de Arnold Schönberg*. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 14,* 267–283. https://doi.org/10.5209/RECIEM.51248

Navarro, R. P. (1997). Mente/creativa/mente/investigativa/mente. *Nómadas* (Col.), (7), 10–19. https://redalyc.org/pdf/1051/105118909002.pdf

Onarheim, B., & Biskjær, M. M. (2013). *An introduction to "creativity constraints".* In *Innovating in global markets: Challenges for sustainable growth*. Proceedings Lappeenranta University of Technology Press.

Ox, J., Frank, P., & Law, C. (1984). The Systematic Translation of Musical Compositions into Paintings. *Leonardo 17*(3), 152-158. https://muse.jhu.edu/article/600405

Pardo Basanta, A. (2020). *OuLiPo RETRATADO: Juego y transdisciplina. Un proyecto pictórico y educativo*. Universitat Politècnica de València.

Salceda Rodríguez, H.(2016). *Ideas potentes : atlas de literatura potencial I*. Pepitas de Calabaza.

Stokes, P. D. (2006). *Creativity from constraints: The psychology of breakthrough*. Springer Publishing Co.

Sutton, B. (2023, December 6). *Want some creativity? Crank-up the constraints – Stanford d.school – Medium*. Medium. https://medium.com/stanford-d-school/want-some-creativity-crank-up-the-constraints-5728a988a635

Worlds never seen before. The contribution of cinema to the history of immersive cognitive experiences

Annamaria Poli

Università degli Studi di Milano-Bicocca Department of Human Science for Education, Italy

Abstract

The immersive visual-perceptive experience was not born with digital technologies, but has distant roots in the history of the representation of real and imaginary worlds. From the first examples for demonstration and later for educational purposes, some environments and technologies are described whose applications are still used today to develop direct knowledge of both real and virtual illusory environments. The method proposed is that of comparing real and virtual experiences starting from some examples of the history of representation technologies, considering in particular the contribution of cinema. Each environment, characterized by more or less immersive exploration methods, aims to document the fact that, already in historical times, such experiences have stimulated more or less complex creative and interdisciplinary learning paths between art, literature, landscape, history and technology.

Keywords: Immersive experiences, Photorama, Cyclorama, Diorama, Real and virtual.

Mundos nunca antes vistos. La contribución del cine a las experiencias cognitivas inmersivas

Resumen

La experiencia visual-perceptiva inmersiva no nació con las tecnologías digitales, sino que tiene raíces lejanas en la historia de la representación de mundos reales e imaginarios. A partir de los primeros ejemplos demostrativos y posteriormente con fines educativos, se describen algunos entornos y tecnologías cuyas aplicaciones se siguen utilizando hoy en día para desarrollar el conocimiento directo de entornos ilusorios tanto reales como virtuales. El método propuesto es el de comparar experiencias reales y virtuales a partir de algunos ejemplos de la historia de las tecnologías de representación, considerando en particular la contribución del cine. Cada entorno, caracterizado por métodos de exploración más o menos inmersivos, tiene como objetivo documentar el hecho de que, ya en tiempos históricos, tales experiencias han estimulado recorridos de aprendizaje creativo e interdisciplinario más o menos complejos entre el arte, la literatura, el paisaje, la historia y la tecnología.

Palabras clave: Experiencias inmersivas, Fotorama, Ciclorama, Diorama, Real y virtual.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introduction

In the history of the arts, since the Renaissance, humans have created environments that offer the spectator/observer particularly meaningful and engaging cognitive experiences. The reference is to the frescoed rooms of the Italian 15th and 16th centuries, works of art of rare beauty and majesty that have the merit of "immersing" the spectator/observer in a 360° architectural and pictorial spatial experience. Recall, in this regard, the Camera Picta painted by Andrea Mantegna at the Castle of San Giorgio in Mantova, or the rooms frescoed by Giulio Romano for the Marquis Federico II Gonzaga at the Palazzo Te in Mantova. Visiting these spaces is a real experience with a unique and engaging visual-perceptual appreciation. They are the precursors of many other "immersive" spaces created by great artists. Even today, they are resources, which remain to be exploited to their full potential, can enhance the learning and teaching about art and the cultural heritage.

This study aims to analyse in particular the contribution of the arts of cinema, photography and architecture in the context of those immersive perceptive-visual experiences dedicated to learn of some events represented in architectural spaces specifically designed to the experience of a panoramic viewing. The motivations behind this research derive from the need to investigate the educational potential of a real immersive pictorial experience in which the disciplines of art, film technique, photography and architecture are merged together. A real immersive pictorial experience versus a virtual reality immersive digital experience. The value of an immersive real-world painting experience versus an immersive digital virtual reality experience.

Moreover, the result of this real experience should guarantee the observer/spectator an impact of good exploration, visualization and interaction with the represented reality. The potential of exploration in real "immersive" environments undermines the so-called effective learning through virtual reality and the statement that "Learning with digital technology transforms education and changes how we approach topics" from Stephen Laster, chief digital officer at McGraw-Hill Education in Mission Support.

The Lumière Brothers' Contribution to the origin of Immersive Experience

Brothers Auguste and Louis Lumière, inventors of Le Cinematographe, an apparatus that allowed a series of moving images to be recorded and later projected onto a blank wall or canvas, had a keen interest in experimentation through recording reality and the everyday happenings of bourgeois life and beyond. Their first films date back to 1985, the year in which cinema was born thanks to them, and in the first two years, the Lumières brothers made more than a thousand films which became, as Gianni Canova writes, objects of their work accompanied by a particular fascination for modernity. Their popularity grew as a result of their tours throughout Europe, the East and America. Their travels were extremely important in presenting their invention to the world and capturing new images of faraway places.

In 1895 they patented Le Cinematographe, a device that allowed both the taking of images of reality in motion and the projection of those immmages onto a medium. Thanks to Le Cinematograph they organized the first paid public cinema projection: it was December 28, 1895, when cinema was born. Five years later, on December 29, 1900, Louis Lumière filed a patent for the Photorama a device that allowed 12 photographs to be taken simultaneously resulting in a panoramic view of the surrounding landscape, the result of the view was as if it were a single shot with a 360-degree extension. This panoramic photograph could be projected onto a large cylindrical screen (https://www.institut-lumiere.org/musee/les-freres-lumiere-et-leurs-inventions/photoramas.html).

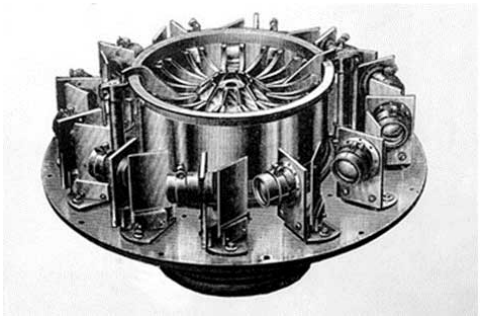


Figure 1. The photographic device “Photorama Lumière”

Below are some 360° photographic panoramas created by the Lumiere brothers with their Photorama device. Their experimentation in the field of 360° vision continued through the photographic documentation of other locations in France (2) such as: the panorama of Dinard, Trouville le Port de Deauville, Marseille le Quai du Vieux Port and Nice l’intérieur du Casino Municipal, and a few italian cities Napoli, Venezia e Roma.



Figure 2. Photorama Lumière, 360° view of Dinard, made in 1901
(Source https://www.institut-lumiere.org/musee/les-freres-lumiere-et-leurs-inventions/photoramas.html)

In February 1902, the Photorama Lumière was installed in Paris on rue de Clichy, in the Casino de Paris building, a building that still exists today and where the Casino de Paris is still located.



Figure 3. Building where the Photorama Lumière was located in 1902.

The Photorama Lumière was, from a technical point of view, the evolution of the device called “Panorama” invented by the Irish painter Robert Barker (1739-1806) who patented it in 1787 with the name: “Nature at a Glance”. The Panorama is a form of art placed in a circular or semicircular space in which the spectator/observer has the illusion of seeing a continuous space. Usually the landscape was painted along a 360° extension (4). This form of entertainment consisted of a spectacular vision that developed throughout the nineteenth century especially in Europe, United States and Canada.

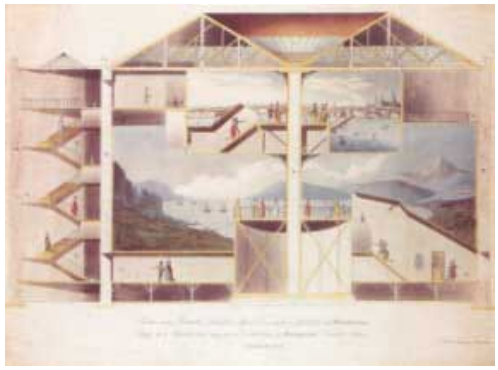


Figure 4. The “Panorama” Robert Barker to Leicester Square.c. 1793. The drawing in the section shows how the building was designed for panoramic views on two levels (Source: British Museum, London)

In the history of panoramic devices, other inventions had been created before the Photorama Lumière, such as, for example, the Cyclographe device by Jules Damoizeau of 1890-91, a stereoscopic panoramic photographic camera that allowed to take a complete panorama, but it was not as reliable as the Photorama Lumière. Other inventions was been previously created, but only for panoramas up to 180°. As can be seen from the sectional drawing of the interior (5), the Photorama Lumière was also located in a cylindrical building, like Robert Barker’s Panorama. In a space in the center of building sat spectators/observers who could admire a 360° view of a landscape or battlefield, painted with the trompe-l’oeil technique on a canvas stretched around the entire perimeter of the round room.

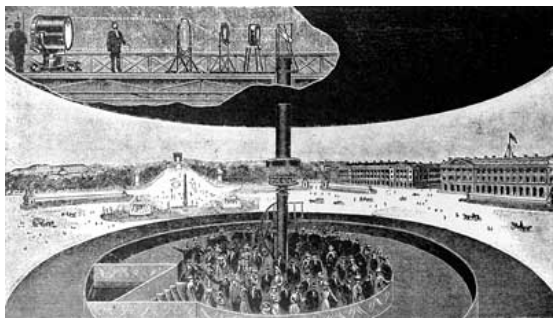


Figure 5. This is a drawing representing the sectional view of the Photorama Lumière room.



Figure 6. Disegno dell’interno del “diorama” di Daguerre e Bouton.

After the Barker’s Panorama and the Photorama Lumière, other forms of visual shows were realized such as the Diorama, the Cyclorama and the Cosmorama. Proposals for immersive visual shows created in an artistic and artisanal way with a modern, scientific and safe technique. The walls were covered with a drawing, a painting or a giant landscape, with a 360° extension. They were characterized according to the type of background created which, through sensational and spectacular variations of

the views, made the spectators/observers believe they were in an open day or night space. Each view was created to stimulate in the spectator new emotions and perceptive/suggestive sensations of space and the passage of time. Sensations that gave the exploration an immersive character.

During the pre-cinema era, with Daguerre and Bouton, art and architecture offered further examples of spaces dedicated to 360° visions. Among the best known is the “diorama”. The term “diorama” refers to the pictorial space conceived by Louis-Jacques-Mandé Daguerre. Daguerre and C.-M. Bouton in 1822 (6) to obtain three-dimensional effects in the representation of places, people and objects. The Daguerre’s “diorama” was a gigantic panoramic painting made up of transparent canvases painted and arranged vertically at different distances and appropriately illuminated by light sources hidden from the viewer.

The term “diorama” dates back to 1828, from the English diorama, and etymologically means “through” (dia-) and “view, spectacle” (órama). The term used by extension to indicate panoramas, suitably coloured and illuminated which, observed with appropriate lenses, give the impression of reality, or panoramas in which the perspective effects are enhanced with specific devices. In Natural History and Science and Technology Museums, a diorama is also the three-dimensional reconstruction of: landscapes, animal habitats, historical places, workplaces, etc., created with educational purposes.

The American Cyclorama

Some examples of complete “Cycloramas” are currently on display at some USA museums, available to those visitors/observers who wish to see these very interesting historical spectacles from an artistic, architectural and historical point of view. In the United States, there are still now cylindrical architectural buildings used for panoramic pictorial or photographic shows. A famous “Cyclorama” is located in Atlanta, Georgia, it contains a depiction of the Battle of Atlanta, and the Museum also displays some artefacts from the Civil War. In Chicago, in the State of Illinois, the “Cyclorama of the Battle of Gettysburg” has been open to the public since 1883. It preserves a three-dimensional ground plane littered with some relics of the battle, stone walls, trees and destroyed fences, the realism of the painting has a spectacular representation that is highly appreciated by scholars of the Battle of the American Succession. Another famous Cyclorama is in Tremont Street, in Boston (Massachussetts) at Centre for the Arts (BCA).

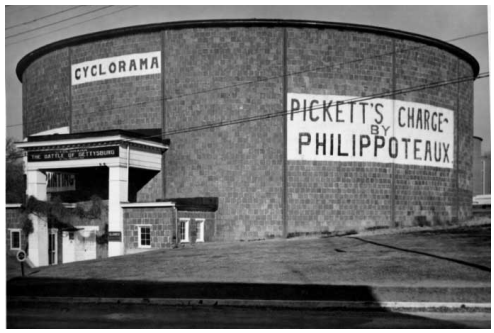


Figure 7. Original Gettysburg Cyclorama Building (Pennsylvania) *Source: Archive Gettysburg National Military Park*



Figure 8. The painting of the “Battle of Gettysburg created by artist Paul Dominique Philippoteaux is on display at the Gettysburg Cyclorama Building (Pennsylvania)

Teaching and Learning with real immersive experience versus the virtual experience

The aim of a real experience, through the visual-perceptive exploration of a pictorial panoramic space, be it a Cyclorama, Diorama or Cosmorama, is to make people feel inside the represented scene. As mentioned before, describing the Photorama Lumière, the paintings or photographs positioned on the circular walls were quite large and the cylindrical space had to be specifically designed to offer the visitor/observer the illusory sensation of being inside the scene. These enormous panoramic views were in some cases transportable and relocatable even in other cylindrical buildings such as, for example, the Cyclorama, bringing distant and unknown events and places of the world to the attention of other people.

It is well known that the quality of early school experience places a key role in children's cognitive development. And for this reason, Ivon and Kuscevic explored the pedagogical implications about the idea that learning is always a cultural activity whether it takes place at school or outside of school. With the advent of digital technologies, we often talk about immersive experiences at school thanks to the use of digital applications such as Quick time VR with devices such as Virtual displays, eyeglasses displays, and virtual reality helmets. However, the immersive 360° exploratory virtual experience of computer-generated environments is still a very poor experience because the video camera is still more limited than the human visual system, despite being a much more precise instrument. Just as it happens with the interpretation of colors, Amaducci (1997) specified that also in the field of focusing on objects the human eye proves to be more flexible than that of the digital movie camera. The more famous application of virtual reality in 360° is Quicktime VR from Apple, experience based on the same technique of Photorama Lumière with photographs of an environment extended and superimposed to cover a 360° space.

Tomás Maldonado in *Reale e Virtuale* (1992) examined the peculiar and innovative features of virtuality experiences. He identified three different forms of virtuality: the first, is defined *immersive-inclusive virtuality*, in which the observer sees a digitally-generated three-dimensional space from the inside, the second is *third person virtuality,* in which the observer sees from the outside his or her own image interacting within a system-generated three-dimensional space – a definition which the author himself qualified strongly – and the third form is the *low-level/threshold virtuality* provided by the traditional desktop computer, where the observer participates from the outside, simulating dynamic involvement in the space represented on the monitor. Despite that, Maldonado examines how real experience is deeper and more engaging than immersive exploration of a virtual space.He explains that: "Staging space, through linear perspective, necessarily involves giving greater realism to the figures represented and therefore addressing the problem of chiaroscuro, volume, and modelling. The search for spaciousness presents itself from the beginning as a search for corporeality. It is the path originally opened by Giotto and later followed by Masaccio and then by the great artists protagonists of Florentine and Tuscan painting of the Fifteenth and Sixteenth centuries. However, linear perspective and body are not the only means to achieve the goal of a lifelike spaciousness, that is, close to reality…the effect of reality of the whole also depends on the effect of reality of the detail."

Importantly, was the Fayneese S. Miller theory that by transforming learning environments, we create new strategic ways of shaping the knowledge of the new generations. She attributes particular importance to the transformation of secondary school classrooms and educational communities via two key strategies: the first is training teachers to be leaders; the second is promoting models of learning that are based on experience and responsive to personal needs. The growing importance of developing new cognitive skills implies the need to help teachers design and deliver innovative educational paths and to provide them with alternative tools and applications exploiting the benefits of real immersive experiences, in line with pilot projects introducing interdisciplinary educational paths that have already been implemented in a number of schools.

What is the function of real immersive experience? How may we exploit its educational potential? What real and virtual reality education trajectories are achievable with children and what trajectory with adolescents? These are only some of the currently open questions that must be answered before introducing any immersive experience of education project in a school.

Conclusions

Thanks to the contribution of the Lumière brothers, with the emergence of their inventions, including the Photorama, the 360° immersive experience became famous throughout the world. In particular, cylindrical buildings were created specifically designed for entertainment shows with 360° panoramic views. The first proposals for 360° immersive visual-perceptive experiences support the aim of multiplying the cultural perspectives to the person and directing his or her attention to countless forms of narrative from close or distant points in the space and time of human culture past and future.

Lumière photoramas are among the first forms of immersive visual-perceptive experiences created with modern and scientific artistic, pictorial and artisanal techniques using linear perspective and high-definition trompe-l'oeil depicting a three-dimensional reality on a two-dimensional support, a representational modality that Maldonado (1992) defines as "linked to a predominantly manual virtuosity. That is, an artisanal virtuosity of virtuality".

The potential of real immersive artistic experience is entrusted to the ability to arouse emotions. Emotions that play a significant role in human cognitive processes guided by the visual-perceptive and proprioceptive system.

References

Amaducci, A. (1997). *Il video. L'immagine elettronica creativa*. Lindau.

Bordini, S. (1984). *Storia del panorama: la visione totale nella pittura del XIX secolo*.

Costa, A. (1985). *Saper vedere il cinema*. Bompiani.

Fiorilli C, Ottavia Albanese O. (2008). *I processi di conoscenza dei bambini: credere, pensare, conoscere, Ricerche e riflessioni*. Edizioni Junior.

Gombrich, E. H. (1965). *Arte e illusione*, trad. it. Einaudi.

Ivon, H., & Kuscevic, D. (2013). *School and the cultural-heritage environment: pedagogical, creative and artistic aspects*. *CEPS journal*, *3*(2), 29-50.

Maldonado, T. (1992). *Reale e virtuale*. Feltrinelli.

Miller, F. S. (2012). *Transforming Learning Environments: Strategies to Shape the Next Generation* (Vol. 16). *Bingley: Emerald Group Publishing*.

Poli, A. (2019). Using Cinema and Digital Technologies in the Classroom to Construct Spaces for Learning About Cultural Heritage. In Alessandro Luigini (a cura di), *Advances in Intelligent Systems and Computing Proceedings of the 1st International and Interdisciplinary Conference on DigitalEnvironments for Education, Arts and Heritage EARTH 2018* (pp. 253-260). Springer.

*P*oli, A., Gambini, A., Pezzotti, A., Broglia, A., Costa, F., Muschiato, S., *et al*. (2018). Digital Diorama an interactive multimedia resource for learning the life sciences. In F. Cipolla-Ficarra (a cura di), *Optimizing Human-Computer Interaction with Emerging Technologies* (pp. 52-82). IGI Global.

Polistina, A., Poli, A. (1996). "Camera Picta", images et architecture de l'espace virtuel. In *IMARA'96 Actes du Colloque Proceedings of the Conference,* Montecarlo 21 Février (pp.81-85). Bry sur Marne : Institut National de l'Audiovisuel.

Virgo in the Plan of Palencia: Sacred Architecture, Astronomy, and Symbolic Thought in the Middle Ages

Abel Mostaza Prieto
Universidad de Valladolid, España

Abstract
This study examines whether the layout of medieval temples in Palencia follows an astronomical pattern linked to the constellation of Virgo, as proposed in other Gothic cities in Europe. Through a comparative analysis of the medieval urban plan and the constellation, suggestive alignments between Gothic and Renaissance churches and Virgo's main stars are identified. This hypothesis is contextualized within medieval symbolic thought, where the relationship between architecture, astronomy, and religion played a key role in the Christian worldview. However, historical, urban, and archaeological factors necessitate a critical evaluation of this correlation, distinguishing between a possible intentional design and interpretative bias. While the results are not conclusive, they open new lines of research on the influence of astronomical symbolism and sacred geometry in medieval religious architecture.

Keywords: sacred architecture, Virgo constellation, Palencia, medieval astronomy

Virgo en el plano de Palencia: arquitectura sagrada, astronomía y pensamiento simbólico en la Edad Media

Resumen
Este estudio analiza si la disposición de los templos medievales de Palencia sigue un patrón astronómico vinculado a la constelación de Virgo, como se ha planteado en otras ciudades góticas de Europa. Mediante el análisis comparativo del plano urbano medieval y la constelación, se identifican alineaciones sugerentes entre los templos góticos y renacentistas y las principales estrellas de Virgo. Se contextualiza esta hipótesis dentro del pensamiento simbólico medieval, donde la relación entre arquitectura, astronomía y religión tenía un papel clave en la cosmovisión cristiana. Sin embargo, factores históricos, urbanísticos y arqueológicos obligan a una evaluación crítica de esta correlación, distinguiendo entre una posible planificación intencionada y un sesgo interpretativo. Los resultados, aunque no concluyentes, abren nuevas líneas de investigación sobre la influencia del simbolismo astronómico y la geometría sagrada en la arquitectura religiosa medieval.

Palabras clave: Arquitectura sagrada, Constelación de Virgo, Palencia, Astronomía medieval.

Introducción

La relación entre la arquitectura sagrada y la astronomía ha sido objeto de especulación e investigación desde hace décadas. Diversos estudios han explorado la posibilidad de que la disposición de ciertos templos medievales responda a patrones celestes, como ya sugirió Louis Charpentier en *El enigma de la Catedral de Chartres* (Charpentier, 1966), al analizar cómo algunas catedrales góticas francesas parecían reflejar en la Tierra la constelación de Virgo. Más recientemente, Vanesa Redondo Payo (Redondo Payo, 2014), aplicó esta misma teoría al caso ibérico, y autores como Jesús Callejo han abordado el tema desde una perspectiva más amplia, destacando la fuerte carga simbólica de Virgo dentro del cristianismo y su asociación con la Virgen María (Callejo Cabo, 2022). Estas hipótesis han generado un intenso debate, pues mientras algunos investigadores defienden la existencia de una planificación intencionada basada en principios astronómicos, otros advierten del riesgo de sesgos interpretativos al buscar patrones en la distribución de los templos.

Siguiendo esta línea de investigación, el presente estudio analiza -en la medida de lo que la extensión del mismo permite- si la ciudad de Palencia, en su configuración medieval, pudo haber sido trazada siguiendo la forma de la constelación de Virgo a través de la disposición de sus iglesias góticas y renacentistas. Hasta ahora, esta teoría no se había aplicado a Palencia, pese a que su desarrollo urbano en los siglos XIII y XIV estuvo marcado por un significativo crecimiento de construcciones religiosas. Para evaluar esta hipótesis, se ha realizado un análisis comparativo entre el plano urbano medieval de Palencia —preservado en el Museo de Palencia— y la constelación de Virgo. La correspondencia entre ambos resulta llamativa, especialmente cuando se incluyen los templos que debieron de existir al otro lado del río Carrión.

Sin embargo, es fundamental abordar esta hipótesis con un enfoque crítico y riguroso. Desde el punto documental, la ubicación de los templos medievales solía responder a factores políticos, religiosos y económicos, más que a criterios astronómicos. La presencia de estructuras preexistentes y la influencia del señorío episcopal en la planificación urbana pudieron ser determinantes en la distribución de las iglesias. En este estudio, se analizará hasta qué punto la relación entre Virgo y el urbanismo palentino puede sostenerse desde una perspectiva histórica, confrontando la hipótesis hermética de “Así en la Tierra como en el Cielo” con la realidad arquitectónica y documental de la época.

Contexto histórico y urbanístico de Palencia en la Edad Media

Ubicada estratégicamente en el Reino de Castilla, Palencia fue un importante centro eclesiástico y comercial durante la Baja Edad Media. Su desarrollo urbano estuvo estrechamente vinculado al poder episcopal, lo que la diferenció de otras ciudades castellanas donde el gobierno municipal tenía mayor peso (Alcalde, 2015). Desde la repoblación cristiana en el siglo XI, la ciudad creció en torno a la sede episcopal y a un sistema de parroquias que estructuraban el espacio urbano. La autoridad de los obispos no solo se reflejaba en su dominio político y económico, sino también en la dirección de un desarrollo arquitectónico que marcó la construcción de grandes templos (Martínez Sopena, 2023). El siglo XIII marcó el período de mayor auge de Palencia. La construcción de la Catedral de San Antolín, sobre los restos de la antigua catedral románica, simbolizó la consolidación de Palencia como un núcleo eclesiástico de primer orden. Junto a la catedral, la edificación de nuevos templos y conventos redefinió la estructura urbana, organizando el crecimiento de la ciudad en función de los espacios de influencia clerical (VVAA, 1994).

Este desarrollo se vio reflejado en la expansión del trazado urbano y en la construcción de nuevas fortificaciones. La ciudad primitiva estaba protegida por una primera muralla en el siglo XI, pero conforme la población y la actividad económica aumentaron, se hizo necesaria la ampliación de la cerca defensiva (Martínez Sopena, 2023). Durante los siglos XII y XIII, la reorganización territorial llevó

a la expansión de la muralla para abarcar nuevos barrios, nuevos templos y monasterios que favorecieron la difusión del estilo gótico (VVAA, 1994). Más allá de su función religiosa, la presencia de estos edificios respondía a una lógica territorial y social que configuró el crecimiento de la ciudad de acuerdo con la influencia eclesiástica.

La hipótesis de Virgo en Palencia: una alineación significativa

Desde la antigüedad, la relación entre el cielo y la tierra ha desempeñado un papel central en la arquitectura religiosa. Muchas civilizaciones han alineado sus construcciones con eventos astronómicos o con figuras celestes consideradas sagradas. Este principio, conocido en la tradición hermética como "Así en la tierra como en el cielo", sostiene que la disposición de ciertos elementos en el mundo terrenal refleja las estructuras cósmicas (Redondo Payo, 2014).

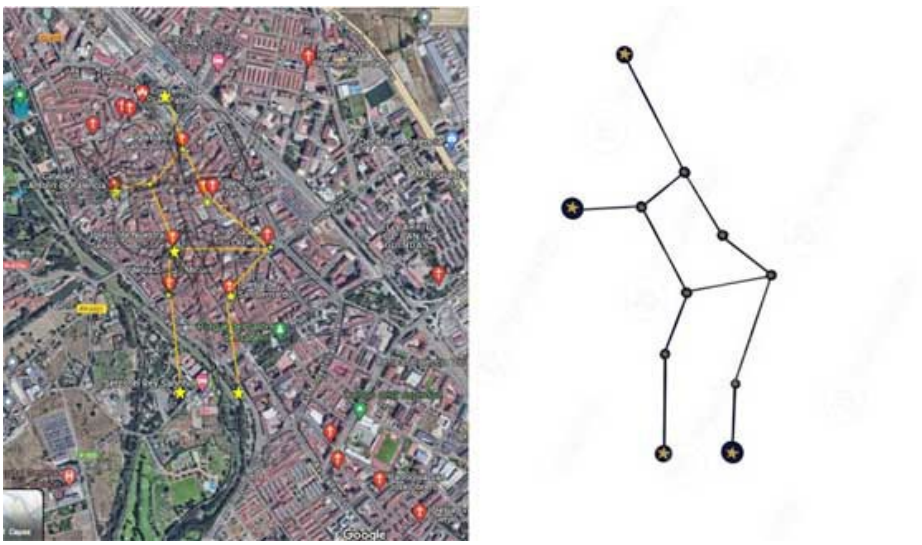


Imagen 1. Reconstrucción del autor de la constelación de Virgo sobre el mapa de Palencia [Ilustración]. Captura de pantalla de Google Maps con anotaciones propias

En el caso de Palencia, el análisis del plano urbano medieval y la superposición de la constelación de Virgo sugieren una posible correspondencia entre la ubicación de los templos y las estrellas principales de esta constelación. La observación inicial mostró que la mayoría de las iglesias góticas y renacentistas de la ciudad coincidían con los puntos principales de Virgo. Sin embargo, dos ubicaciones quedaban fuera del trazado esperado, situadas al otro lado del río Carrión y de cuya existencia no encontré ninguna referencia.

Fue entonces cuando, en una visita al Museo de Palencia, hallé un plano que refería la ciudad a finales del siglo XIII y que documentaba la existencia de tres iglesias medievales en esa misma zona al otro lado del Carrión. Estas eran Santa María Santísima Allende del Río, San Julián y San Esteban, templos que, junto con los ya identificados en el casco urbano, completaban el esquema astronómico. De este modo, al considerar también el Convento de San Pablo, la Iglesia de San Agustín, la Catedral de San Antolín, la Iglesia de San Francisco, la Iglesia de Nuestra Señora de la Calle, la Parroquia de San Lázaro, la Parroquia de Santa Clara, la Iglesia de San Bernardo y la Iglesia de San Miguel, la distribución de los templos en el plano reflejaba sorprendentemente la configuración de Virgo en el cielo (Museo de Palencia).

La constelación de Virgo ha sido tradicionalmente vinculada con la fertilidad, la cosecha y, en el contexto cristiano, con la figura de la Virgen María. Su estrella más brillante, Spica, ha sido relacionada con el símbolo de la espiga, un atributo que desde la antigüedad ha representado la abundancia y la pureza (Callejo Cabo, 2022).

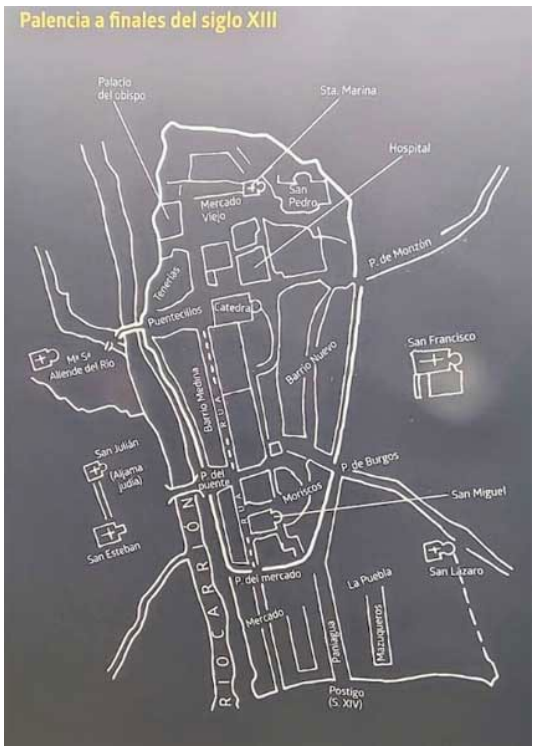


Imagen 2. Plano de Palencia en el siglo XIII conservado en el Museo de Palencia, documentando la evolución urbana de la ciudad en la Edad Media (Museo de Palencia, s.f.)

Desde el punto de vista astronómico, el orto helíaco (primera aparición en el horizonte tras un período de invisibilidad) de Spica ocurre el 8 de septiembre, fecha de la Natividad de la Virgen en el calendario litúrgico. Por otro lado, su ocaso heliaco (última visibilidad antes de desaparecer) tiene lugar el 15 de agosto, día de la Asunción de María.

Este paralelismo entre la astronomía y el culto mariano llevó a algunos investigadores a preguntarse si la disposición de ciertos templos medievales podría haber sido influenciada por estas creencias. Autores como Louis Charpentier, en su estudio sobre las catedrales francesas (Charpentier, 1966), sostienen que algunas edificaciones medievales parecen reflejar la constelación de Virgo en su disposición territorial.

Más recientemente, Vanesa Redondo Payo, en su obra Virgo en España (Redondo Payo, 2014), argumentó que las catedrales góticas ibéricas podrían haber seguido un patrón similar. Ahora, esta investigación plantea la posibilidad de que Palencia también haya seguido este esquema astronómico, un hecho que hasta ahora no había sido explorado en profundidad.

Si la disposición de los templos palentinos fue deliberada, esto implicaría que la ciudad medieval fue concebida con un profundo simbolismo religioso y astronómico. Pero, ¿realmente fue así, o estamos ante una interpretación anacrónica de los datos?

¿Coincidencia o planificación intencionada? Una evaluación crítica

Aunque la alineación de los templos con la constelación de Virgo es llamativa, resulta fundamental aplicar un análisis crítico para determinar si esta correspondencia responde a un diseño intencionado o si es fruto de la casualidad.

El problema del sesgo de selección

Uno de los principales problemas a la hora de identificar patrones astronómicos en la arquitectura es el sesgo de selección. Como advirtió Carl Sagan, cualquier conjunto de puntos puede parecer una constelación si se seleccionan los adecuados y se ignoran otros (Callejo Cabo, 2022).

En el caso de Palencia, la alineación con Virgo solo es evidente cuando se eligen ciertos templos específicos, omitiendo otros que no encajan en el modelo. Si se incluyeran todas las iglesias de la época, ¿seguiría existiendo la misma correspondencia?

Factores históricos y urbanísticos

El desarrollo de Palencia en la Baja Edad Media estuvo influenciado por múltiples factores que condicionaron la ubicación de los templos:

- Crecimiento urbano medieval: la ciudad se expandió en torno a la catedral y a las órdenes religiosas que fundaron nuevos conventos y parroquias. Su disposición no fue necesariamente guiada por un patrón astronómico, sino por las necesidades litúrgicas y territoriales (VVAA, 1994).
- Evidencias arqueológicas: muchas iglesias se construyeron sobre templos preexistentes de origen románico o visigodo, lo que limita la posibilidad de una planificación intencionada basada en la constelación de Virgo (Martínez Sopena, 2023).
- La influencia del río Carrión: la geografía también jugó un papel clave en la disposición de los templos. La presencia del río limitó la expansión en ciertas direcciones y favoreció la fundación de templos en lugares estratégicos más allá de cualquier simbolismo astronómico Museo de Palencia (Museo de Palencia).

El dilema de la interpretación simbólica

La hipótesis de Virgo en Palencia debe enfrentarse a una cuestión crucial: ¿se trata de una planificación deliberada o de una proyección cultural posterior?

Si bien es cierto que en la Edad Media existió un gran interés por la astronomía y el simbolismo religioso, no hay evidencia documental que confirme que los constructores medievales de Palencia diseñaran su ciudad siguiendo la constelación de Virgo.

Además, aunque algunas ciudades góticas han mostrado correlaciones astronómicas, estos estudios han sido ampliamente debatidos dentro de la historiografía, pues no siempre es posible distinguir entre una intención real y una coincidencia interpretativa.

Conclusión: una hipótesis fascinante, pero no concluyente

El estudio de la correspondencia entre la constelación de Virgo y la disposición de los templos en Palencia revela una alineación llamativa, pero no permite afirmar con certeza si esta fue una planificación deliberada o una coincidencia.

La hipótesis, en cualquier caso, abre un nuevo campo de estudio sobre la relación entre arquitectura, astronomía y pensamiento simbólico en la Edad Media. Para confirmar o refutar esta teoría, serían necesarias investigaciones más detalladasque incluyan:

- Análisis arqueológicos que determinen con precisión la cronología de los templos.
- Revisión documental en archivos históricos para buscar referencias a un posible diseño astronómico.
- Comparaciones con otras ciudades medievales que puedan presentar patrones similares.

En última instancia, Palencia podría sumarse a la lista de ciudades cuya arquitectura parece estar influida por el cielo, o simplemente ser un reflejo de nuestra tendencia a buscar patrones donde quizá no los haya.

Referencias

Alcalde, G. (2015). *Palencia. Paisaje, patrimonio, Palabra.* León: edilesa.

Callejo Cabo, J. (2022). *He visto cosas que no Creerías. El legado de una España Mágica.* Madrid: La esfera de los libros.

Charpentier, L. (1966). *El Enigma De La Catedral De Chartres.* (D. Pruna, Trad.) Barcelona: Martínez Roca.

Martínez Sopena, P. (2023). Espacio y sociedad en Palencia durante los siglos XI y XII1. En VV.AA, *Enciclopedia del románico. Palencia* (págs. 23-48). Aguilar de Campoo: Fundación Santa María La Real.

Museo de Palencia. (s.f.). Panel sobre la historia medieval de Palencia.

Redondo Payo, V. (2014). *Virgo En España.* Editorial Amarante.

VVAA. (1994). *Historia del arte de Castilla y León. Tomo III. Gótico.* Valladolid: Ámbito ediciones.

The cult of the image x the failure of the word – psychoanalytic problems regarding contemporaneity

Bruna Mello da Fonseca
UFSC, Brasil

Abstract
This poster aims to bring reflections on the overvaluation of images following the rise of social networks. Based on the methodology of psychoanalytic research, this work asks: could we be experiencing a crisis of words? Considering that Freud, the father of psychoanalysis, considered it a “cure by words”, how can psychoanalysis interpret communication through an excess of images? In this sense, we observe that today digital media have corroborated the popular saying that “a picture is worth a thousand words”. In this way, clinical listening allows us to stress the way in which subjects see themselves relating, automatically, unquestionably, unconsciously and arbitrarily, to electronic devices and the image that comes to them already made. Therefore, listening to subjects in their singularities allows us to observe repeated elements that tell us about current culture. Very often, those analysed resort to certain memes to refer to their feelings, understanding that it is a popular language. As early as 1967, the French philosopher Dubord reflected on what he called the “society of the spectacle.” In this sense, we understand that psychoanalysis, through the non-negotiable imperative of the word, becomes resistance and goes against the neoliberal broth that bathes us. Thus, to follow the ethics of psychoanalysis, it is less important that we migrate analyses to electronic and virtual devices, and more important that we continue to consider the word as an essential resource for human relations, for our investments in support and elaboration, and, finally, for us to be – through words – authors of our own history.

Keywords: word, image, psychoanalysis, memes.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

El culto a la imagen x quiebra de la palabra – problemas psicoanalíticos en relación con la contemporaneidad

Resumen

Este poster pretende traer reflexiones sobre la sobrevaloración de las imágenes a raíz del auge de las redes sociales. Basado en la metodología de investigación psicoanalítica, este trabajo se pregunta: ¿podríamos estar viviendo una crisis de las palabras? Considerando que Freud, el padre del psicoanálisis, lo consideraba una "cura por la palabra", ¿cómo puede el psicoanálisis interpretar la comunicación a través de un exceso de imágenes? En este sentido, observamos que en la actualidad los medios digitales han corroborado el dicho popular de que "una imagen vale más que mil palabras". De este modo, la escucha clínica nos permite tensionar la manera en que los sujetos se ven relacionándose, de forma automática, incuestionable, inconsciente y arbitraria, con los dispositivos electrónicos y la imagen que les llega ya hecha. Por tanto, escuchar a los sujetos en sus singularidades permite observar elementos repetidos que nos hablan de la cultura actual. Muy a menudo, los analizados recurren a determinados memes para hacer referencia a sus sentimientos, entendiendo que se trata de un lenguaje popular. Ya en 1967, el filósofo francés Dubord reflexionó sobre lo que llamó la "sociedad del espectáculo". En esta dirección, entendemos que el psicoanálisis, a través del imperativo innegociable de la palabra, se convierte en resistencia y va contra el caldo neoliberal que nos baña. Así, para seguir la ética del psicoanálisis, es menos importante que migremos los análisis a dispositivos electrónicos y virtuales, y más importante que sigamos considerando la palabra como un recurso esencial para las relaciones humanas, para nuestras inversiones en apoyo y elaboración, y, finalmente, para que seamos – a través de las palabras – autores de nuestra propia historia.

Palabras clave: palabra, imagen, psicoanálisis, memes.

Agradecimientos

Un agradecimiento especial a FAPESC por la beca que permite dedicarse a investigaciones como ésta.

Referencias

Rodrigues, S. (2024). *Sociedade do Espetáculo: livro ajuda a compreender fenômenos como o Big Brother.* Disponible em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/sociedade-do-espetaculo-livro-ajuda-a-compreender-fenomenos-como-o-big-brother

Rosa, M. D. (2018). *Veredas*. Disponible em: https://www.veredaspsi.com.br/wp-content/uploads/2018/04/artigo-miriam-clinica-politica.pdf

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

UFSC, BrasDSDI
AD

El culto a la imagen x quiebra de la palabra – problemas psicoanalíticos en la actualidad

BRUNA MELLO DA FONSECA
MESTRANDA UFSC PPGP PSICOLOGIA SOCIAL E CULTURA
BOLSISTA FAPESC

1. Resumen

Este poster pretende traer reflexiones sobre la hipervaloración de las imágenes a raíz del auge de las redes sociales. Basado en una metodología de investigación psicoanalítica, este trabajo plantea tensiones: ¿podríamos estar viviendo una crisis de palabras? Dado que Freud, el padre del psicoanálisis, consideraba la "cura del habla", ¿cómo puede el psicoanálisis interpretar la comunicación a través de un exceso de imágenes?

2. Introducion

Utilizando el método de investigación psicoanalítica, este trabajo propondrá un análisis respecto del exceso de imágenes en las redes sociales en detrimento del uso de las palabras. En este sentido, observamos que en la actualidad los medios digitales han corroborado el dicho popular de que "una imagen vale más que mil palabras". Dado que la palabra es tan querida por el psicoanálisis, ¿cómo se ve ante el uso excesivo de imágenes? Si bien los servicios psicoanalíticos han tenido un importante acceso en línea desde la experiencia de la pandemia, lo innegociable de su ética sostiene que esta modalidad de escucha se realiza a través de la palabra, aunque cree representaciones y figuraciones que permiten, imaginaria y simbólicamente, su elaboración. Por tanto, es necesario traer las imágenes al escenario psicoanalítico para poder analizarlas.



3. Metodologia e discussion

El método elegido para tales reflexiones es el método psicoanalítico, especialmente la propuesta de Rosa (2018) de una clínica involucrada. Con esto, el autor propone una clínica "constituida por la escucha de sujetos precariamente situados en el campo social que permite teorizar sobre las formas en que son capturados y entrampados por la maquinaria del poder". (p. 2) De este modo, la escucha clínica nos permite tensionar la manera en que los sujetos se ven relacionándose, de forma automática, incuestionable, inconsciente y arbitraria, con los dispositivos electrónicos y la imagen que les llega ya hecha. Por tanto, escuchar a los sujetos en sus singularidades permite observar elementos repetidos que nos hablan de la cultura actual. Más que interpretar subjetividades, la escucha psicoanalítica implícitamente nos permite interpretar operadores del vínculo social, como el uso que se ha hecho de las imágenes en la época contemporánea.

4. Conclusiones

A través de la escucha clínica, escucho narrativas que hablan del exceso de virtualidad que afecta a nuestra sociedad y la importancia que se le atribuye a las imágenes. Observo, especialmente en la clínica con adolescentes, la preocupación que tienen con las imágenes, con lo bien que se ven en las fotos que publican, con lo mucho que confían en las imágenes como métricas respecto a su autoestima, especialmente en lo que respecta al engagement. los sujetos, medidos a través de me gusta y comentarios. Asimismo, no sólo los adolescentes sino también los adultos están utilizando memes y stickers como forma de comunicarse y expresar sus sentimientos. Muy a menudo, los analizados recurren a determinados memes para hacer referencia a sus sentimientos, entendiendo que se trata de un lenguaje popular. Ya en 1967, el filósofo francés Dubord reflexionó sobre lo que llamó la "sociedad del espectáculo". Según Rodrigues (2024), Dubord entendió que el espectáculo sirve como una "manifestación de alienación, donde las relaciones sociales son mediadas por imágenes y representaciones, perdiendo su autenticidad". También menciona que las relaciones sociales se han mercantilizado con el auge del capitalismo, incluidas las experiencias humanas. En esta dirección, entendemos que el psicoanálisis, a través del imperativo innegociable de la palabra, se convierte en resistencia y va contra el caldo neoliberal que nos baña. Así, para seguir la ética del psicoanálisis, es menos importante que migremos los análisis a dispositivos electrónicos y virtuales, y más importante que sigamos considerando la palabra como un recurso esencial para las relaciones humanas, para nuestras inversiones en apoyo y elaboración, y, finalmente, para que seamos – a través de las palabras – autores de nuestra propia historia.

5. Bibliografia

Rodrigues, S. (2024) Sociedade do Espetáculo: livro ajuda a compreender fenômenos como o Big Brother. Disponible em: https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/sociedade-do-espetaculo-livro-ajuda-a-compreender-fenomenos-como-o-big-brother

Rosa, M. D. (2018) Veredas. Disponible em: https://www.veredaspsi.com.br/wp-content/uploads/2018/04/artigo-miriam-clinica-politica.pdf

Chaos theory as inspiration in fashion. A multidisciplinary educational project

Blanca De Bonrostro
Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología, España

Keyla Cabral
Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología, España

Cristina Gelabert
Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología, España

Mariló López
Universidad Politécnica de Madrid, España

Abstract
Fashion has historically been a reflection of the social, cultural and scientific context in which it develops. In this sense, the work presented is the result of research by university students and professors on how mathematics in general and chaos theory in particular can be a source of inspiration for design. From fractal patterns to the representation of organized disorder, chaos offers a fascinating framework for reinterpreting creativity in fashion design. This project has explored how the principles of chaos theory can inspire the designer, generating pieces that capture the dynamism, unpredictability and inherent beauty of the world around us

Keywords: Mathematics and Fashion, Chaos Theory, Butterfly Effect, Fashion Design, Experiences and projects.

Teoría del caos como inspiración en la moda. Un proyecto educativo multidisciplinar

Resumen
La moda ha sido históricamente un reflejo del contexto social, cultural y científico en el que se desarrolla. En este sentido, el trabajo que se presenta, es el resultado de la investigación de estudiantes y profesores universitarios sobre cómo las matemáticas en general y la teoría del caos en particular pueden ser una fuente de inspiración para el diseño. Desde patrones fractales hasta la representación del desorden organizado, el caos ofrece un marco fascinante para reinterpretar la creatividad en el diseño de moda. En este proyecto se ha explorado cómo los principios de la teoría del caos pueden inspirar al diseñador, generando piezas que capturan el dinamismo, la imprevisibilidad y la belleza inherente del mundo que nos rodea.

Palabras clave: Matemáticas y Moda, Teoría del caos, Efecto Mariposa, Diseño en Moda, Experiencias y Proyectos.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

La presente comunicación describe un proyecto colaborativo que ha pretendido fortalecer las relaciones entre estudiantes de moda, estudiantes de ciencia y tecnología y la sociedad, en un proceso compartido de investigación e innovación. Su finalidad se centra en el desarrollo de un trabajo conjunto entre la creación en la moda y las matemáticas como fuente inspiradora, de manera que todos los integrantes se han implicado en el diseño de unas propuestas novedosas y con un fondo científico.

La moda es una práctica que, en su aparente lejanía de la ciencia, esconde muchas matemáticas. Con esta propuesta se ha intensificado su potencialidad como herramienta transmisora de ciencia y se ha promovido, por un lado, la cultura científica entre los estudiantes de moda, y por otro la creatividad y aplicabilidad de la ciencia entre los estudiantes científicos y tecnológicos. Todo ello a través de la combinación de los lenguajes de la moda y las matemáticas, dos herramientas directamente relacionadas con la creatividad humana.

La teoría del caos

La teoría del caos es una rama de las matemáticas que trata con ciertos sistemas dinámicos complejos no lineales muy sensibles a las variaciones en las condiciones iniciales. Esta sensibilidad se manifiesta en que pequeñas variaciones en las condiciones iniciales hacen de la predicción a largo plazo algo imposible ya que implican grandes diferencias en el comportamiento futuro. Pero estos sistemas, en su trasfondo, tienen patrones subyacentes. En términos simples, esta teoría nos invita a observar cómo el desorden aparente puede dar lugar a estructuras y patrones sorprendentes.

Hacia finales de la década de 1880 Henri Poincaré dio los primeros pasos hacia esta teoría analizando el problema de los tres cuerpos. Observó que pequeños cambios en la velocidad o la posición de los tres cuerpos que interaccionaban gravitacionalmente, se amplifican con el tiempo hasta terminar en comportamientos muy diferentes. Más adelante, en 1961, Edward Lorenz se cruzó con este problema estudiando y modelando sistemas climáticos a través del ordenador. Descubrió que pequeñas variaciones en las condiciones iniciales de ciertos de estos sistemas pueden generar resultados drásticamente diferentes, lo que llamó el efecto mariposa: *Una mariposa aletea sus alas y un huracán irrumpe en algún sitio a kilómetros de ella.*

Es cierto que, el aleteo de una mariposa no está realmente designado como la razón de ningún desastre natural, pero la idea de ello conduce directamente a la teoría del caos en el sentido de la fragilidad en las condiciones iniciales, y como una pequeña variación puede desembocar en algo totalmente impredecible.

Relación entre el caos y la creatividad: caos y moda

Existe una relación a través de la historia del arte y la moda que permite enlazar esta última con las matemáticas, de la misma sorprendente manera que se ha relacionado el aleteo de la mariposa con los cambios impredecibles. La teoría del caos rompe con una fórmula convencional en el paradigma científico, del mismo modo que la vanguardia rompe con lo establecido en el arte. Esta última pretende eliminar de forma definitiva y abrupta los convencimientos dogmáticos en el arte, siempre ligados a lo figurativo.

Los dadaístas, (grupo vanguardista nacido en 1916) no intentaban adivinar el significado del desorden, simplemente, al igual que la teoría del caos, lo aceptaban como la propia naturaleza del mundo. El dadá fué considerado el movimiento anti-arte, del mismo modo que el caos rompía con el método tradicional de problema-solución. Decepcionados por el fracaso de los valores Occidentales que se habían considerado certezas, pero habían llegado a una guerra devastadora, comienzan a representar

lo absurdo, el sinsentido, como consecuencia del mundo en el que vivían y antítesis de todo lo que los valores Occidentales habían significado. El azar forma una parte fundamental de su método. Este azar que mueve el mundo y resulta en variables distintas que nunca se repiten, nunca son iguales.

Precisamente, esta vanguardia desembocará a su vez en otras como el Op Art centrada en la forma de captar y entender la función de las cosas. Como un pequeño cambio en la percepción estética hace a un objeto desvincularse de su función social. El Op Art, pretende desvincular al objeto de su percepción y comprensión social mediante pequeños cambios, dando pie, a la exploración e investigación fuera del estigma social. La vinculación del Op art a la teoría del caos es tanto estética como conceptual, ya que en ambos campos los sucesos se vinculan, se convierten en variables dependientes e inertes. Concluyendo en lo transicional, la evolución y fugacidad, otorgados por una infinidad de variables y respuestas.

La creatividad florece en la tensión entre el orden y el desorden. El caos invita a explorar el accidente, lo inesperado y la asimetría, rompiendo con los moldes tradicionales de diseño. Teniendo esto en cuenta e influenciados por la forma de trabajo de los dadaístas y la teoría del caos se ha seguido un método que ha movido el trabajo desde su raíz. Creando técnicas como la manipulación aleatoria o el uso de algoritmos para generar patrones impredecibles. En este contexto, el caos no se ve como un estado de desorden absoluto, sino como una oportunidad para encontrar la belleza en la imperfección.

Desarrollo de la propuesta. El efecto mariposa: implicaciones en el diseño creativo

El efecto mariposa tiene aplicaciones profundas en la moda pudiendo ser el artífice del diseño de prendas únicas. Así como un pequeño cambio en las condiciones iniciales puede alterar todo un sistema, en el diseño de moda, modificar un pliegue, una textura o un color puede transformar por completo el carácter de una prenda. Este principio ha inspirado la exploración y realización de una propuesta de creación de prendas (Figura 1).

El método seguido a la hora de realizar el presente proyecto, ha consistido en lanzar patrones base cortados en papel y tul a una superficie plana (Figuras 2, 3 y 4). Dicha caída será el prototipo del producto final, respetando la dirección y posición en la que cada pieza caiga. Si el patrón de cuerpo base cae en diagonal se cortará al bies y así respectivamente, respetando de forma literal el comportamiento de los patrones y tejidos en las diferentes circunstancias.

Las piezas se unen realizando 10 variaciones. De éstas se eligen tres finales y a partir de ellas, se crean los looks principales, que a su vez se apoyarán en prototipos que enseñen su transición (el camino desde los patrones base, de los que parte cada una de las tres variaciones). Figuras 5, 6 y 7.



Figura 1. Research-book



Figura 2. Patrones a usar

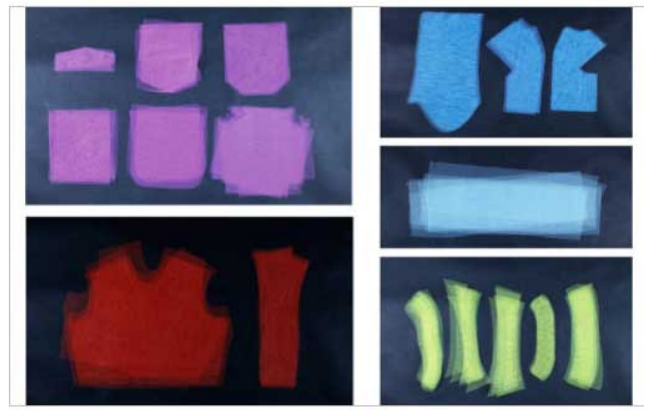


Figura 3. Piezas cortadas



Figura 4. Resultados del método de trabajo (lanzamiento)



Figura 5. Preparación piezas según resultado



Figura 6. Montaje de las piezas, prueba uno



Figura 7. Piezas y tejidos finales

En el desarrollo del proyecto, se llevó a cabo una primera prueba experimental con el objetivo de analizar la interacción de los materiales y la gama cromática seleccionada. Sin embargo, los resultados obtenidos (Figura 5) no fueron los esperados, ya que ni los colores ni los materiales utilizados cumplían con las expectativas establecidas en nuestro diseño inicial. A partir de esta observación, se concluyó en la necesidad de realizar modificaciones en ambos aspectos, para lograr una mayor coherencia estética y funcionalidad en la prenda o diseño en cuestión.

Tomando en cuenta estos ajustes, se efectuó una segunda prueba en la que se implementaron los cambios pertinentes en los materiales y en la gama cromática. Este proceso de iteración y ajuste es un claro ejemplo de cómo pequeñas variaciones en las condiciones iniciales, pueden generar diferencias significativas en el resultado final, lo cual se relaciona directamente con los principios de la teoría del caos aplicada a la moda y al diseño textil.

Conclusiones

Este proyecto demuestra la relación entre la teoría del caos y los movimientos de vanguardia desde su raíz, concluyendo en la creación de un método, aplicado en este caso al diseño de moda, que explica esta relación y como resultado, genera una simbiosis entre dos disciplinas concebidas convencionalmente de forma separada. La moda, influenciada por movimientos artísticos como el dadaísmo y el Op Art, ha encontrado en el caos un lenguaje propio que permite jugar con la asimetría, la evolución y la experimentación estética.

Este proyecto es una herramienta que fortalece la conexión entre ciencia y diseño, refuerza la intención de incorporar los saberes de carácter artístico a un ámbito académico científico que la enriquece.

Referencias

Brady, P. (1990). Chaos Theory, Control Theory, and Literary Theory or: A Story of Three Butterflies. *Modern Language Studies, 20*(4), 65–79.

Diacu, F. (1996). The solution of the n-body Problem. *The Mathematical Intelligencer, 18*, p.66–70.

Gleick, J. (1997). *Chaos: Making a new science*. Random House.

Gómez, L. (2008). *La dramaturgia futurista de Filippo Tommaso Marinetti*. El discurso artístico de la modernidad, Vigo, España, Academia del Hispanismo.

Gompertz, W. (2021). *¿Qué estás mirando?* Barcelona, España, Penguin Random House.

Manning, J. (2017). *Chaos: The mathematics behind the butterfly effect*. Recuperado de: https://www.colby.edu/wp-content/uploads/2017/08/2017-Manning-Thesis.pdf

Sastre Martinez, J. (2019). *Futurismo*. Dadaísmo.

Kienberger, A. S. (2022). *The gendered optics of Bridget Riley's "Op Art": Her artistic dismissal and influence on the 1960s Mod era* (Tesis de licenciatura). Portland State University.

Autonomy in piano learning: a study based on Karol Szymanowski's Variations Op. 3

Patricia Arauzo Rodríguez
Universidad de Sevilla, España
Catedrática de Piano Conservatorio Superior de Música de Sevilla, España

Abstract
This research plan proposes a study on the autonomy of piano learning through Karol Szymanowski's Op. 3 Variations. The origin and justification of the project is given by the artistic experience of the professor who directs the proposal in this repertoire and who also interferes in the feedback with the student. In addition, the current nature and relevance of the research is supported by the need for the development of autonomy that students present, as well as the lack of knowledge of strategies to cover Karol Szymanowski's Op. 3 Variations, both general and fundamental problems of the research. The objectives are to develop strategies to approach the study of Karol Szymanowski's Op. 3 Variations for piano with autonomy, to identify the circumstances that inhibit or facilitate autonomy in students of higher music education and to design and evaluate a methodological proposal to develop the autonomy of piano students in higher music education. The literature review covers the technical difficulties of piano performance linked to the curricular and legislative framework of higher music education, the figure of the composer Karol Szymanowki and previous studies on autonomy in instrumental teaching. The research design is mixed cases. The sample will determine the profiles of the subjects to be studied and for this purpose measurement instruments such as questionnaires, interviews, rubrics, control tables, recordings and social networks are included. The research is divided into four phases according to documentation, preparation of data collection instruments and draft of the methodological proposal, sending the questionnaire to select the cases of each profile of the sample, final design of methodological strategies that develop autonomy in piano learning and implementation in the subjects, evaluation and conclusions.

Keywords: Karol Szymanowski, piano performance, piano teaching, higher musical education, autonomy of musical learning.

La autonomía en el aprendizaje pianístico: un estudio a partir de las Variaciones Op. 3 de Karol Szymanowski

Resumen

El presente plan de investigación propone un estudio sobre la autonomía del aprendizaje pianístico a través de las Variaciones Op. 3 de Karol Szymanowski. El origen y justificación del proyecto viene dado por la experiencia artística del catedrático que dirige la propuesta en este repertorio y que interfiere además en la retroalimentación con el alumno. Además, la actualidad y pertinencia de la investigación queda avalada por la necesidad del desarrollo de la autonomía que presentan los alumnos, así como la falta de conocimiento de estrategias para abarcar las Variaciones Op. 3 de Karol Szymanowksi, ambos problemas generales y fundamentales de la investigación. Los objetivos pretenden desarrollar estrategias para abordar el estudio de las Variaciones Op. 3 para piano de Karol Szymanowski con autonomía, identificar las circunstancias que inhiben o facilitan la autonomía en el alumnado de las enseñanzas superiores de música y diseñar y evaluar una propuesta metodológica para desarrollar la autonomía del alumnado de piano de las enseñanzas superiores de música. La revisión de la literatura recorre las dificultades técnicas de la interpretación pianística vinculadas al marco curricular y legislativo de las enseñanzas superiores de música, la figura del compositor Karol Szymanowki y los estudios previos sobre la autonomía en la enseñanza instrumental. El diseño de investigación es mixto de casos. La muestra determinará los perfiles de los sujetos a estudiar y se incluyen para tal fin instrumentos de medida como cuestionarios, entrevistas, rúbricas, tablas de control, grabaciones y redes sociales. La investigación queda temporalizada en cuatro fases atendiendo a documentación, elaboración de los instrumentos de recogida de datos y borrador de la propuesta metodológica, envío del cuestionario para seleccionar los casos de cada perfil de la muestra, diseño definitivo de estrategias metodológicas que desarrollen la autonomía en el aprendizaje pianístico e implementación en los sujetos, evaluación y conclusiones.

Palabras clave: Karol Szymanowski, interpretación pianística, enseñanza pianística, educación musical superior, autonomía del aprendizaje musical.

Referencias

Almqvist, C. F., & Werner, A. (2023). Maintaining and challenging conservative teaching and learning culture in conservatories: The need for folistic pedagogy in educational fields of tension. *Research Studies in Music Education*, *46*(2), 257-270 https://doi.org/10.1177/1321103X231187766

Blackwell, J. (2022). Mistakes are just information: A case study of a highly successful violin pedagogue. *International Journal of Music Education*, *40*(1), 78 -89. https://doi.org/10.1177/02557614211025770

Bresin, R., & Umberto Battel, G. (2000). Articulation Strategies in Expressive Piano Performance Analysis of Legato, Staccato, and Repeated Notes in Performances of the Andante Movement of Mozart´s Sonata in G Major (K 545). *Journal of New Music Research*, *29*(3), 211–224. https://doi.org/10.1076/jnmr.29.3.211.3092

Botella Nicolás, A. M., Isusi-Fagoaga, R., & Mateo-Laguía, M. (2023). El aprendizaje de la técnica pianística en las Enseñanzas Artísticas Superiores: un estudio sobre la perspectiva del estudiantado. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - RECIEM, 20,* 229–251. https://doi.org/10.5209/reciem.78512

Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., & Trower, H. (2020). Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well- Being. *Journal of Research in Music Education*, *68*(1), 97–119. https://doi.org/10.1177/0022429419897611

Carey, G., & Grant, C. (2015). Teacher and student perspectives on one-to-one pedagogy: practices and possibilities. *British Journal of Music Education*, *32*(1), 5–22. https://doi.org/10.1017/S0265051714000084

Cheng, L., Wong, P. W. Y., & Lam, C. Y. (2020). Learner autonomy in music performance practices. *British Journal of Music Education*, *37*(3), 234–246. https://doi.org/DOI:10.1017/S0265051720000170

Curbelo, O. (2018). *Granados, Maestro del uso del pedal.* Editorial Bouleau

Romero, I. (2023). La Enseñanza Musical en el Conservatorio desde la Interpretación Pianística. Universidad de da Coruña.

Wan, F. (2023). Seven Songs to Poems of James Joyce, Op. 54 (1926) by Karol Szymanowski: A Historical Musicology Analysis and Performance Guide. University of North Texas.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Patricia Arauzo Rodríguez

Universidad de Sevilla, España
Catedrática de Piano del Conservatorio Superior de Música de Sevilla, España



LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE PIANÍSTICO:
UN ESTUDIO A PARTIR DE LAS VARIACIONES OP. 3 DE KAROL SZYMANOWSKI

INTRODUCCIÓN

Mi relación con la música de Karol Szymanowski comienza hace dieciocho años cuando interpreto su tríptico Masques Op. 34 para piano. Desde entonces se convierte en una obra fetiche que me lleva acompañando hasta la actualidad. En 2021, Masques es también el título de mi primer disco en solitario dedicado a la obra de piano solo de Karol Szymanowski y grabado con IBS Classical que incluye la obra que le da nombre, las Mazurcas Op. 50 y 62 y las Variaciones Op. 3, a las que se dedica el trabajo. Durante todo este tiempo, Szymanowski ha sido un compositor que me apasiona y ha estado conmigo en momentos profesionales muy importantes, sirviendo de llave a nuevos caminos que me han invitado a avanzar. Es por ello, que la propuesta de estudio a la que se dedica la investigación es muy especial para mí y ha sido escogida para el desarrollo de la tesis doctoral.

DESARROLLO

Trabajar en la obra de Szymanowski, primero como estudiante, después como profesional interpretando su obra en salas de concierto, dejando esta constancia discográfica y ahora realizando este estudio académico y propuesta docente, supone sumergirse en un atractivo y ambicioso reto pianístico donde convergen influencias del gran repertorio alemán, francés y ruso en su máximo esplendor de dificultad, elaboración y exquisitez. Como pianista, siento gran afinidad por su música, escenario perfecto para la creatividad, la inspiración y la educación de nuevos profesionales. En concreto, por su formato, contrastes y características particulares, las Variaciones Op. 3 de Karol Szymanowski (1901-1903) son un ejemplo de repertorio pianístico muy poco conocido en España y sin embargo de un gran valor artístico y didáctico. Fueron escritas mientras Szymanowski estudiaba con Zygmunt Noskowski en Varsovia. La influencia de Chopin, el primer Scriabin y los maestros del ámbito alemán, como Schumann o Liszt, se pone de manifiesto en esta página académica y compacta en Si bemol menor que, a través de sus doce variaciones, conecta el pasado con el futuro. El críptico y nostálgico tema es el motor generador de la obra que irá ganando en complejidad expresiva y técnica, bien armónica, polifónica, textural, tímbrica, rítmica o melódica, dependiendo de cada variación. Destacan las variaciones números III y IX escritas en forma de mazurca y vals, respectivamente, géneros que sobrevuelan todo su catálogo. Szymanowski introduce ya en esta temprana obra innovaciones significativas en el desarrollo armónico, en la propia técnica de la variación y en la nueva manera de poner en valor el virtuosismo del pianista, donde se aprecia la solvencia y dominio de las posibilidades tímbricas del instrumento.
Con esta propuesta de estudio al piano de las Variaciones Op. 3 de Karol Szymanowski se pretende aportar conocimientos a la educación. La factibilidad, contexto y recursos de la investigación viene dada, especialmente, por la situación laboral y experiencia previa: de una mano, desarrollo mi labor docente como Catedrática de Piano en el Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla. Por otro lado, desarrollo una carrera como intérprete donde he tenido la oportunidad de grabar para la discográfica IBS Classical (https://ibsclassical.es/product/patricia-arauzo/), como antes se mencionaba, y conocer profundamente a nivel práctico, por tanto, el repertorio. Es importante tener en cuenta que las estrategias docentes atienden a bases pedagógicas y artísticas, resultantes de la experiencia escénica del profesor ante el público y traslado docente de sus conclusiones (Romero, 2023).
Por último, cabe insistir en que Karol Szymanowski no es un compositor habitualmente interpretado en los conservatorios superiores de música de España, tal y como se recoge en sus guías docentes, por lo que la originalidad del trabajo encuentra la innovación en la propuesta docente que pretende resolver dificultades técnicas e interpretativas a través de una obra muy desconocida, a la vez que despierta interés y profundo entusiasmo en el investigador, debido a las circunstancias mencionadas.



CONCLUSIONES

La importancia y significancia de este plan de investigación se justifica en una doble vertiente. Por un lado, sobre la necesidad, actualidad y pertinencia de diseñar estrategias de estudio que resuelva dificultades técnicas e interpretativas para los alumnos de piano de enseñanzas superiores, que a menudo se encuentran con limitaciones (Tripiana Muñoz, 2017) y por otro, porque se realizarán en un repertorio de características muy especiales que no tiene referentes. Desarrollar estas estrategias de estudio y conocer sus funciones cognitivas son algunos de los mayores retos del profesorado de especialidad instrumental (Vela, 2019).
Es responsabilidad del catedrático de piano escoger el repertorio y concretar la metodología para aportar desarrollo de la autonomía y retroalimentación al alumnado, atendiendo a una normativa en las enseñanzas superiores de música que permite cierta flexibilidad por las características de las mismas.
Tras el estudio y revisión de esta situación educativa, la investigación tratará de cumplir con los objetivos, que de manera general persiguen desarrollar una propuesta metodológica innovadora que ayude a solventar la falta de autonomía del alumnado al enfrentar este repertorio.



Beyond the canvas: restoration as an educational tool for raising cultural awareness

Wan-Ting Yang, PhD
Conservation and Research Center, Cheng Shiu University, Taiwan

Pin-Chia Huang, PhD
Conservation and Research Center, Cheng Shiu University, Taiwan

I-Cheng, Li, PhD
Conservation and Research Center, Cheng Shiu University, Taiwan

Abstract
Incorporating the concepts of restoration and conservation into art education enables students to understand the historical context of artworks, while also fostering an appreciation of the importance of preserving cultural heritage. Through guided teaching and participative learning, students move beyond the technical aspect of art and explore its cultural and social value. This approach to learning balances theory and practice, giving students the opportunity to directly experience the relevance of heritage conservation through restoration simulations and case analyses. The approach strengthens their observational and study skills and encourages them to reflect on cultural legacy and develop a sense of identity and belonging. Ultimately, art education goes beyond mere creation and aesthetic appreciation to become an essential tool in the development of cultural awareness. This helps students to realize the importance of protecting heritage and participating in the dialogue between history and the present, thereby ensuring the transmission of art and culture to future generations.

Keywords: art education, conservation, cultural heritage, experiential learning, cultural awareness.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Más allá del lienzo: la restauración como herramienta educativa para la conciencia cultural

Resumen
Incorporar los conceptos de restauración y conservación en la educación artística permite a los estudiantes comprender el contexto histórico de las obras de arte, pero además contribuye a que aprecien la importancia de la preservación del patrimonio cultural. A través de una enseñanza guiada y un aprendizaje participativo, los alumnos dejan atrás el aspecto técnico del arte y profundizan en su valor cultural y social. El aprendizaje equilibra teoría y práctica, brindando a los estudiantes la oportunidad de experimentar de primera mano la relevancia de la conservación del patrimonio mediante simulaciones de restauración y análisis de casos. Este enfoque fortalece su capacidad de observación y de estudio, los impulsa a reflexionar sobre el legado cultural y a desarrollar un sentido de identidad y de pertenencia. En última instancia, la educación artística va más allá de la simple creación y apreciación estética para convertirse en un instrumento esencial en el desarrollo de la conciencia cultural. Gracias a ello, los estudiantes se conciencian sobre la importancia de la protección del patrimonio y su participación en el diálogo entre la historia y la contemporaneidad, asegurando así la transmisión del arte y la cultura a las futuras generaciones.

Palabras clave: educación artística, conservación, patrimonio cultural, aprendizaje experiencial, conciencia cultura.

Introducción

Incorporar los conceptos de restauración y conservación en la educación artística no solo permite a los estudiantes expresar emociones e ideas a través de la creación artística, impulsando su creatividad y su capacidad expresiva, también los ayuda a comprender que el patrimonio cultural es más que un conjunto de obras de arte: es un testimonio vivo de la historia cultural y social (Chen, 1992, p. 107). Este acercamiento amplía la visión sobre la diversidad cultural al reconocer que la restauración de una obra de arte va más allá de un simple trabajo que consiste en devolverle su apariencia original. En línea con lo expuesto por Brandi (2005, p. 32), se subraya que es imprescindible preservar la integridad física del objeto, ya que es ahí donde se materializa la imagen; de este modo, se garantiza que la obra se transmita a las futuras generaciones y pueda ser apreciada con el paso del tiempo.

Empezando con una enseñanza orientada a una perspectiva histórico-cultural y empleando un lenguaje cercano a los estudiantes, se puede contar qué hay detrás de las creaciones artísticas y de los bienes patrimoniales. De esta manera, el aprendizaje no se limita únicamente a la dimensión técnica de las piezas, sino que también presta atención a la importancia del proceso creativo y a la restauración. Los profesionales que se dedican a la restauración analizan al autor, el contexto de la obra y su trasfondo histórico antes de intervenir en ella. Estas reliquias encarnan la sabiduría de una época y también actúan como puentes estéticos y culturales entre el pasado y el futuro. Incluso una pintura deteriorada o un objeto aparentemente insignificante encierra un relato y tiene un valor insustituible.

La ausencia de un trabajo de restauración y conservación puede llevar a la desaparición definitiva de estos fragmentos de memoria. De ahí que ese trabajo sea esencial. La pérdida de estas piezas nos privaría de la oportunidad de explorar y comprender el pasado. Ello nos recuerda que la restauración y la preservación son fundamentales para la continuidad de la memoria colectiva y del legado cultural de la humanidad.

Descripción

El aprendizaje de la cultura comienza con su vivencia directa, ya que la experiencia cultural implica el encuentro con otra forma de vida (Moran, 2001, p. 13). A través de la enseñanza participativa, el contenido cultural se articula en torno a un proceso cognitivo que abarca cuatro dimensiones fundamentales: conocer el conocimiento (*knowing about*), dominar las habilidades prácticas (*knowing how*), explorar su significado (*knowing why*) y reflexionar sobre la identidad cultural (*knowing oneself*). Es decir, la participación permite describir la experiencia práctica, conectando los valores individuales con las concepciones sociales y, en última instancia, fomentar la reflexión crítica y la expresión personal.

Si bien este enfoque se ha aplicado, principalmente, en la enseñanza de idiomas, con el objetivo de promover el aprendizaje cultural, sus principios pueden extenderse a la enseñanza en conservación y restauración artística. En este contexto, se siguen los mismos ejes fundamentales: en primer lugar, los estudiantes adquieren conocimientos sobre la historia y el valor cultural de las obras de arte; en segundo lugar, aplican técnicas de restauración para su preservación, lo que les permite profundizar en la importancia de la protección del patrimonio cultural; y, finalmente, este proceso anima a una reflexión sobre su propia identidad cultural y el papel que desempeñan en la transmisión del legado artístico.

Además, la teoría del aprendizaje experiencial de Dewey resalta la importancia de situar el aprendizaje en contextos reales y basarlo en la práctica, un principio sintetizado en la noción de *learning by doing* (Dewey, 1997, p. 28). Aplicado a la educación en restauración artística, este enfoque transforma a los estudiantes en elementos activos en la conservación de la herencia cultural, en lugar de meros receptores pasivos de conocimiento. Por lo tanto, el proceso educativo ha de proporcionar materiales adecuados; asimismo, la adquisición del conocimiento debe apoyarse en la actividad práctica (Dewey, 1997, p. 28). A través de este proceso interconectado de experiencias culturales, los estudiantes logran comprender el significado de la restauración y conservación artística de una manera más accesible y vinculada a la vida cotidiana

Desarrollo

Se propone un enfoque progresivo que facilite comprender la interrelación entre historia, arte y restauración, estructurado en las siguientes etapas:

Percepción del patrimonio cultural: el punto de encuentro entre arte e historia

Mediante la narración de historias y estrategias de aprendizaje inmersivo, se introducen obras pictóricas y piezas artísticas significativas, proporcionando a los estudiantes un contexto histórico y cultural. Esta manera no solo enriquece la percepción estética, sino que también amplía la comprensión de lo que significa el patrimonio cultural, estableciendo así los cimientos para ahondar en la interpretación cultural, el saber histórico y la sensibilidad artística.

Respeto y protección: desarrollo de la concepción

Una vez comprendido el trasfondo histórico del patrimonio o de la creación artística, se guía a los estudiantes para que reflexionen sobre su relevancia social e histórica, enfatizando el carácter irremplazable de esos bienes. Se destacan los principales desafíos a los que hace frente la restauración y conservación, tales como el cambio climático, el deterioro ambiental, la falta de concepto sobre el uso de materiales, la negligencia y el exceso de intervención. A través de estas discusiones, se promueve la idea de que la protección del patrimonio es una responsabilidad compartida en el contexto global. De este modo, los estudiantes desarrollan un compromiso con la preservación de los vestigios históricos y culturales heredados.

Experiencia práctica: una primera aproximación a la restauración artística

A través de actividades didácticas y ejercicios prácticos, se introduce a los estudiantes en el procedimiento de restauración mediante simulaciones (figura 1.). Utilizando técnicas básicas con papel y pigmentos, experimentan la reintegración cromática y la reparación de daños en obras pictóricas, comprendiendo que la restauración no es un trabajo superficial, sino también un acto de respeto hacia la obra original y su autenticidad histórica. Este trabajo permite reflexionar sobre el equilibrio entre la recuperación de una obra y la conservación de su pátina histórica. También abre el debate sobre otras cuestiones éticas vinculadas con la restauración.



Figura 1. Experimentan con la restauración artística
Fotografía: el Centro de Conservación e Investigación de la Universidad Cheng Shiu (CSU)

Exploración avanzada: desafíos y prácticas en la restauración profesional

A partir del análisis de casos reales en centros especializados en restauración, los estudiantes practican con la aplicación de la ciencia a los procesos de conservación. Empleando instrumentos como la inspección por UV para producir fluorescencia, la imagen óptica en IR y el análisis de elementos mediante XRF, pueden examinar a fondo el estado de las obras y detectar intervenciones previas o alteraciones invisibles a simple vista (figura 2.). Se presentan problemáticas comunes, como la degradación de los pigmentos, el deterioro del soporte o la preservación de las huellas históricas. Este acercamiento hace posible una primera aproximación al ámbito profesional de la restauración, despertando el interés por esta disciplina; también contribuye a concienciar sobre la manera en la que la conservación prolonga la vida de los bienes culturales.



Figura 2. Presentación de técnicas y procesos de conservación
Fotografía: el Centro de Conservación e Investigación de la Universidad Cheng Shiu (CSU)

Conclusiones

La experiencia artística no se limita al consumo cultural, sino que responde a las necesidades y los intereses individuales, convirtiéndose en un medio para expresar y compartir visiones del mundo (Huerta, 2020, pp. 17-18). Por ello, es fundamental fomentar la participación en el arte, transformándolo en un puente que estimule el pensamiento, promueva el diálogo y profundice en la comprensión cultural. Uno de los aspectos más valiosos de la educación artística radica en su arraigo en la infancia y su integración en la vida cotidiana, lo que posibilita que los estudiantes desarrollen sensibilidad estética, percepción cultural, una concepción del patrimonio histórico valiosa y adquieran conciencia de la conservación a través de la experiencia práctica.

El patrimonio cultural contribuye a la construcción de la identidad individual, social y nacional, pero también permite a las personas fortalecer su sentido de pertenencia mediante el conocimiento y la comprensión de la historia (Guo *et al*., 2018, p. 238). La conservación y restauración del legado cultural, además de salvaguardar la memoria histórica, promueve la conversación intergeneracional, garantizando la sostenibilidad de las tradiciones y su vínculo con la contemporaneidad.

Por tanto, la incorporación de la restauración y la conservación en la educación artística enriquece a los estudiantes, les transmite que la restauración no solo es una profesión especializada; también un proceso que salvaguarda la autenticidad histórica y fortalece los lazos culturales. A través de la participación en prácticas de conservación, los alumnos desarrollan una mirada más amplia y crítica hacia las obras de arte y el patrimonio, reflexionando sobre el papel del arte en el transcurso del tiempo. Este enfoque educativo los forma como creadores y como guardianes del patrimonio, trascendiendo el ámbito artístico para involucrarse en la continuidad de la historia y contribuir activamente a la conservación y la transmisión de las expresiones culturales de la humanidad.

Agradecimientos

Versión española: este trabajo fue financiado por el “Centro de Conservación e Investigación” de la Universidad Cheng Shiu (CSU) a través del Programa de Centros de Investigación en Áreas Destacadas, en el marco del Proyecto Higher Education Sprout del Ministerio de Educación (MOE) de Taiwán. English version: This work was financially supported by the “Conservation and Research Center” of Cheng Shiu University (CSU) from The Featured Areas Research Center Program within the framework of the Higher Education Sprout Project by the Ministry of Education (MOE) in Taiwan.

Referencias

Brandi, C. (2005). *Theory of restoration.* (S. Osano, H. Ikegami y H. Otake, trans.). Sangensha.

Chen, Z. (1992). *International documents on the protection of historic buildings and sites*. Boyuan Publishing House.

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. Free Press.

Guo, L., Zhou, R. y Tao, C. (2018). *Introduction to world heritage tourism*. Sonbook Publishing.

Huerta, R. (2020). *Arte, género y diseño en educación digital.* Tirant Humanidades.

Moran, P. R. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle & Heinle.

Educational Innovation in Arts: The potential of the fanzine as a methodological tool

Marina Hernández Ávila
Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract
Focusing on Arts-Based Research (ABR), this study explores the fanzine as an innovative methodological tool in artistic education. It begins by analyzing the historical and cultural context of the fanzine, highlighting how illustrators and comic artists have turned to this format at some point in their careers. The fanzine is presented as a medium that allows both artistic experimentation and research in a complete environment of freedom and encourages personal expression and the breaking of traditional conventions. To assess its impact and educational potential, data was collected through questionnaires applied to professionals, students, and amateurs within the artistic field. The results reveal a positive perception of the fanzine, emphasizing its ability to foster critical thinking, creativity, and collaboration in educational environments. Furthermore, it is observed that fanzine facilitates meaningful and participatory learning by allowing students to explore their own visual narratives and experiment with different techniques and styles. The study concludes that incorporating the fanzine into artistic education would not only enrich the teaching-learning process but also promote a more autonomous and reflective education, preparing students to face creative challenges with greater freedom and innovation.

Keywords: Art education, Teaching of art, Teaching practices, Fanzine, Illustration.

Innovación Educativa en Artes: El potencial del fanzine como herramienta metodológica

Resumen
A través del enfoque de investigación basado en las artes (IBA), este estudio explora el fanzine como una herramienta metodológica innovadora en la formación artística. Se comienza analizando el contexto histórico y cultural del fanzine, destacando cómo ilustradores y dibujantes de cómic han recurrido a este formato en algún momento de sus trayectorias. El fanzine se presenta como un medio que permite la experimentación y la investigación artística con total libertad, favoreciendo la expresión personal y la ruptura de convenciones tradicionales. Para evaluar su impacto y potencial educativo, se recopilaron datos mediante cuestionarios aplicados a profesionales, estudiantes y aficionados del ámbito artístico. Los resultados obtenidos revelan una percepción positiva hacia el fanzine, destacándose su capacidad para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración en entornos educativos. Además, se observa que el fanzine facilita un aprendizaje significativo y participativo al permitir a los estudiantes explorar sus propias narrativas visuales y experimentar con diferentes técnicas y estilos. El estudio concluye que incorporar el fanzine en la educación artística no solo enriquecería el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también promovería una formación más autónoma y reflexiva, preparando a los estudiantes para afrontar desafíos creativos con mayor libertad e innovación.

Palabras clave: Educación artística, Enseñanza del arte, Prácticas docentes, Fanzine, Ilustración.

Introducción

El término fanzine proviene del inglés y significa “revista para fanes”, según la RAE, se refiere a una publicación de tirada y distribución reducidas, creada con recursos limitados por aficionados a temáticas como el cómic, la ciencia ficción, el cine y la música pop. Estas publicaciones, comunes en el ámbito artístico, surgen del deseo de compartir contenidos al margen de los medios tradicionales, permitiendo una expresión libre sin restricciones editoriales.

Aunque de carácter amateur, los fanzines han sido un espacio de experimentación para artistas emergentes, especialmente en el cómic y la ilustración. Producidos con métodos de bajo coste, como la fotocopia, priorizan la creatividad sobre el aspecto comercial. Muchos profesionales comenzaron su carrera utilizándolos como herramienta de exploración gráfica y narrativa para encontrar su propia voz. Esta investigación plantea que ilustradores y creadores de cómic han utilizado el fanzine como herramienta de autoformación y complemento a la educación formal, analizando su posible integración en modelos educativos y sus beneficios en la enseñanza artística.

Metodología

Se utilizó un enfoque mixto para analizar el uso del fanzine y su potencial educativo en la formación artística. La muestra incluyó a 83 participantes (profesionales, estudiantes y aficionados), y los datos se recopilaron mediante un cuestionario anónimo de diez preguntas, distribuido entre asociaciones profesionales de ilustración de España y redes sociales. El cuestionario proporcionó información cualitativa analizada cuantitativamente. Además, se llevó a cabo una práctica educativa en la que varios grupos de estudiantes crearon un fanzine como actividad pedagógica en contextos formales. Se observaron sus dinámicas creativas y reflexivas, complementando el análisis con observaciones de campo y notas de reflexión.

El fanzine como herramienta de autoformación

En este apartado se analizan los datos de las encuestas para identificar el papel del fanzine en la formación y práctica profesional, así como los beneficios percibidos de su uso. Los resultados se presentan por categorías para facilitar su interpretación.

Perfil de los participantes

Se analiza la relación de los encuestados con el fanzine, diferenciando entre profesionales, estudiantes y aficionados, así como su formación en el ámbito gráfico o editorial. Esto permite contextualizar sus respuestas según su trayectoria académica y profesional.

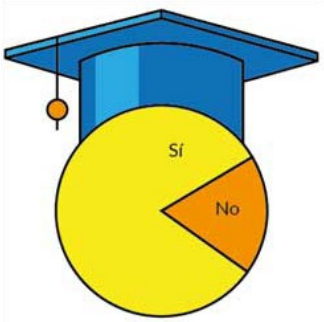


Figura 1. Porcentaje de encuestados con formación reglada.
Fuente: Elaboración propia

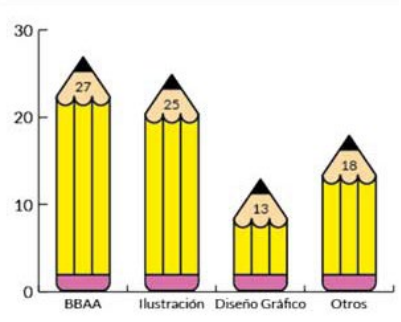


Figura 2. Tipos de estudios realizados.
Fuente: Elaboración propia

La Figura 1 muestra el porcentaje de participantes con formación reglada en el ámbito gráfico o editorial. El 81,7% ha recibido este tipo de formación. La Figura 2 desglosa los tipos de estudios realizados por los participantes con formación reglada. Algunos han cursado múltiples estudios, reflejando una formación diversificada.

Experiencia con los fanzines

Se analizan las motivaciones para crear fanzines, las razones para optar por la autopublicación y si los participantes continúan haciéndolo. El 66,27% creó su primer fanzine durante su etapa estudiantil, lo que sugiere una relación con el proceso formativo.

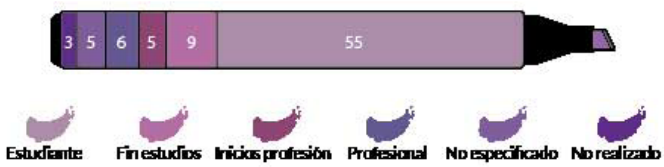


Figura 3. Etapa de vida en la que se realizó el primer fanzine.
Fuente: Elaboración propia

Las principales motivaciones son la experimentación, la libertad creativa y la expresión sin restricciones. También buscan acercarse al mundo editorial, crear redes y participar en eventos. El formato de fanzine permite control creativo total, accesibilidad para materializar ideas e integración en una comunidad que valora la libertad de expresión, «el fanzine se configura como un espacio de libertad creativa por encima de sus deudas formales» (Pons Moreno, 2020, p.2). Muchos siguen autopublicando por la experimentación, dar voz a autores en los márgenes y el contacto con el sector. Otros dejaron de hacerlo por falta de tiempo.

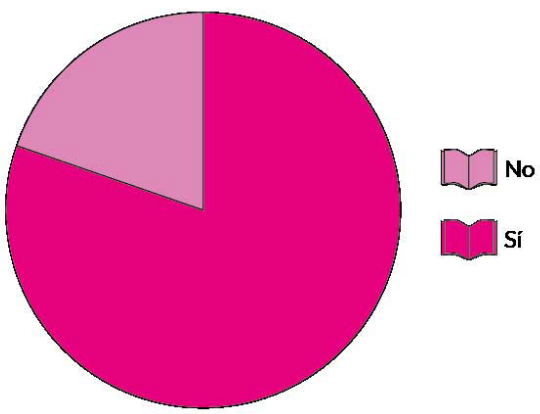


Figura 4. Continuidad en la autopublicación de fanzines.
Fuente: Elaboración propia

Impacto del fanzine en la formación y profesionalización

Se investiga en qué medida el fanzine ha sido una herramienta formativa y experimental para los encuestados, comparando sus aprendizajes en la autopublicación con la formación reglada. También se analiza si el fanzine ha contribuido a su desarrollo profesional en el cómic o la ilustración, así como las diferencias percibidas frente a medios tradicionales como las editoriales. La figura 5 muestra que han experimentado los participantes en la autopublicación que no encontraron en la formación reglada.

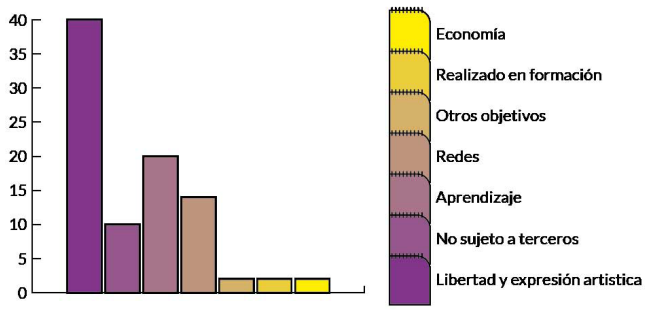


Figura 5. Experiencias únicas en la autopublicación.
Fuente: Elaboración propia

El 84,8% considera que el fanzine ha contribuido a su formación profesional en el cómic y la ilustración. Un 6,3% son profesionales de sectores relacionados y un 5% tenían motivaciones no profesionales.



Figura 6. Contribución del fanzine a la formación profesional.
Fuente: Elaboración propia

Posibles aplicaciones en el ámbito educativo

Se analiza la percepción de los encuestados sobre el potencial del fanzine como herramienta pedagógica y su capacidad para enriquecer procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando la creatividad, la experimentación y el desarrollo de competencias. La siguiente gráfica muestra si los participantes consideran que el fanzine les ha permitido experimentar, investigar y formarse.



Figura 7. El fanzine como herramienta de autoformación.
Fuente: Elaboración propia

El potencial del fanzine como herramienta metodológica en artes

Se puede decir que las artes en general son una disciplina basada en la investigación y aprendizaje desde la práctica, en la que una parte del conocimiento se adquiere de forma experiencial, por eso existe la necesidad de proveer a los alumnos de las herramientas necesarias para el aprendizaje desde metodologías diseñadas específicamente para la creación basada en la práctica.

Como se observa en los resultados de la encuesta, muchos profesionales del mundo de la ilustración, el cómic o la edición, la gran mayoría en su etapa de estudiantes, han recurrido a la creación de fanzines como herramienta externa a la formación reglada para poder conseguir un espacio de aprendizaje en el que expresarse con libertad y ser conscientes de todo el proceso. Algo que consideran que les ha ayudado en su formación, permitiéndoles una exploración personal, convirtiéndose en un soporte para poder plasmar todas las inquietudes, al margen de los medios tradicionales, como una herramienta anti-hegemónica. Han resultado ser un espacio donde construir y reconstruir, un espacio de expresión y divulgación a pequeña escala. «Estas publicaciones se convierten en un soporte donde los afectos obligados a permanecer al margen en lo masivo tienen cabida, donde pueden ser discutidos» (Weilheim, 2020, párr. 3).

También, algo muy importante a resaltar en los resultados es que el fanzine y todo el entorno relacionado genera la oportunidad de estrechar diferentes lazos de convivencia con otros creadores, generando espacios de diálogo y lugares ideales para intercambiar materiales, ideas, reír, colaborar, etc. Promueve la construcción de redes de apoyo con un interés común, «la materialidad del fanzine y sus modos de distribución establecen un importante valor añadido en la creación de comunidades». (Pons Moreno, 2020, p.2).

Esto hace replantear al fanzine como una herramienta que se puede integrar en los modelos formativos, dando a los estudiantes la posibilidad de aprender desde esta práctica, ya que «en toda actividad artística hay un propósito investigador» (Hernández, 2008, p.92)tendencies and consequences to educational research coming from Arts Based Research (ABR. Es un medio asequible para todo el mundo, que se adapta perfectamente a las necesidades de cada uno, donde se tiene el control de cada aspecto: la elección de los temas, de la gráfica, del formato, del tamaño, del papel, la cubierta, la reproducción, la encuadernación y la distribución, teniendo total libertad para la toma de estas decisiones. Además, es una herramienta que se puede usar a nivel individual y colectivo, donde no solo se aprende de las cuestiones mencionadas antes, sino también se aprende a colaborar, a tomar decisiones, a materializar una idea y realizar todas las fases necesarias. Es un espacio libre y sin censura que permite encontrar una voz propia.

Este ejercicio se ha llevado a diferentes grupos de muestra, usado como proyecto final colectivo, en la que los estudiantes de forma colaborativa ideaban su propia publicación, lo que ha sido una experiencia muy importante ya no solo a nivel de aprendizaje gráfico individual, sino a nivel personal y colectivo, ya que los estudiantes han tenido que aprender a tomar todas las decisiones en conjunto, a escucharse unos a otros y a resolver problemas, lo que ha creado un ambiente de compresión, escucha, participación y colaboración entre todos de forma exponencial. En ningún caso se ha dejado de lado la actividad por falta de interés y ha habido una mayor participación e implicación que en cualquiera de los ejercicios propuestos durante el curso, dando los estudiantes lo mejor de ellos mismos a todos los niveles.

Conclusiones

Se puede concluir que la investigación basada en la práctica es fundamental para el aprendizaje en artes, y que el fanzine emerge como una herramienta metodológica innovadora que no solo dinamiza la educación artística, sino que también fomenta la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes. La investigación y aplicación del fanzine amplían las posibilidades de nuevas dinámicas educativas, replanteando las actividades tradicionales y respondiendo de manera efectiva a las inquietudes y necesidades contemporáneas de los estudiantes.

Esta aproximación no solo enriquece las experiencias formativas, sino que también propone una nueva manera de producir conocimiento, desafiando los enfoques convencionales y ampliando el horizonte de la investigación educativa en artes. Así, el fanzine no solo se presenta como una herramienta didáctica, sino también como un puente entre la expresión creativa y la construcción de conocimiento en el ámbito artístico.

Agradecimientos

Gracias a las personas anónimas que respondieron el cuestionario y a los estudiantes que con su práctica colaboraron en el desarrollo de la investigación.

Referencias

Hernández, F. H. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, *26*, 85-118.

Pons Moreno, Á. M. (2020). *Fanzinismo catódico experimental desde España = Experimental cathodic fanzinism from Spain* (Versión 1.0) [Dataset]. University of Salento. https://doi.org/10.1285/I22840753N18P139

Weilheim, V. (2020, septiembre 18). *Fanzine gestos y comunidad*. https://www.pezlinterna.com/post/el-fanzine-gesto-y-comunidad

Painting and music from Romanticism to the first avant-garde movements of the 20th century as a stimulus for creative literary writing in preparation for the e-assessment exam in the final year of the MYP of the IB (International Baccalaureate)

José Luis Calderón Aguirrezabala
International College Spain (ICS Madrid), Spain

Abstract
Creative writing is one of the three parts of the e-assessment exam for the final year of the IB Middle Years Programme (MYP) in the subject of *Language and Literature*, in which students write a literary text inspired by an image. In this sense, painting is a considerable source of inspiration to take into account in the practice for this exam, in addition to the power of music in the creation of this type of literary text. In schools where students in this subject also take the Spanish Ministry's curriculum of *Spanish Language and Literature* content for the validation to this educational system, the syllabus includes the study of literary movements in Hispanic literature from Romanticism to mid twentieth century. For this reason, the use of music and painting from Romanticism to the first artistic avant-gardes of the 20th century works is a very useful and enjoyable tool which allows to work on creative writing combining both educational systems (IB and Spanish system) from an artistic interdisciplinary perspective in which painting, literature and music are blended.

Keywords: music, painting, literary writing, interdisciplinarity, IB education.

La pintura y la música desde el romanticismo hasta las primeras vanguardias del siglo XX como estímulo para la escritura literaria creativa en la preparación de la evaluación electrónica del último curso del PAI de BI (Bachillerato Internacional)

Resumen
La escritura creativa constituye una de las tres partes del examen para la evaluación electrónica del último curso del Programa de Años Intermedios (PAI) de Bachillerato Internacional (BI) en la asignatura de *Lengua y Literatura*, en la que el alumnado escribe un texto de carácter literario inspirándose en una imagen. En este sentido, la pintura constituye una base inspiradora considerable a tener en cuenta en la práctica para dicho examen, a lo que se suma el poder que la música ejerce para la creación de este tipo de textos literarios. En colegios donde el alumnado de esta asignatura cursa además los contenidos de *Lengua Castellana y Literatura* del Ministerio Español para su correspondiente convalidación a este, la programación incluye el estudio de los movimientos literarios desde el romanticismo hasta bien entrado el siglo XX de la literatura hispánica, razón por la cual el empleo de la música y la pintura desde el romanticismo hasta las primeras vanguardias artísticas del siglo XX funciona como una herramienta de gran utilidad y disfrute que permite trabajar la escritura creativa combinando ambos sistemas educativos (BI y sistema español) desde una interdisciplinaridad artística en la que pintura, literatura y música quedan imbricadas.

Palabras clave: música, pintura, escritura literaria, interdisciplinariedad, educación BI.

Introducción: planteamiento general de la actividad

El último curso del Programa de Años Intermedios (PAI) del sistema educativo de Bachillerato Internacional (BI) corresponde al 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del sistema educativo español. Para obtener el certificado del PAI al final de dicho curso, BI exige a cada alumno la superación de un examen electrónico (*e-assessment)* en una serie de asignaturas cursadas. En el caso de la asignatura de *Lengua y Literatura*, el examen consta de tres partes, la segunda de las cuales ("producción de texto literario") consiste en la redacción de un texto literario, creativo, de una extensión de unas 350 palabras, dentro de una serie de subgéneros posibles (relato, monólogo interior, diálogo para una escena teatral o para un guion cinematográfico…), eligiendo una imagen de dos ofrecidas como estímulo visual, en la que el alumnado debe inspirarse claramente, siguiendo las instrucciones ofrecidas en el enunciado. Si bien las imágenes suelen ser habitualmente fotografías, la pintura no está exenta como posible estímulo para dicho ejercicio y de esta manera, la observación de algunas obras maestras de la historia de la pintura constituye una herramienta que ofrece innumerables oportunidades para el trabajo de esta escritura creativa. A ello hay que añadir los beneficios de la música como herramienta de estimulación emotiva para este ejercicio de creatividad literaria.

Asimismo, en colegios donde el alumnado de esta asignatura cursa también los contenidos de *Lengua Castellana y Literatura* del Ministerio Español para su correspondiente convalidación a dicho sistema educativo, la programación incluye el estudio de los movimientos literarios desde el romanticismo hasta bien entrado el siglo XX de la literatura hispánica. De esta manera, el empleo de la pintura y la música no solo de manera general, sino específicamente relativas a la franja artística que va desde el romanticismo hasta las primeras vanguardias artísticas del siglo XX, funciona como

una herramienta inspiradora de gran utilidad en varios sentidos: 1) Permite por una parte trabajar la escritura creativa combinando ambos sistemas educativos (BI y sistema español) desde una interdisciplinaridad artística en la que pintura, literatura y música quedan fusionadas. Precisamente, el aprendizaje interdisciplinario es un aspecto común que comparten ambos sistemas educativos (PAI y ESO), por lo que el trabajo en el aula con este tipo de actividades que combinan el arte de la música y de la pintura con la literatura tiene especial sentido. 2) Constituye una herramienta educativa fructífera que permite al alumnado elevar sus conocimientos culturales en materia de formación musical y pictórica desde la perspectiva histórico-literaria, ya que al mismo tiempo que estudian la literatura hispánica y europea correspondiente a los siglos XIX y XX, refuerzan y elevan su conocimiento de la historia de la pintura y de la música de estilos coincidentes con los mismos movimientos literarios estudiados. El presente documento se presenta por tanto como una propuesta de herramientas útiles para el trabajo en el aula, con varias ideas extraídas desde la experiencia como docente durante diez años desde la primera edición de esta parte del examen electrónico de BI en esta asignatura (en el curso académico 2015-2016) con casos específicos de estudio e ideas para actividades concretas que han funcionado positivamente en varios cursos.

La escritura creativa desde la perspectiva del romanticismo literario, pictórico y musical: desarrollo y metodología de actividad en el aula

En la unidad didáctica del romanticismo literario los alumnos estudian diferentes textos de autores y autoras españoles, con referencias también al romanticismo europeo, clásicos todos ellos de la literatura universal: Espronceda, Zorrilla, Larra, Bécquer, Hartzenbusch, Rosalía de Castro o Gertrudis Gómez de Avellaneda, son algunos de los autores clásicos hispánicos que se estudian dentro de la programación curricular de la ESO, con referencias intercaladas también a otros autores europeos como Byron, Keats, Percy Bysshe y Mary Shelley, Alexandre Dumas o Victor Hugo (entre otros). Durante las propias clases, la proyección de cuadros de la pintura romántica de artistas como Turner, Constable, Friedrich, Delacroix, Géricault, Füssli, Böcklin o del pintor y poeta William Blake, al mismo tiempo que la escucha de melodías de compositores europeos como Chopin, Schubert, Schuman, Liszt, Wagner o Tchaikovsky, facilitan la comprensión de las características esenciales del romanticismo y postromanticismo literario, en consonancia con sus correspondientes rasgos en la pintura y en la música: precisamente varias de sus características eran compartidas entre la literatura, la pintura y la música. Este tipo de proyecciones de obras pictóricas y musicales durante la explicación de contenidos y durante la lectura de textos en el aula parte generalmente del profesor, pero se anima a que los alumnos, en presentaciones o trabajos colaborativos, busquen también varias composiciones para fomentar así su curiosidad investigadora. Asimismo, se ha empleado el cine basado o inspirado en el romanticismo como disciplina para este aprendizaje interdisciplinar.

Durante el aprendizaje de la lección o al final de esta, los alumnos deben realizar en una sesión de clase un ejercicio de escritura creativa a modo de simulacro de la parte 2 de la evaluación electrónica (*e-assessment*) de BI. Para ello deben leer bien las instrucciones del enunciado, que especifica el tipo de texto literario que deben crear y el modo en que su creación literaria se inspirará en la imagen elegida de las dos ofrecidas.

Ejemplo de enunciado similar al examen trabajado en una de las sesiones: *Observa las dos imágenes de los cuadros románticos que ves a continuación, escoge uno de ellos e inspirándote en él crea un relato en primera persona como narrador protagonista, de manera que todos los sucesos ocurridos tengan lugar en el espacio y ambientación que se plasma en dicho cuadro.*



Figura 1. Caspar David Friedrich, *Mañana de Pascua*, hacia 1828 – 1835. Óleo sobre lienzo. 43,7 x 34,4 cm © Museo Nacional Thyssen-Bornemisza, Madrid / Fig. 2. Captura de pantalla de lista de reproducción propia de Spotify creada por el profesor (José Luis Calderón)

Siguiendo las instrucciones del enunciado, los alumnos deben aplicar los conocimientos adquiridos durante la lección (tipos de narrador, ambientaciones propias de la literatura y la pintura románticas, la leyenda como subgénero narrativo en el romanticismo…). Eligen una de las imágenes (Ejemplo, Fig. 1) y durante el tiempo de la redacción (que en el examen real de BI suelen ser 30-35 minutos para esta parte) se reprodujo para su escucha una parte de la lista de reproducción de Spotify (Fig. 2. Pantallazo de la lista, de elaboración propia) que se correspondía precisamente con el estilo romántico del cuadro. En términos generales, la respuesta a este tipo de ejercicio es muy positiva, ya que se percibe una inmersión y concentración de los alumnos en el ejercicio de escritura creativa. Además, responden con curiosidad a querer conocer más sobre artistas de dicho movimiento en sus diferentes disciplinas artísticas.

La escritura creativa desde la perspectiva del modernismo y el simbolismo pictórico-literario y el impresionismo pictórico-musical: desarrollo y metodología

Tras el estudio del realismo literario -durante el cual también se ha empleado la pintura como estímulo para la escritura creativa, al mismo tiempo que se han proyectado fragmentos de películas cinematográfica basadas en obras literarias del realismo- la unidad didáctica sobre el modernismo literario ofrece diferentes posibilidades para trabajar en la misma línea de la lección anterior. El modernismo literario hispánico de autores estudiados como Rubén Darío, Antonio y Manuel Machado o Salvador Rueda, se presta a una analogía con el simbolismo literario francés (Baudelaire, Rimbaud) y pictórico (Gustave Moreau, Klimt, Böcklin, Munch…), al mismo tiempo que al ponerlo en contexto de manera holística con el modernismo artístico en general (en las artes decorativas, el diseño y la arquitectura) dicha etapa de esplendor artístico *fin-de-siècle* sirve para establecer un parangón con el análogo impresionismo pictórico (Manet, Monet, Renoir, Sisley, Pissarro, Degas…) y el llamado impresionismo musical (Debussy, Ravel…).

Siguiendo la misma metodología de la lección anterior, la proyección de imágenes de obras pictóricas del simbolismo y del impresionismo ha tenido lugar tanto durante la explicación de contenidos como durante la lectura de textos. La musicalidad propia de la poesía modernista y simbolista se presta precisamente para la escucha de temas de los compositores recién mencionados del impresionismo musical, lo cual, al igual que en la lección anterior, contribuye al adecuado conocimiento y comprensión de estos movimientos artísticos en conexión con la literatura.

Al igual que en aquel caso, se presenta a continuación un ejemplo de enunciado muy similar a los empleados en la parte 2 del examen *e-assessment*, que se puso en clase para la práctica de la escritura creativa al final de esta lección: *Observa las imágenes de los dos cuadros que ves a continuación, escoge uno de ellos e inspirándote en él crea un relato de tono melancólico, comenzando la acción "in medias res", es decir, en mitad de la historia, narrando los hechos que ocurren a desde el momento plasmado en la imagen.*

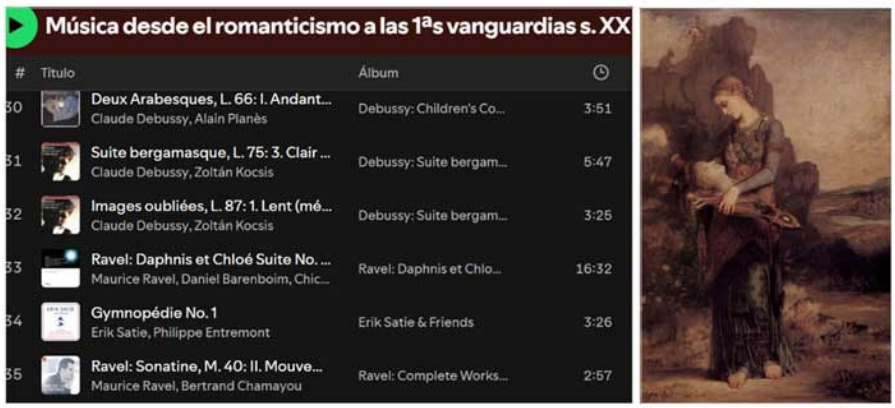


Fig. 3. Gustave Moreau, *Orfeo*, 1865. Óleo sobre lienzo. 154 x 99,5 cm © Musée d'Orsay. / Fig. 4. Captura de pantalla de lista de reproducción propia de Spotify creada por el profesor (José Luis Calderón)

Los alumnos procedieron de la misma manera que en el ejercicio de la lección anterior, se proyectaron las dos imágenes y una serie de temas musicales del impresionismo de Debussy y Ravel (Fig. 3 y Fig. 4) y también aquí su respuesta ha sido en todo momento muy positiva, con resultados que demuestran un aumento de la capacidad de concentración y creatividad literaria.

La escritura creativa desde la perspectiva de las primeras vanguardias artísticas del siglo XX: desarrollo y metodología de actividad en el aula

El nacimiento de las primeras vanguardias artísticas del siglo XX en Europa se estudia en el currículo español de manera previa al análisis de la literatura de la Generación del 27 y de esta manera, el análisis de los nuevos lenguajes algo rupturistas con respecto a la tradición anterior del expresionismo, el cubismo, el futurismo, el dadaísmo y el surrealismo (entre otros), permite comprender la literatura vanguardista de Gómez de la Serna, los poemas dentro del creacionismo de Vicente Huidobro o del ultraísmo de Guillermo de Torre. El trabajo de los caligramas inspirados en los primeros de Guillaume Apollinaire ayuda a comprender estas relaciones, al mismo tiempo que el estudio del surrealismo pictórico facilita la comprensión de la libertad creativa de algunas de las metáforas de los poetas de la Generación del 27. Se presenta a continuación un enunciado algo adaptado a los de las pruebas anteriores, para la realización de esta tarea: *Observa las imágenes de las siguientes dos obras plásticas y basándote en la que escojas, escribe un poema lírico en el que incorpores el verso libre y metáforas de carácter surrealista.*

Se ofrecen en este caso una variedad de imágenes de obras conocidas de pintores como Munch, Ensor, Kirchner, Grosz, Kandinsky, Picasso, Braque, Gris, Severini, Balla, Carrà, De Chirico, Duchamp, Dalí, Magritte, Miró… Entre los temas musicales de la lista de reproducción figuran algunos de Stravinsky, Schönberg o Anton Webern.

Conclusiones

El trabajo interdisciplinario simultaneando pintura, música y literatura ha resultado con carácter general muy motivante para el alumnado durante las propias clases en el estudio de los movimientos artísticos y literarios de la programación, desde el romanticismo hasta mediados del siglo XX. Asimismo, en este tipo de actividades de escritura creativa orientadas a la parte 2 del examen *e-assessment* de BI, el simultanear obras de pintores y músicos en el momento en que cada alumno se enfrentaba a la escritura creativa ha resultado muy liberador e inspirador. Así lo han reconocido los alumnos en muchos casos y de hecho, suelen indicar que es una de sus partes preferidas del examen.

Agradecimientos

Agradezco la colaboración del alumnado en su respuesta positiva a estas actividades, así como la acogida favorable de los profesores de ICS Madrid, que también imparten esta asignatura, respecto a mis propuestas de incorporar estas ideas en el aula.

Referencias

Gobierno de España. (2022). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. *Boletín Oficial del Estado*, 13172. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-13172

Organización del Bachillerato Internacional. (2021). *Programa de los Años Intermedios: Guía de Lengua y Literatura* (versión en español actualizada). resources.ibo.org/data/m_1_langa_guu_1405_6_s.pdf

Bridging History and Art: an interdisciplinary approach to early Islamic civilization in primary education

Isabel Molinos Sánchez
University of Granada, Spain

Abstract
This study explores the impact of interdisciplinary teaching, combining history and art, in enhancing student learning in a primary school setting. The project focused on early Islamic civilization, where students studied the historical context in history lessons and explored Islamic art through printmaking in art lessons. Conducted over four weeks with a Year 4 class, the lessons were designed to integrate historical and artistic content, with activities such as map analysis, architectural study, and tile printmaking. The results showed a significant improvement in students' understanding of the historical context, demonstrated by their application of knowledge from early Islamic civilization history and culture lessons to the design of Islamic geometric patterns in art class. Students also demonstrated notable progress in their printmaking skills, using their knowledge of patterns and shapes to create unique tile designs. The interdisciplinary approach fostered critical thinking, creativity, and collaboration among students, highlighting the benefits of integrating multiple subjects. These findings suggest that combining history and art can provide a more engaging and enriching learning experience, and future directions could include expanding interdisciplinary methods to other subjects for a broader educational impact.

Keywords: interdisciplinary approach, primary education, art history, primary school curriculum, Islamic art.

Uniendo Historia y Arte: un enfoque interdisciplinario de la civilización islámica en Educación Primaria

Resumen
Este estudio explora el impacto de la enseñanza interdisciplinaria, mediante la combinación de historia y arte, en el aprendizaje de los estudiantes en un entorno escolar de primaria. El proyecto se centró en el estudio de la civilización islámica, abordando el contexto histórico en historia y el arte islámico a través de la serigrafía en clase de arte. Impartidas durante cuatro semanas a una clase de cuarto curso, las lecciones integraron contenidos históricos y artísticos, con actividades como análisis de mapas, estudio de la arquitectura y diseño de azulejos islámicos. Los resultados mostraron una mejora significativa en la comprensión histórica de los estudiantes, quienes aplicaron lo aprendido en historia y cultura islámica durante las clases de arte en el diseño de estampados geométricos islámicos. Los alumnos también progresaron en serigrafía, utilizando su conocimiento de patrones y formas para crear diseños en azulejos. El enfoque interdisciplinario fomentó el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes, lo que refleja los beneficios de integrar asignaturas. Estos hallazgos sugieren que combinar historia y arte proporciona una experiencia de aprendizaje más atractiva y enriquecedora, y futuras implementación podrían incluir la expansión de métodos interdisciplinarios a otras asignaturas para un mayor impacto educativo.

Palabras clave: interdisciplinariedad, educación primaria, historia del arte, plan de estudios primarios, arte islámico.

Introduction

This communication aims to highlight how interdisciplinary teaching can enhance student learning and experience. Interdisciplinarity refers to the use of two or more disciplines that are integrated through interaction, drawing on the connections and shared points between them (Martín Rodríguez, 2023). In the last 50 years, art and history have been studied in combination by numerous academic researchers, showcasing the many possible connections that exist between the two areas of study (Burke, 2020). In the classroom, interdisciplinary teaching is associated with deeper student understanding and the ability for students to express what they have learnt in different forms and contexts, but some teachers still believe that this method can be challenging to implement due to limitations like accountability and school-wide plans (Brand and Triplett, 2012). This educational experience aims to share a successful case of interdisciplinary teaching combining history and art in the primary setting.

Objectives

Learning objectives

- Understand the context of early Islamic civilization.
- Develop printmaking skills using various materials and utilizing these blocks to produce prints in one or two colours.
- Connect Islamic history and artistic expression.

Project objectives

- Integrate history and art to enhance learning in both subjects.
- Foster critical thinking by encouraging students to analyse the connections between historical context and artistic expression.
- Develop students' creative expression through the design and creation of their own tile prints.
- Cultivate an appreciation for Islamic art and culture.

Context

This educational experience took place at a public primary school in North London, England, during the first half of the summer term of 2023. The lessons were conducted in a Year 4 classroom with 25 students, aged nine to ten years old. The school follows a subject-based curriculum, where the school day is divided into distinct subjects, each taught in isolation, with lessons in the morning lasting 45 minutes and 60 minutes in the afternoon.

According to the National Primary Curriculum in England (Department for Education, 2013), children aged seven to eleven are required to study "a non-European society that provides contrasts with British history" (p. 192). In line with this mandate, many schools opt to focus on early Islamic civilization as part of their history curriculum. The school referenced in this communication had adopted a history learning scheme that included structured lessons in PowerPoint format, student booklets, and evaluation assessments in order to reduce teacher planning workload. In contrast, the national art curriculum is less prescriptive, affording greater autonomy and choice in its implementation. The school did not adhere to any specific schemes for this subject.

Development

Design and planning

To design the interdisciplinary experience, the class teacher with the school's approval, was granted full autonomy to develop an art unit from scratch. However, it is important to highlight that the unit had to be planned around the learning objectives outlined in the school's art skills progression document. Consequently, the objectives were thoroughly reviewed to ensure the most appropriate selection. The chosen objectives focused on creating and using printing blocks from various materials to produce one- or two-color prints. These objectives aligned well with the early Islamic civilization history unit, leading to the art theme for the term: "Islamic Tiles," with printing as the main art skill.The history lessons from the scheme were reviewed and adapted to better meet the needs of the cohort and facilitate the goal of interdisciplinary teaching. It was agreed that each week, one afternoon would be allocated to 60 minutes of history, followed by 60 minutes of art.

Session 1

The purpose of the first week was to introduce students to the theme and the world of early Islams, giving them a foundation for understanding the historical context and artistic traditions of the period. Students examined maps of the Byzantine, Persian and Aksumite Empire and Arabia circa 570 A.D. They identified the main water sources, such as the River Nile and the Red Sea. Additionally, they recognised that much of the terrain in Arabia was desert.

In the following art lesson, students explored distinct styles of Islamic art. They began by classifying different artistic images into geometric patterns, vegetable motifs and calligraphy. Using their sketchbooks and sketch pencils, students replicated and studied some of the artwork.

Introducing the history lesson before the art allowed students to gain context for the Islamic artwork they explored afterwards. Understanding the desert landscape and water sources helped them see how these elements influenced artistic styles, fostering a deeper connection between the subjects.

Session 2

The lessons for the second week were designed to introduce students to the architectural styles and cultural traditions of the city of Makkah, using these insights to deepen their understanding of Islamic art and its connection to geometry and cultural expression.

In history, students identified flat-roofed stone houses with carpets, tents, and sandy streets with arches, which helped them become familiar with the city's architectural style and artistic elements. Students were also intrigued by the lifestyle and traditions of its inhabitants. The class discussed the mules, donkeys, and camels used for transport, the Bedouin tribes, and the campfires where people gathered to listen and recite poems.

During the art lesson, students explored Islamic architecture in greater detail, focusing on how buildings were decorated with intricate tile patterns. They were able to apply their mathematical knowledge of shapes to identify various patterns in the artwork, including hexagons, squares, rectangles, triangles and stars. Students practiced drawing these patterns in their sketchbooks and had the option to cut out more complex shapes to use as templates. Additionally, they were given a choice of coloured pencils—green, blue, or brown—to enhance their artwork.

Session 3

In the third session, students explored the history of the Kaaba and the significance of pilgrimage, deepening their understanding of Makkah's sacred importance. They also examined other key Islamic buildings like the Alhambra in Granada or the Blue Mosque in Turkey for artistic inspiration. The subsequent art lesson focused on translating this inspiration into carved tile designs. Students first sketched their designs on squared or plain paper before transferring them to polystyrene or clay tiles, which they then carved using specialized tools.

Session 4

In the final session, prioritizing the completion of the art project, the schedule was adjusted to dedicate more time to art. Students used rollers and trays of paint to evenly coat their carved polystyrene or clay tiles. They then carefully pressed the tiles onto A3 paper, creating prints of their designs. While the artwork dried, students concluded the unit by learning about the birth and key events in the life of Muhammad.

Results

The interdisciplinary approach combining history and art significantly impacted student learning and engagement, demonstrating the power of cross-disciplinary connections. By integrating historical context with artistic expression, students gained a deeper understanding of early Islamic civilization. The history lessons, which explored geography, architecture, and cultural practices, provided a solid

foundation for the art activities that followed. The hands-on nature of printmaking allowed students to apply their knowledge of Islamic art, particularly geometric patterns, to create their own tile prints. This approach helped students see the practical connection between historical and artistic traditions, fostering critical thinking as they analyzed how cultural contexts influenced artistic expression. Students showed notable improvement in their artistic skills, particularly in design, carving, and printmaking, and many exhibited creativity in translating historical ideas into personal works of art. The integration also led to increased student engagement, as the combination of intellectual and hands-on work kept them motivated and excited. Overall, the project not only deepened students' historical knowledge but also strengthened their artistic abilities, proving that interdisciplinary teaching can provide a richer, more engaging educational experience.



Figure 1. Photographic sequence of artistic productions
(Isabel Molinos Sánchez, 2025, original work)

Conclusion

In conclusion, the interdisciplinary approach that combined history and art proved to be highly effective in enhancing student learning and engagement. Students demonstrated a deeper understanding of early Islamic civilization while developing their artistic skills, particularly in printmaking and design. The integration of history and art fostered critical thinking, and creativity, providing a holistic learning experience. These findings highlight the potential of interdisciplinary teaching to enrich the curriculum and make learning more engaging and meaningful.

References

Brand, B. R., & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: An abandoned concept?. *Teachers and Teaching*, *18*(3), 381-393. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.629847

Burke, P. (2020). Art and History, 1969–2019. *Journal of Interdisciplinary History*, *50*(4), 567-586. https://doi.org/10.1162/jinh_a_01486

Department for Education. (2013). *The national curriculum in England: key stages 1 and 2 framework document.* Crown copyright. https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum

Martín Rodríguez, J.F. (2023). Multidisciplinariedad (o interdisciplinariedad) y transversalidad bajo la perspectiva de la ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Supervisión 21*, *69*. https://doi.org/10.52149/sp21

Where science and art meet. The design of a theatre workshop for active and inclusive learning

Nadia Carlomagno
Suor Orsola Benincasa University, Italy

Valeria Vadalà
Pegaso University, Italy

Arianna Ricciardi
Suor Orsola Benincasa University, Italy

Abstract
The current educational environment requires innovative methodologies to address the challenges of a constantly evolving world, fostering active and inclusive learning. The laboratory project "Chronicle of creeping feelings or everything is always already there", carried out within the Project Life Quarters of the Campania Theatre Festival, provided a concrete example of how theatrical practices can be transformed into powerful educational and transformative tools. Over an intensive 11 day course, nine students from the Master's Degree program in *Theatre, Pedagogy and Didactics* at the University of Naples Suor Orsola Benincasa engaged in deep self-exploration, transforming their vulnerabilities into strengths through theatrical practices. The pilot study analysed the effectiveness of theatre in developing relational, socio-emotional and creative skills, highlighting the value of performative storytelling in teacher and educator training. The research aimed to investigate how theatrical and narrative practices can foster personal reflection and identity formation within an educational context. The project, based on a bioeducational approach (Frauenfelder & Santoianni, 2002), highlights the central role of the body and embodied experience in learning (Maturana & Varela, 1991). Theatre, through its multi-sensory engagement, enhances self-awareness, stimulates critical thinking (Nicholson, 2005) and fosters inclusion, creating educational environments where emotion and learning merge into a singular, formative, and transformative experience.

Keywords: Theatre, Relationship, Storytelling, Embodied Education, Theatrical Pedagogy.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Donde la ciencia y el arte se encuentran. El diseño de un laboratorio teatral para el aprendizaje activo e inclusivo

Resumen
El actual contexto educativo requiere metodologías innovadoras para responder a los desafíos de un mundo en constante cambio, promoviendo un aprendizaje activo e inclusivo. El proyecto de laboratorio "Crónica de sentimientos arrastrados o todo ya está ahí", realizado en el marco del Proyecto Barrios de Vida del Festival de Teatro de Campania, Ofreció un ejemplo concreto de cómo las prácticas teatrales pueden convertirse en poderosas herramientas educativas y transformadoras. En un curso intensivo de 11 días, nueve estudiantes del Máster en Teatro, pedagogía y didáctica de la Universidad Suor Orsola Benincasa de Nápoles se han explorado a sí mismos y sus vulnerabilidades, transformándolas en puntos fuertes a través de prácticas teatrales. El estudio piloto analizó la eficacia del teatro en el desarrollo de competencias relacionales, socio emocionales y creativas, Destacando el valor de la narración performativa en la formación de profesores y educadores, con el objetivo de investigar cómo las prácticas teatrales y narrativas pueden favorecer la reflexión personal y la construcción de la identidad dentro de un contexto educativo. El proyecto, basado en un enfoque bioeducativo (Frauenfelder & Santoianni, 2002), enfatiza la importancia del cuerpo y de la experiencia encarnada en el aprendizaje (Maturana & Varela, 1991). El teatro, con su participación multisensorial, aumenta la conciencia individual, estimula el pensamiento crítico (Nicholson, 2005) y promueve la inclusión, Creando entornos educativos inclusivos en los que la emoción y el aprendizaje se integran en una experiencia formativa única y transformadora.

Palabras clave: Teatro, Relación, Narración, Educación incarnata, Pedagogía teatral.

Introduction

Self-knowledge is a key element in the development of individual and relational skills, an essential aspect of building authentic relationships and meaningful learning (Ausubel 1995). In educational settings, self-awareness not only facilitates the path of personal growth, but also promotes social interaction and the creation of inclusive environments. The present exploratory research aims to examine the role of theatre and storytelling as tools to enhance self-awareness and interpersonal relationships, as well as the socio-emotional and creative aspects of students' learning, exploring their effectiveness in artistic and pedagogical education. In line with the principles of inclusive pedagogy and embracing a transformative approach, the research presented aims to bring out the potential of theatrical and narrative practices in building shared knowledge and in acquiring relational skills, socio-emotional and creative, fundamental to tackle the complexity of the contemporary world.

Theoretical framework

In the current context, where relationships are the fundamental principle of human experience and education (Buber, 1923), neuroscience shows that cognition is not an isolated activity, but a situated process that develops through interaction with others (Gallese & Morelli, 2024). Self-construction strengthens the relational dimension, giving it authenticity and fostering deeper and more meaningful learning (Ausubel,1995). Acquiring knowledge through bodily experience highlights how learning is

an embodied and intersubjective phenomenon, rooted in sensorimotor experience and social sharing (Gallese & Morelli, 2024). The ability to reflect on one's emotions and identity is therefore a key skill for building authentic relationships and transforming learning from the mere accumulation of information into an experiential and transformative process representing a form of growth nourished by the active involvement of the individual and their interaction with the socio-cultural context (Siegel, 2012). In the scenario where cognition occurs in relation (Gallese & Morelli, 2024), transformative learning (Mezirow, 1991) emphasizes the importance of critical reflection and awareness in the learning process, promoting the re-elaboration of past experiences and the construction of new cognitive and existential perspectives. From this perspective, the practice of storytelling is a powerful pedagogical tool that stimulates reflective thinking and promotes meaningful learning (Ausubel,1995).

Self-narration facilitates a process of self-reflection that contributes to the construction of a coherent and conscious personal identity (Demetrio, 1996). The narrative approach (Bruner, 1990) values the experiential dimension of learning, asserting that knowledge is built through action (Caruana & Borghi, 2016) and reflection on direct experience (Dewey, 1938). Narrative thought is thus a complementary element to logical-scientific thinking, since it allows us to attribute order and coherence to experiences, transforming events into narratives rich in meaning. Storytelling is an epistemological device through which individuals construct their own identities and interpret reality. This approach aligns with educational practices that value the subjective experience and active role of the learner in the construction of knowledge, strengthening the idea of learning as a dynamic and participatory process (Carlomagno 2020). In this context, theatre, with its formative practices, assumes a privileged role in the development of narrative, as it integrates bodily, emotional and cognitive dimensions into a single expressive and inclusive experience, precisely because its nature has to do with the other and with the otherness community-building (De Marinis, 2020). From this perspective, theatre is a powerful educational and transformative tool, serving as a language capable of conveying complex meanings through symbols, gestures and words. Theatrical practices are therefore an integral part of the contemporary educational landscape as an innovative approach, thanks to their ability to combine multi-sensory learning, active participation and integration of cognitive, emotional and social dimensions.

Methodology

The study was conducted in the context of the "Quartieri di Vita" project, the Festival of training and social theater organized by the Campania Festival Foundation with the support of the Campania Region. The research involved 9 students of the Master in "Theatre, Pedagogy and Didactics. Methods, techniques and practices of the performing arts" of the Suor Orsola Benincasa University of Naples. The workshop "Chronicle of creeping feelings or everything is always already there" was led by Austrian director Ed. Hauswirth, with our collaboration, and integrated different methodological approaches, with a focus on inclusive pedagogy, which values diversity and stimulates authentic participation. The proposed exploratory research adopted Art-Based Research (ABR), a qualitative method that integrates artistic dimensions into the investigation process. In line with the bioeducational model outlined by pedagogue Elisa Frauenfelder, which emphasizes the importance of integrating cognitive, emotional and bodily aspects in learning, the study aims to analyse the impact of theatrical practices in the development of relational, socio-emotional and creative skills in education (Damasio, 1999; Carlomagno, 2020).

The methodological process has been structured in several phases, combining participant observation techniques, narrative data collection, and thematic analysis (Bruner, 1990). The thematic coding was conducted through an iterative, multi-level approach: initially, the collected data were

examined to identify recurring themes such as "self-reflection," "empathy," and "body-emotion. These themes were then refined and reorganized into broader categories through methodological triangulation, which cross-referenced the results from observations, logbooks (narrative data), and questionnaires administered to participants (thematic analysis). This approach ensured greater validity of the results, allowing for consistency and convergence between data from different sources.

The main activities of the workshop included the creation of the working group through warm-up exercises, theatre plays and brainstorming, helping to overcome personal barriers, promoting openness and cohesion in the group. These activities were followed by a moment of narrative exploration, in which participants were guided through improvisation exercises, autobiographical narration and body work, generating basic creative material for the construction of the final performance (scenic precipitate). Each scene was developed through an iterative process of experimentation and revision under the director's guidance. The "dramatic rush" of the final creation, presented to an audience, marked the last phase of the workshop. The approach adopted throughout the process fostered an environment of trust, essential for exploring the self through emotions and creativity, enabling transformative learning.

Results and conclusions

The results, obtained through a qualitative analysis of the participants' logbooks, highlight the value of theatre as a powerful pedagogical tool capable of stimulating active and transformative engagement, offering new perspectives for educational and vocational training. The workshop experience demonstrated how the connection between emotional and physical dimensions can significantly enrich the learning process, promoting a holistic educational approach that integrates mind, body and emotions in a performative context. The research has highlighted the crucial role of theatre in facilitating the development of socio-emotional, creative and relational skills through the integration of bodily, cognitive and emotional dimensions, aligning with the theories of bioeducational sciences (Frauenfelder & Santoianni, 2002) and embodied cognition (Maturana & Varela, 1991). In particular, the workshop aimed to demonstrate how relationship-based learning through active participation is an effective educational approach.

The participants, engaged in performative activities based on improvisation, autobiographical narration and body work, experienced a multisensory learning process that stimulated a deep reflection on self and collective dynamics (Carlomagno, 2020), allowing them to enhance their self-awareness and develop empathic skills. At the beginning of the course, most participants expressed their desire to approach the workshop in a non-judgmental environment, with an open mind, free from preconceptions and rigid expectations. This approach, linked to the principles of narrative theory (Bruner, 1990) - which posits that storytelling is essential for giving coherence and meaning to experience - promotes the construction of both individual and collective identities. The results show that theatre, by fostering relationships (Siegel, 2012) and integrating approaches based on narrative practices, can create a safe environment where one can explore oneself in relation to others (Gallese & Morelli, 2024).

Thus, theatre and storytelling prove to be highly effective tools for developing relational, socio-emotional, and creative skills. Moreover, they enhance self-awareness, foster empathy, and stimulate critical thinking, strengthening the transversal skills essential for training teachers and educators capable of addressing today's challenges.

References

Frauenfelder E., Santoianni F. (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.

Maturana, H.R., Varela, F.J. (1991). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Springer.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.

Ausubel, D. P. (1995). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view.* Kluwer Academic Publishers.

Buber, M. (1923). *Ich und Du. R. Manheim.*

Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Raffaello Cortina Editore.

Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are* (2nd ed.). The Guilford Press.

Mezirow, J. (1991). T*ransformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina Editore.

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.

Caruana F., Borghi A. (2016). *Il cervello in azione,* Il Mulino, Bologna.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* Macmillan.

Carlomagno, N. (2020). *Le potenzialità didattiche delle arti sceniche*. Education Sciences & Society

De Marinis, M. (2020). *Per una politica della performance. Il teatro e la comunità a venire.* Titivillus Editore.

Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. Harcourt Brace.

Contemporary Dance as a Generator of Spaces for the Manifestation and Communication of Social Issues among Children from Las Colinas Neighborhood

Brigit Nataly Giraldo Urreste
Corporación Universitaria Minuto de Dios. Facultad de Educación, Bogotá, Colombia

Abstract
This work proposes contemporary dance as a pedagogical tool for children from the Las Colinas neighborhood in Bogotá, aiming to help them express and transform their emotions and experiences related to the social issues they face. Through movement, children explore their bodies as a means of knowledge, reflection, and resistance, allowing them to reconstruct their perception of the neighborhood environment. Dance not only facilitates individual expression but also encourages collective creation, where personal experiences are intertwined to build a shared identity. Throughout the process, children are invited to transform negative emotions into positive actions through dance, creating a space for emotional catharsis and learning. This approach seeks to help participants develop a sense of belonging and recognition of their individual value within the community, strengthening their ability to generate change in the face of the challenges in their context.

Keywords: Dance, expression, community, bodies, deconstruction.

La danza Contemporánea como generadora de espacios de manifestación y comunicación de las problemáticas sociales de los niños del barrio las Colinas

Resumen
Este trabajo propone la danza contemporánea como una herramienta pedagógica para niños del barrio Las Colinas en Bogotá, con el objetivo de que puedan expresar y transformar sus emociones y vivencias relacionadas con las problemáticas sociales que enfrentan. A través del movimiento, los niños exploran su cuerpo como medio de conocimiento, reflexión y resistencia, permitiendo una reconstrucción de sus cuerpos y percepción del entorno barrial. La danza no solo facilita la expresión individual, sino que también fomenta la creación colectiva, donde las experiencias personales se entrelazan para construir una identidad compartida. A lo largo del proceso, los niños son invitados a transformar emociones negativas en acciones positivas mediante la danza, creando un espacio de catarsis emocional y aprendizaje. Este enfoque busca que los participantes desarrollen un sentido de pertenencia y reconocimiento de su valor individual dentro de la comunidad, fortaleciendo la capacidad de generar cambios frente a las dificultades de su contexto.

Palabras clave: Danza, expresión, comunidad, cuerpos, deconstrucción.

Introducción

La danza contemporánea, como forma de expresión artística y pedagógica, ofrece un espacio único para la reflexión y transformación de los niños que habitan contextos barriales marcados por la violencia, la pobreza y la exclusión social. En este trabajo, se plantea la danza como una herramienta capaz de permitir a los niños del barrio Las Colinas en Bogotá, explorar su realidad emocional y social a través del cuerpo. Al involucrar el movimiento y la creación corporal, los niños tienen la oportunidad de externalizar sus vivencias, transformando sus emociones y experiencias en una forma de expresión que puede generar cambios en su percepción del entorno.

A través de esta propuesta, se busca que los niños no solo reconozcan y procesen sus emociones, sino que también puedan construir un conocimiento colectivo sobre su contexto, dándose cuenta de la importancia de su sentir en la comunidad. La danza, al ser un medio para compartir experiencias y sentimientos, contribuye a la creación de un espacio en el que los niños puedan encontrar nuevas formas de relacionarse con su entorno, fomentando el trabajo en grupo y el fortalecimiento de su identidad personal y colectiva.

La danza: un viaje deconstruyendo cuerpos marcados por contextos barriales

Cuando danzo me dejo llevar de lo que veo, de lo que siento, de lo que escucho, no racionalizo, solo siento..., es visceral, emotivo; siento los cuerpos que danzan conmigo, como un juego donde los sentidos son los que me mueven, me accionan, me hacen sentir viva, me hacen sentir parte de un todo. La danza es ese medio que permite la interacción con otros y a su vez permite estar en el tiempo y en el espacio. La danza tiene múltiples definiciones se asocian a técnica, coreografía, creación corporal, lenguaje corporal, varía de acuerdo con la cultura y a la época, permite expresar las emociones y sentimientos mediante una secuencia de movimientos organizados (Vicente *et al.*,2010, Zaporah 2002, Graham, 1970).

En este sentido la danza no solo se entiende como movimientos físicos sino como una práctica que invita a la reflexión, el sentir del cuerpo y su contexto, de allí que la danza contemporánea utilice acciones performativas y diálogos que generan interrogantes acerca de cómo cada cuerpo habita su espacio, tiempo y energía, por lo tanto, la construcción del conocimiento desde el cuerpo, ocurre gracias al desarrollo de la percepción y observación de cada individuo, lo que edifica su propia narrativa. La danza contemporánea como herramienta para el intercambio de experiencias y tradiciones (Ortiz, 2014).

De este modo Le Breton (2005), plantea que “El Cuerpo es una materia inagotable de prácticas sociales” (p.7). A su vez el mismo permite la visión y lectura del otro abriendo el espacio para la apreciación, el cuerpo es el medio entre el hombre y el mundo, el mismo instrumento que permite la comprensión de todo lo que le rodea, por medio de gestos, mímicas que empiezan hacer parte de la cotidianidad.

Cuando el cuerpo permite ser atravesado por los sentidos se reconstruye su verdad, por lo que se da un espacio de reflexión y se puede llegar a construir conocimiento. En la génesis de la vida, el niño se inmerge en el mundo, navega y disfruta de él; de tal manera que el viaje comienza como una invitación a la sorpresa constante donde se integran todos los sentidos como un rito de iniciación, su entorno debería brindar al niño atención y afección además de sentirse reconocido para que él pueda sentir que existe como sujeto. Ese experimentar del mundo no solo lo atraviesa, sino que también lo altera lo que va construyendo su repertorio cultural y es desde ese mismo que él verá su realidad, desde las significaciones aprendidas y la sensibilidad propia que se logra gracias a la relación social (Le Breton, 2005).

A medida que el niño se va sumergiendo en el mundo, su experiencia sensorial no solo lo forma, sino que también está determinada por las circunstancias que lo rodean. En este sentido cuando los contextos barriales, marcados por los problemas como la violencia, las drogas o la marginalidad, atraviesa la vida del niño, su percepción del mundo se va alterando profundamente. Las experiencias de dolor, sufrimiento o desamparo que pueden vivir en estos entornos afectan la construcción de sus subjetividades y su relación con el otro, puesto que, aunque el entorno deberá proveerle reconocimiento, afecto y normas esto se ve interrumpido por las dificultades del contexto, así el niño comienza a formar su repertorio cultural y a configurar su cuerpo a su realidad (Le Breton, 2005).

En consecuencia, surge la necesidad de explorar la danza contemporánea como herramienta pedagógica expresiva, capaz de ofrecer a los niños del barrio Las Colinas en Bogotá un espacio para manifestarse y comunicar las problemáticas sociales que los afectan. A través de esta práctica artística se fomenta la reflexión y transformación comunitaria, permitiendo a los niños deconstruir sus cuerpos de su contexto barrial.

Metodología

El estudio se realiza desde el paradigma interpretativo dentro del enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo se enfoca en cómo los individuos construyen significados a partir de sus experiencias. Aquí, el investigador se interesa por las formas en que los niños interpretan su realidad a través de la danza y cómo estos significados afectan su sentido de pertenencia, identidad y capacidad de transformación frente a las problemáticas barriales. En este caso, la investigación se centraría en las perspectivas de los participantes y cómo construyen su comprensión del mundo a través del arte (Vygotsky, 1934):

- A) Definir claramente el problema de investigación, en este caso, cómo la danza contemporánea puede ser una herramienta pedagógica para los niños del barrio Las Colinas y cómo impacta su percepción de su entorno y sus problemáticas sociales.
- B) Establecer los objetivos de la investigación.
- C) Planificar las acciones pedagógicas y didácticas que facilitan la creación de un espacio de reflexión y transformación, utilizando la danza contemporánea como medio para abordar y visibilizar las problemáticas barriales, como la violencia, la pobreza y la exclusión.
- D) Analizar el impacto de la danza contemporánea en el desarrollo emocional y social de los niños de Las Colinas, explorando su capacidad para expresar, gestionar y comunicar sus emociones a través del cuerpo.
- E) Investigar teorías y trabajos previos sobre danza contemporánea, pedagogía, expresiones artísticas en contextos barriales, y estudios relacionados con la subjetividad y el cuerpo en contextos de vulnerabilidad.
- F) Seleccionar a los participantes: niños de la comunidad de Las Colinas.
- G) Observación participativa: acompañar las sesiones de danza, observando no solo el proceso físico, sino también las interacciones sociales, emociones y actitudes que los niños muestran al expresar sus vivencias a través del cuerpo.
- H) Análisis de las producciones artísticas de los niños: analizar las coreografías, movimientos y representaciones creadas en las sesiones de danza como un medio de expresión cultural y social, desde la creación colectiva.
- I) Reflexionar sobre cómo la danza permite a los niños manifestar sus realidades sociales, utilizando el marco teórico para contextualizar los resultados.

Participantes

La muestra estará constituida por 10 niños del barrio las colinas entre las edades de 8 y 11 años.

Instrumento

- Realizar las entrevistas y grupos focales con los niños para explorar sus percepciones sobre la danza, sus vidas, el barrio, y las problemáticas sociales que enfrentan.
- Llevar una Diario de campo, en cada una de las sesiones donde se registren observaciones directas, reflexiones personales, detalles del contexto, interacción entre participantes, reacciones de los participantes, desafíos y dificultades, evolución de los participantes y demás eventos significativos.
- Toma de registro de las sesiones a través de Fotos y videos.

Momento 1: Jugando en el Espacio: Este taller está diseñado para que los niños exploren y se diviertan descubriendo el espacio a través del juego. Durante la actividad, se buscará que los participantes utilicen su cuerpo de manera creativa, transformándose en figuras zoomorfas (como animales u otras formas) para entender y conectar con el entorno. A través de juegos de ritmos y velocidades corporales, los niños podrán experimentar cómo se sienten al moverse de diferentes maneras. Además, se propondrán dinámicas de fuerza, donde podrán interactuar con sus compañeros, aprender a trabajar juntos y a reconocer las posibilidades de sus propios cuerpos dentro del espacio.

Momento 2: Recuerdos y Experiencias Transformadoras para la Creación: En este momento, se propone explorar un tema social relevante, centrado en las problemáticas del entorno barrial. La idea es que los niños puedan transformar estas experiencias en movimiento y emoción, utilizando sus propios recuerdos como fuente de inspiración. A través de este proceso, se busca que las vivencias personales se conviertan en un detonante para la creación corporal y la expresión sensible.

Momento 3: De lo Individual a lo Colectivo: Transformando Emociones a través del Movimiento: En este momento, los participantes partirán de un recuerdo personal, tomando como base sus experiencias y contextos reales para crear partituras corporales. Estas partituras, que van desde lo individual hasta lo colectivo, estarán acompañadas de emociones y sentimientos. La intención es que cada niño pueda expresar cómo una emoción negativa puede transformarse en una acción positiva a través del movimiento. Este proceso busca que cada participante viva una experiencia catártica, donde el movimiento se convierte en una herramienta para transformar lo negativo en positivo. A nivel colectivo, se busca que los niños comprendan la importancia de cada individuo dentro del grupo, reconociendo que su sentir es valioso y que, a través de la expresión compartida, pueden contribuir a la creación colectiva.

Momento 4: El Cuerpo como Herramienta de Reflexión y Transformación: Este espacio está diseñado para que los participantes, a través de su cuerpo, puedan reflexionar sobre las problemáticas que viven en su contexto barrial. El objetivo es que, mediante el movimiento y la expresión corporal, los niños puedan denunciar de manera simbólica lo que les sucede, reconociendo sus realidades y dándoles voz a través de la danza. A su vez, se busca que este proceso de reflexión les permita generar acciones transformadoras, donde el cuerpo se convierta en una herramienta para distanciarse de las problemáticas que enfrentan y encontrar nuevas formas de actuar y de relacionarse con su entorno.

Conclusiones

La danza como herramienta de transformación emocional y social. La danza contemporánea puede ser un medio poderoso para que los niños del barrio Las Colinas se expresen y procesen sus emociones en relación con los problemas sociales que enfrentan. A través del movimiento, los participantes pueden transformar experiencias de sufrimiento en acciones positivas, facilitando un proceso de catar-

sis personal. La danza, como forma de expresión corporal, ofrece un espacio seguro y creativo para que los niños exploren sus emociones, fomenten la reflexión y logren una comprensión más profunda de sí mismos y su entorno.

El cuerpo como medio de conocimiento y resistencia: El cuerpo, en el contexto de este trabajo, no solo es el vehículo de la danza, sino también un medio de construcción de conocimiento sobre la realidad barrial. Al integrar la danza como una práctica pedagógica, se les da a los niños la oportunidad de reconfigurar y cuestionar las percepciones que tienen de su entorno, utilizando el cuerpo como una herramienta de resistencia y transformación. Esta práctica no solo contribuye a la individualidad de cada niño, sino que también promueve la cohesión grupal, mostrando la importancia de la colaboración y el respeto por las experiencias del otro.

La danza como un espacio para la creación colectiva y la identidad compartida: La propuesta de este trabajo propone que la danza, al integrarse con los recuerdos, vivencias y emociones de los niños, puede ser un medio para construir una narrativa colectiva que refleje sus realidades y aspiraciones. A través del trabajo en grupo, los niños pueden comprender la relevancia de su voz individual en un contexto social más amplio, y aprender que sus experiencias no solo son importantes, sino que contribuyen a la creación de una identidad compartida dentro de su comunidad. El proceso de creación colectiva a través de la danza fomenta un sentido de pertenencia y de acción colectiva frente a las problemáticas del entorno barrial.

Referencias

Graham, M. (1970). *The art of making dances.* Dover Publications.

Le Breton, D. (2010). *Cuerpo Sensible.* Metales pesados.

Ortiz, M. E.(2014). El Desplazamiento del “cuerpo significante” en la danza contemporánea. De cómo el cuerpo reinstaura su capacidad polisémica y su identidad fluctuante*. Tnsantsa Revista de Investigaciones artísticas,2.*

Vygotsky,L.(1934). Pensamiento y Lenguaje. Editorial El Pueblo y Educac. 2024.

Vicente et al.,2010. La Danza en el ámbito educativo. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física.

Zaporah, R. (2002). Action Theater: The voice of the body. Mandala Publishing.

Visualizing creativity: the role and perception of the creative personality in university teacher training

Mariana Daniela González Zamar
Universidad de Almería, España

Abstract
The perception of creative personality in the training of university students is essential to cultivate an educational environment that not only focuses on the transmission of knowledge, but also on the comprehensive development of students. Students who possess a creative personality are usually more open to new ideas and approaches, which allows them to adapt their teaching methods. This may include the use of innovative technologies, the implementation of collaborative projects or the creation of a space where curiosity and exploration are valued. The aim is to explore how individuals perceive their own creativity in different domains, addressing both domain-specific and general aspects of creativity. The Creative Personality Scale of Kaufman and Baer (2004) is used, a valid and reliable questionnaire. The sample is 391 students from different academic degrees at the University of Almería. The results reflect a tendency towards imagination and divergent thinking, with the items with higher means indicating that participants tend to identify with traits such as “I have a very vivid imagination” and “I love coming up with new ways of doing things.” The evidence reveals a growing interest in this topic.

Keywords: creativity, personality, higher education, arts, innovation.

Visualizando la creatividad: el rol y percepción de la personalidad creativa en la formación universitaria

Resumen
La percepción de la personalidad creativa en la formación de universitarios es esencial para cultivar un entorno educativo que no solo se centre en la transmisión de conocimientos, sino también en el desarrollo integral de los estudiantes. Los estudiantes que poseen una personalidad creativa suelen ser más abiertos a nuevas ideas y enfoques, lo que les permite adaptar sus métodos de enseñanza. Esto puede incluir el uso de tecnologías innovadoras, la implementación de proyectos colaborativos o la creación de un espacio donde se valore la curiosidad y la exploración. Se busca explorar cómo los individuos perciben su propia creatividad en diferentes dominios, abordando tanto aspectos específicos del dominio como aspectos generales de la creatividad. Se pasa la Escala de Personalidad Creativa de Kaufman y Baer (2004), cuestionario válido y fiable. La muestra es de 391 estudiantes de diferentes grados académicos de la Universidad de Almería. Los resultados reflejan una tendencia hacia la imaginación y el pensamiento divergente, siendo los ítems con medias más altas los que indican que los participantes tienden a identificarse con rasgos como “Tengo una imaginación muy viva” y “Me encanta idear nuevas formas de hacer las cosas. La evidencia revela un interés creciente por esta temática.

Palabras clave: creatividad, personalidad, educación superior, artes, innovación.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

En el contexto actual, donde las exigencias de calidad educativa están en constante aumento, se hace evidente la problemática relacionada con la creatividad profesional de los especialistas en diversas áreas de la vida social. Este fenómeno es particularmente relevante en el ámbito pedagógico, donde la creatividad del docente actúa como un catalizador para estimular los intereses cognitivos de los estudiantes, incrementando así su motivación para adquirir nuevos conocimientos. Sin embargo, los educadores contemporáneos se enfrentan al desafío de integrar de manera efectiva la creatividad en su práctica docente, a pesar de las múltiples presiones y el escaso margen de maniobra que experimentan.

El objetivo del presente artículo es explorar cómo los individuos perciben su propia creatividad en diferentes dominios, abordando tanto aspectos específicos del dominio como aspectos generales de la creatividad. Para ello, se utiliza la Escala de Personalidad Creativa (CPS) que fue desarrollada por Kaufman y Baer (2004) para medir la creatividad general a través de evaluaciones auto-reportadas de rasgos y comportamientos creativos. La escala se basa en ítems de marcos psicológicos establecidos, incluyendo el Inventario de Personalidad de Hogan (Hogan y Hogan, 1995) y el Cuestionario de Factores de Personalidad (Russell y Karol, 1994), que se enfocan específicamente en las facetas de creatividad" e "imaginación, respectivamente (González-Zamar y Abad-Segura, 2020).

Los resultados reflejan una tendencia hacia la imaginación y el pensamiento divergente, siendo los ítems con medias más altas los que indican que los participantes tienden a identificarse con rasgos como "Tengo una imaginación muy viva" y "Me encanta idear nuevas formas de hacer las cosas. La evidencia revela un interés creciente por esta temática.

Revisión de antecedentes

Con frecuencia, el aprendizaje en el entorno escolar se reduce a la memorización y reproducción de métodos convencionales para resolver problemas, lo que limita el potencial creativo de los estudiantes. Por lo tanto, se torna urgente abordar el conservadurismo pedagógico, fomentar la creatividad estudiantil y preparar a los futuros docentes para implementar innovaciones educativas en la práctica escolar, así como desarrollar habilidades que les permitan navegar en el mercado de servicios educativos. En este sentido, Dubaseniuk (2011) propone una estrategia para un enfoque creativo en la organización del proceso pedagógico en instituciones de educación superior, que incluye: la toma de conciencia por parte de los estudiantes de sus habilidades personales y profesionales, el desarrollo de competencias pedagógicas hasta alcanzar un nivel creativo, la satisfacción de la necesidad de novedades y enfoques no convencionales para resolver tareas profesionales, la promoción de la creatividad y la superación de formas estereotipadas y del formalismo en las actividades profesionales, así como la previsión de métodos para potenciar el desarrollo creativo del futuro docente. Según Berikkhanova *et al*. (2015, p. 1146), "el desarrollo del potencial creativo es fundamental para el éxito profesional de los estudiantes y su socialización en un mercado laboral competitivo".

Por otro lado, Davidovitch y Milgram (2006) subrayan las particularidades del pensamiento creativo del docente y su impacto en la eficacia del proceso pedagógico en la educación superior. En un estudio realizado por Aschenbrener *et al*., (2010), se exploró cómo las conductas creativas de los docentes influyen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Según Fullan y Langworthy (2024), "aprender a aprender requiere que los estudiantes comiencen a definir sus propios objetivos de aprendizaje y criterios de éxito. Los estudiantes pueden aprender a ser creativos, a monitorear su propio aprendizaje, a examinar críticamente su propio trabajo, a incorporar la retroalimentación de sus compañeros, profesores, padres o simplemente de otras personas en general, y a utilizar todo esto para profundizar su conciencia de cómo funcionan en el proceso de aprendizaje" (p. 17).

Kaufman y Baer (2004) enfatizan la estructura subjetiva de la creatividad, centrándose en cómo las autopercepciones de los individuos influyen en sus juicios sobre su propia creatividad y la de los demás. Estas concepciones implícitas de la creatividad tienen un poder considerable porque dan forma a cómo las personas se involucran en tareas creativas y evalúan el desempeño creativo (González-Zamar y Abad-Segura, 2020).

Finalmente, como señalan Fischer y Golden (2018), "la creatividad en la educación es a menudo una implicación anticipada en lugar de una habilidad activamente definida y dirigida. Incluso cuando se busca deliberadamente la creatividad, persiste la cuestión de cómo fomentarla de la mejor manera en profesores y estudiantes" (p. 100).

Metodología

Este trabajo tiene como objetivo busca explorar cómo los individuos perciben su propia creatividad en diferentes dominios, abordando tanto aspectos específicos del dominio como aspectos generales de la creatividad. Para ello, se utiliza la Escala de Personalidad Creativa (CPS) que fue desarrollada por Kaufman y Baer (2004) para medir la creatividad general a través de evaluaciones auto-reportadas de rasgos y comportamientos creativos. La escala se basa en ítems de marcos psicológicos establecidos, incluyendo el Inventario de Personalidad de Hogan (HPI; Hogan y Hogan, 1995) y el Cuestionario de Factores de Personalidad (Russell y Karol, 1994), que se enfocan específicamente en las facetas de "creatividad" e "imaginación", respectivamente. Además, el CPS destaca el aspecto experiencial de la creatividad al revelar patrones en cómo las personas evalúan sus habilidades creativas en dominios como la ciencia, la escritura, el arte y la comunicación interpersonal. Este enfoque no solo permite a los investigadores estudiar la generalidad de las autopercepciones creativas, sino que también arroja luz sobre cómo la creatividad se manifiesta de manera diferente según el dominio y el marco cognitivo y emocional del individuo (Arce-Saavedra y Blumen, 2022).

Así, la muestra con la que se trabajó contó con la participación de 391 estudiantes de los grados de Educación Infantil, Social, Primaria y Doble Grado de Educación Infantil y Primaria y Grado de Finanzas de la Universidad de Almería. Los análisis estadísticos se prepararon en base a los datos obtenidos del cuestionario.

Resultados

La Tabla 2 muestra los estadísticos descriptivos del estudio. Los participantes tienen entre 18 y 35 años (Tabla 1), con una media de 22,17 años (SD = 2,209). La distribución de la edad es asimétrica hacia valores más bajos (asimetría = 1,725) y presenta una curtosis elevada (5,409), lo que sugiere la presencia de algunos valores extremos en las edades superiores.

En cuanto a la personalidad creativa, los resultados reflejan una tendencia general hacia la imaginación y el pensamiento divergente. Los ítems con medias más altas indican que los participantes tienden a identificarse con rasgos como "Tengo una imaginación muy viva" (M = 3,77, SD = 1,024) y "Me encanta idear nuevas formas de hacer las cosas" (M = 3,82, SD = 0,866). También muestran una inclinación por la ensoñación, como se observa en "Me encanta soñar despierto" (M = 3,56, SD = 0,854) y "Disfruto de los viajes por el mundo de la fantasía" (M = 3,50, SD = 1,168).

Por otro lado, la tendencia a seguir instrucciones es notable en "Hago las cosas siguiendo las instrucciones" (M = 3,69, SD = 0,836), aunque también hay cierto gusto por la independencia creativa, reflejado en "Voy contra la corriente" (M = 2,82, SD = 1,002). No obstante, el interés por ideas abstractas y teóricas es menos pronunciado, como se aprecia en "No me interesan ideas abstractas" (M = 2,27, SD = 0,948) y "No me interesan las discusiones teóricas" (M = 2,67, SD = 1,044).

En cuanto a la relación con la lectura y el pensamiento complejo, los resultados muestran una división: mientras que “Me gusta resolver problemas complejos” (M = 3,36, SD = 1,358) tiene una media relativamente alta, el ítem “Me encanta leer material desafiante” (M = 2,79, SD = 1,179) y “Evito material de lectura difícil” (M = 3,00, SD = 1,322) indican que no todos los participantes disfrutan de desafíos intelectuales intensos.

Finalmente, los ítems inversos ayudan a confirmar la coherencia en las respuestas. Por ejemplo, “Rara vez me pierdo en mis pensamientos” (M = 2,10, SD = 0,889) y “No tengo una buena imaginación” (M = 2,07, SD = 0,982) presentan medias bajas, lo que respalda la tendencia de los participantes hacia la creatividad y el pensamiento imaginativo.

En general, los datos sugieren que los estudiantes muestran características asociadas con la creatividad, especialmente en términos de imaginación y pensamiento divergente, aunque hay cierta variabilidad en el interés por el pensamiento abstracto y la resolución de problemas complejos.

Tabla 1. Edad

Edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	18	5	1,3	1,3	1,3
	19	20	5,1	5,1	6,4
	20	10	2,6	2,6	9,0
	21	163	41,7	41,7	50,6
	22	77	19,7	19,7	70,3
	23	40	10,2	10,2	80,6
	24	10	2,6	2,6	83,1
	25	43	11,0	11,0	94,1
	26	3	,8	,8	94,9
	27	11	2,8	2,8	97,7
	28	3	,8	,8	98,5
	29	1	,3	,3	98,7
	30	3	,8	,8	99,5
	34	1	,3	,3	99,7
	35	1	,3	,3	100,0
	Total	391	100,0	100,0	

Elaboración propia.

El análisis de la distribución de los participantes según su grado académico muestra que la mayoría de los estudiantes provienen de titulaciones relacionadas con la educación. En concreto, el Grado en Educación Infantil representa el grupo más numeroso, con un 31,7% (n = 124) del total, seguido muy de cerca por el Grado en Educación Primaria, que cuenta con un 30,9% (n = 121). Esto indica que más de la mitad de los participantes (62,6%) pertenecen a carreras directamente vinculadas con la enseñanza en las primeras etapas educativas. El análisis de la distribución de los participantes según su grado académico muestra que la mayoría de los estudiantes provienen de titulaciones relacionadas con la educación. En concreto, el Grado en Educación Infantil representa el grupo más numeroso, con un 31,7% (n = 124) del total, seguido muy de cerca por el Grado en Educación Primaria, que cuenta con un 30,9% (n = 121). Esto indica que más de la mitad de los participantes (62,6%) pertenecen a carreras directamente vinculadas con la enseñanza en las primeras etapas educativas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Edad	391	18	35	22,17	2,209	1,725	,123	5,409	,246
1.Hago cosas que los demás consideran extrañas	391	1	5	2,70	1,089	-,001	,123	-,442	,246
2. Me gusta perderme en mis pensamientos	391	1	5	3,61	1,039	-,595	,123	-,417	,246
3. Disfruto de los viajes por el mundo de la fantasía	391	1	5	3,50	1,168	-,118	,123	-,999	,246
4. Hago las cosas siguiendo las instrucciones	391	1	5	3,69	,836	-,918	,123	,395	,246
5. Me encanta soñar despierto	391	1	5	3,56	,854	-,370	,123	,772	,246
6. Voy contra la corriente	391	1	5	2,82	1,002	-,281	,123	-,579	,246
7. Me gusta resolver problemas complejos	391	1	5	3,36	1,358	-,436	,123	-1,065	,246
8. No me interesan ideas abstractas	391	1	5	2,27	,948	,118	,123	-,836	,246
9. Me encanta leer material desafiante	391	1	5	2,79	1,179	,351	,123	-,658	,246
10. Rara vez me pierdo en mis pensamientos	391	1	4	2,10	,889	,402	,123	-,624	,246
11. Tengo una imaginación muy viva	391	1	5	3,77	1,024	-,368	,123	-,650	,246
12. Sé cómo funcionan las cosas	391	1	5	3,22	,790	-,261	,123	1,341	,246
13. No me interesan las discusiones teóricas	391	1	5	2,67	1,044	,073	,123	-,688	,246
14. Rara vez sueño despierto	391	1	5	2,22	,959	,641	,123	,341	,246
15. Adopto posturas descarriadas	391	1	5	2,66	,933	-,054	,123	-,838	,246
16. Intento evitar a las personas complicadas	391	1	5	3,30	1,237	-,385	,123	-,662	,246
17. Evito material de lectura difícil	391	1	5	3,00	1,322	,301	,123	-1,043	,246
18. Hago cosas inesperadas	391	1	5	3,20	1,088	,082	,123	-,705	,246
19. No tengo una buena imaginación	391	1	5	2,07	,982	,862	,123	,557	,246
20. Me encanta idear nuevas formas de hacer las cosas	391	1	5	3,82	,866	,056	,123	-1,006	,246
N válido (por lista)	391								

Elaboración propia

En menor proporción, se encuentra el Grado en Educación Social con un 9,7% (n = 38), lo que sugiere una presencia significativa de estudiantes interesados en la intervención y el trabajo social. Por otro lado, el Grado en Finanzas representa el 26,1% (n = 102) de la muestra, lo que supone una participación considerable de estudiantes de una disciplina distinta a la educación.

El Doble Grado en Educación Infantil y Primaria tiene una presencia minoritaria con un 1,3% (n = 5), mientras que solo un estudiante pertenece al Grado en Educación Primaria (posiblemente un error de duplicación en la nomenclatura, ya que aparece dos veces con diferente frecuencia).

En términos generales, la distribución de la muestra indica un predominio de estudiantes de educación, pero con una representación notable de alumnos de Finanzas, lo que podría aportar una perspectiva interesante en el análisis de la personalidad creativa en distintos ámbitos de formación.

Conclusiones

El estudio realizado sobre la personalidad creativa en estudiantes universitarios de la Universidad de Almería puede interpretarse a la luz de diversas teorías de la creatividad y la personalidad. Desde la teoría de los rasgos de personalidad, los resultados sugieren una alta apertura a la experiencia, reflejada en puntuaciones elevadas en ítems como “Tengo una imaginación muy viva” y “Me encanta idear nuevas formas de hacer las cosas”. Esto es consistente con los estudios que asocian la creatividad con la apertura cognitiva, la curiosidad intelectual y la disposición a explorar nuevas ideas. Desde la

perspectiva de Guilford y su enfoque sobre el pensamiento divergente, los participantes muestran inclinaciones hacia la generación de ideas, pero con ciertas limitaciones en el pensamiento abstracto, como se evidencia en la media baja en “No me interesan ideas abstractas”. Este hallazgo sugiere que, aunque hay predisposición a la creatividad, no necesariamente se asocia con un pensamiento abstracto elevado en todos los casos. Por otro lado, en línea con la teoría sociocultural de Vygotsky, se observa una dualidad entre la independencia creativa y la conformidad con normas, reflejada en la coexistencia de actitudes innovadoras (“Voy contra la corriente”) y estructuradas (“Hago las cosas siguiendo las instrucciones”). Esto podría indicar la influencia del contexto educativo en la modulación de la creatividad. Estos resultados refuerzan la idea de que la personalidad creativa es multidimensional y está influenciada tanto por factores individuales como por el entorno académico y social.

Agradecimientos

La investigación presentada ha sido posible gracias al apoyo y la colaboración del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Almería: “Inteligencia Artificial y Design Thinking: potenciando la creatividad”, correspondiente al bienio 2024-2025.

Referencias

Arce-Saavedra, B. J., y Blumen, S. (2022). Critical thinking, creativity, self-efficacy, and teaching practice in Peruvian teacher trainers. *Revista de Psicología, 40*(1), 603-633.

Aschenbrener, M. S., Terry, R., y Torres, R. M. (2010). Creative and effective teaching behaviors of university instructors as perceived by students. *Journal of Agricultural Education, 51*(3), 64-75.

Berikkhanova, A. E., Zhussupova, Z. A., y Berikkhanova, G. Y. (2015). Developing creative potential of future teachers: research and results. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 171,* 1142-1146.

Davidovitch, N., y Milgram, R. M. (2006). Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education. *Creativity Research Journal, 18*(3), 385-390.

Dubaseniuk, O. A. (2011). Kreatyvnyi pidkhid do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv [Creative approach to professional and pedagogical training of future teachers]. *Kreatyvna pedahohika [Creative pedagogy], 4,* 23-28.

Fischer, B., y Golden, J. (2018). Modelling and fostering creativity: Two post-secondary EAL teachers’ journey. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation, 41*(1), 98-123.

Fullan, M., y Langworthy, M. (2013, June). *Towards a new end: New pedagogies for deep learning.*

Kaufman, J. C., y Baer, J. (2004). Sure, I’m creative—but not in mathematics!: Self-reported creativity in diverse domains. *Empirical studies of the Arts, 22*(2), 143-155.

González-Zamar, M.-D., y Abad-Segura, E. (2020). Implications of Virtual Reality in Arts Education: Research Analysis in the Context of Higher Education. *Education Sciences, 10*(9), 225.

Hogan, R., y Hogan, J. (1995). Hogan personality inventory. *Journal of Applied Psychology.*

Russell, M. T., Cattell, R. B., Cattell, A. K. S., Cattell, H. E., y Karol, D. L. (1994). *16PF fifth edition administrator’s manual.* Institute for Personality and Ability Testing, Incorporated.

Colonial Echoes and Cultural Bridges: Integrating Australia's Literary Heritage

María Teresa Santos Navarro
Universidad Autónoma de Madrid, España
Universidad CEU San Pablo, España

Abstract
The Spanish education system, from primary to university levels, rarely includes Australian literature in its curriculum. Despite Australia's rich literary tradition and diverse voices, its authors and cultural narratives are seldom explored, limiting students' exposure to different worldviews, especially from a nation known for its unique history, multiculturalism, and literary innovation. Australian literature is deeply influenced by Aboriginal mythology, with *The Dreaming* representing a sacred time that links past, present, and future. These oral traditions continue to shape contemporary literature, providing insights into the land's cultural and spiritual heritage. Early colonial writers like Henry Savory, Australia's first printed author, and Anna Maria Bunn, the first woman to publish a book in Australia under a male pseudonym, helped establish the country's literary foundation. Her true identity was revealed only recently, highlighting the challenges faced by women in early Australian literature. As the nation evolved, its literature merged colonial influences with a growing sense of national identity. This led to the emergence of celebrated authors like Patrick White, Nobel in Literature in 1973. Incorporating Australian literature into the Spanish education system would broaden students' understanding of world literature, enhancing their global perspectives and fostering cultural awareness.

Keywords: Australia, Literature, Myths, Colonialism.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Ecos Coloniales y Puentes Culturales: Integración del Legado Literario Australiano

Resumen

El sistema educativo español, desde la educación primaria hasta la universitaria, rara vez incluye la literatura australiana en su currículo. A pesar de la rica tradición literaria de Australia y sus diversas voces, sus autores y narrativas culturales son poco explorados, limitando la exposición de los estudiantes a diferentes visiones del mundo, especialmente de una nación conocida por su historia única, multiculturalismo e innovación literaria. La literatura australiana está profundamente influenciada por la mitología aborigen, donde *The Dreaming* representa un tiempo sagrado que conecta el pasado, el presente y el futuro. Los primeros escritores coloniales como Henry Savory, el primer autor impreso de Australia, y Anna Maria Bunn, la primera mujer en publicar un libro en Australia bajo un seudónimo masculino, ayudaron a establecer los cimientos literarios del país. A medida que la nación evolucionó, su literatura fusionó influencias coloniales con un creciente sentido de identidad nacional. Esto dio lugar a la aparición de autores célebres como Patrick White, ganador del Premio Nobel de Literatura en 1973. Incorporar la literatura australiana en el sistema educativo español ampliaría la comprensión de los estudiantes sobre la literatura mundial, mejorando sus perspectivas globales y fomentando la conciencia cultural.

Palabras clave: Australia, Literatura, Mitos, Colonialismo.

Referencias

Moore, David. (2016). Altjira, Dream and God. Chapter 5 in: Cox, James L. and Possamai, Adam (Eds), *Religion and non-religion among Australian Aboriginal Peoples.* London: Routledge.

Dixon, R. M., & Dixon, R. M. (2011). *Searching for Aboriginal languages: Memoirs of a field worker.* Cambridge University Press.

Gregory, J. W. (1906). *The dead heart of Australia: A journey around Lake Eyre in the summer of 1901-1902, with some account of the Lake Eyre basin and the flowing wells of central Australia.* J. Murray.

Savery, H. (1830). *Quintus Servinton: A tale founded upon incidents of real occurrence* (Vols. 1–3). Henry Melville.

Bunn, A. M. (1838). *The Guardian: A tale by an Australian*. Sydney: Printed for the author.

White, P. (1957). *Voss*. Eyre & Spottiswoode.

White, P. (1955). *The Tree of Man*. Eyre & Spottiswoode.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

María Teresa Santos Navarro[1]
[1]Universidad CEU San Pablo, Spain
[1]Universidad Autónoma de Madrid, Spain

Ecos coloniales y puentes culturales: Integración del legado literario australiano

Introducción

A pesar de la rica tradición literaria de Australia y de sus diversas voces, como la mitología aborigen y los primeros escritores coloniales, los autores y las narrativas culturales australianas siguen siendo poco explorados en el sistema educativo español. Desde Henry Savory y Anna Maria Bunn, quienes sentaron las bases literarias del país, hasta la fusión de influencias coloniales con una creciente identidad nacional, la literatura australiana ha dado lugar a autores tan reconocidos como Patrick White, quien recibió el Premio Nobel de Literatura en 1973.

Objetivos

- Identificar a los autores que sentaron las bases de la literatura australiana.
- Examinar la relevancia de la literatura australiana, poniendo de manifiesto las influencias colonialistas.

Metodología

Revisión de los programas académicos, selección de textos clave y análisis comparativo.

Resultados

Tras revisar las ofertas académicas de universidades españolas en humanidades, artes y literatura, no se ha encontrado asignaturas específicas sobre literatura australiana.

Este campo de estudio, relativamente especializado, generalmente se aborda en programas de estudios ingleses o literatura comparada.

Conclusiones

La literatura australiana está profundamente influenciada por la mitología aborigen, donde 'The Dreaming' representa un tiempo sagrado que conecta el pasado, el presente y el futuro.

Los primeros escritores coloniales como Henry Savory, el primer autor impreso de Australia, y Anna Maria Bunn, la primera mujer en publicar un libro en Australia bajo un seudónimo masculino, ayudaron a establecer los cimientos literarios del país.

A medida que la nación evolucionó, su literatura fusionó influencias coloniales con un creciente sentido de identidad nacional. Esto dio lugar a la aparición de autores célebres como Patrick White, ganador del Premio Nobel de Literatura en 1973.

Incorporar la literatura australiana en el sistema educativo español ampliaría la comprensión de los estudiantes sobre la literatura mundial, mejorando sus perspectivas globales y fomentando la conciencia cultural.

Bibliografía

Savery, H. (1830). Quintus Servinton: A tale founded upon incidents of real occurrence (Vols. 1–3). Henry Melville.
Bunn, A. M. (1838). The Guardian: A tale by an Australian. Sydney: Printed for the author.
White, P. (1957). Voss. Eyre & Spottiswoode.

The Color: A Vehicle for Conveying Emotions in Artistic and Plastic Education

Cristina Seguido Ramos
Universidad Rey Juan Carlos, España

Verónica García Bolós
Universidad Rey Juan Carlos, España

Abstract
Artistic and Plastic Education is a fundamental tool for children to express their emotions through color. This study analyzes how children from different primary education cycles represent the emotion of love using colors, allowing us to understand their perception and cognitive development. Through the creative process, children choose and combine colors spontaneously, reflecting their way of thinking and feeling. In the first cycle, drawings are characterized by spontaneity, a wide variety of colors, and a focus on family environments. In the second cycle, compositions become more organized and recognizable, with an increased use of red. In the third cycle, drawings become more symbolic, with hearts as the predominant representation of love and a greater tendency toward perfectionism, which limits creativity. The results show that the relationship between color and emotion becomes more structured with age, influenced by cultural factors and learning. Red emerges as the dominant color associated with love, whereas younger children use a broader range of colors. According to Heller (2004), color meanings are deeply rooted in our thinking from childhood, though their interpretation varies depending on context and combination with other hues. This study supports Nieto's (2007) theory that drawing serves as a means of emotional and cognitive expression in four dimensions: graphic gesture, expressive value, projective value, and narrative value. Thus, artistic education not only fosters creativity but also serves as a key tool for understanding emotional and symbolic evolution in childhood.

Keywords: emotion, color, expression, creativity, education.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

El color: un vehículo transmisor de emociones en la Educación Artística y Plástica

Resumen

La Educación Artística y Plástica es una herramienta fundamental para que los niños expresen sus emociones a través del color. Este estudio analiza cómo niños de distintos ciclos en Educación Primaria representan la emoción del amor mediante el uso de colores, permitiéndonos comprender su percepción y desarrollo madurativo. A través del proceso creativo, los niños eligen y combinan colores de manera espontánea, reflejando su forma de pensar y sentir. En el primer ciclo, los dibujos destacan por su espontaneidad, una amplia variedad cromática y un enfoque en entornos familiares. En el segundo ciclo, las composiciones se vuelven más organizadas y reconocibles, con un incremento del uso del color rojo. En el tercer ciclo, el dibujo se torna más simbólico, predominando la forma del corazón como representación del amor, con una mayor tendencia al perfeccionismo, lo que limita la creatividad. Los resultados evidencian que la relación entre color y emoción se consolida con la edad, influenciada por factores culturales y aprendizaje. El rojo emerge como el color predominante asociado al amor, mientras que en edades más tempranas hay una mayor diversidad cromática. Según Heller (2004), los significados de los colores están profundamente arraigados en nuestro pensamiento desde la infancia, aunque su interpretación varía según el contexto y la combinación con otros tonos. El estudio reafirma la teoría de Nieto (2007), que plantea que el dibujo es un medio de expresión emocional y cognitiva en cuatro dimensiones: gesto gráfico, valor expresivo, valor proyectivo y valor narrativo. Así, la educación artística no solo fomenta la creatividad, sino que también actúa como una herramienta clave para comprender la evolución emocional y simbólica en la infancia.

Palabras clave: emoción, color, expresión, creatividad, educación.

Agradecimientos

Este apartado expresa nuestro más sincero agradecimiento a todas las instituciones que han hecho posible esta investigación y experiencia, en especial a la Universidad Rey Juan Carlos, a través de la Unidad Cultural Científica y de Innovación, y al Colegio Jesús Varela por su cálida acogida y apoyo en esta actividad.

Referencias

Godínez, R. E. S., de León, M. I. L., & Varela, I. A. (2018). *El dibujo, una aproximación al pensamiento del niño sobre las lesiones no intencionales. Educere, 22*(71), 61-71.

Heller, E. (2012). *Psicología del color: cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Editorial GG.

Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). *Desarrollo emocional en la infancia: Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 67. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217

Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.

Molina-Jiménez, A. (2015). *El dibujo infantil: Trazos, colores e historias que nos hacen reflexionar y aprender. Revista Electrónica Educare, 19*(1), 167-182. https://doi.org/10.15359/ree.19-1.10

Nieto Calavia, S. (2007). *El dibujo infantil y el niño/a. Innovación y Experiencias Educativas, 45*, 1-8.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Cristina Seguido Ramos,
Verónica García Bolós
Universidad Rey Juan Carlos, España

El color: un vehículo transmisor de emociones en la Educación Artística y Plástica

Introducción

La Educación Artística y Plástica es una valiosa herramienta de aprendizaje que permite a los niños expresar sus emociones mediante experiencias que, al ser interpretadas, se convierten en símbolos visibles. El propósito de este estudio se ha centrado en analizar cómo niños de distintos ciclos en Educación Primaria han representado libremente la emoción del amor a través de los colores que, según su percepción, evocan este sentimiento.

A lo largo del proceso creativo, los pequeños eligen, reinterpretan y modifican elementos, ofreciéndonos una parte de su esencia: una revelación única de su manera de pensar, sentir y percibir el mundo.

Los niños crean sus propias composiciones cromáticas de manera sorprendente, motivados por el simple placer de explorar. Su conocimiento sobre un tema les permite dar vida a formas representadas con líneas y colores, donde cada detalle posee un significado y transmite un mensaje. De este modo, cada color se asocia con distintos elementos, emociones o situaciones según su desarrollo madurativo, permitiéndoles analizarlos y plasmarlos en una representación visual.



Desarrollo



La actividad se ha desarrollado en un centro educativo, donde se ha trabajado la misma propuesta con los tres ciclos de Educación Primaria, con el objetivo de analizar qué tipos de dibujos y colores predominan en cada uno en relación con la emoción del amor. Los resultados muestran diferencias significativas entre los ciclos. En el primer ciclo, los niños se muestran más espontáneos, se concentran profundamente en su trabajo y emplean una amplia variedad de colores. Sus dibujos suelen representar principalmente entornos familiares, en los que la figura humana tiene un papel central.

En el segundo ciclo, los elementos en las composiciones son más ordenados y reconocibles. Los dibujos trascienden la representación de figuras humanas para abarcar otros contextos en los que los niños perciben el sentimiento de amor. Además, el color rojo adquiere una presencia más marcada en sus creaciones.

Por último, en el tercer ciclo, el dibujo adquiere un mayor simbolismo. Aunque los niños controlan mejor el trazo, tienden a representar el amor exclusivamente a través de la forma del corazón, considerándolo la mejor manera de expresarlo. Asimismo, se observa una mayor inclinación hacia el perfeccionismo, ya que buscan precisión en sus representaciones artísticas. En este sentido, se ha observado que los dibujos resultan menos personales, ya que parten de una forma previamente asociada con este término y significado, lo que hace que la obra sea más sencilla y limite su creatividad (Heras Sevilla et al., 2016, pp.68-69) Los efectos de los colores no son innatos, al igual que el lenguaje. Sin embargo, dado que los colores se aprenden en la infancia junto con el lenguaje, sus significados quedan tan arraigados en la edad adulta que parecen naturales.

El rojo se asocia con la sangre, lo que explica por qué los corazones de los enamorados suelen representarse en este tono, reflejando el torrente sanguíneo que fluye con la emoción. Del mismo modo, las rosas y las cartas rojas también evocan el amor. El amor se simboliza principalmente con el rojo y, en segundo lugar, con el delicado rosa (Heller, 2012, pp. 53-54).

Conclusión

Gracias a las oportunidades brindadas por ciertos centros educativos, es posible examinar cómo los niños de distintas edades expresan sus emociones. Esto confirma la perspectiva de Heller (2004): la relación entre los colores y las emociones no es aleatoria, sino el resultado de experiencias profundamente arraigadas en nuestro lenguaje y pensamiento desde la infancia. No obstante, dado que las emociones son más variadas que los colores, es inevitable cierta ambigüedad e incluso posibles contradicciones en sus efectos. Además, los colores rara vez se perciben de manera aislada; por el contrario, su impacto depende del contexto y de su interacción con otros tonos (pp. 17-18).

Según este estudio y la información presentada en el libro de Heller, el rojo es el color más destacado en la actividad vinculada al amor, aunque sus efectos varían en función de su combinación con otros colores: con el rosa transmite inocencia, con el violeta resulta seductor y, junto al negro, adquiere una connotación negativa, evocando agresividad y rudeza. Aun así, el rojo es el color favorito de los niños, ya que es el primero que aprenden a identificar. Algunos estudios señalan que los niños apenas lo emplean en sus dibujos, salvo en elementos que naturalmente poseen ese color (Heller, 2012, pp.53-54).

Por lo tanto, se reafirma la idea de Nieto (2007), quien sostiene que el dibujo es un medio para expresar sentimientos y personalidad a través de cuatro dimensiones: el gesto gráfico, donde el niño selecciona formas y colores para plasmar su intención; el valor expresivo, que refleja sus emociones; el valor proyectivo, que revela su percepción del mundo; y el valor narrativo, en el que manifiesta sus preferencias e inquietudes (pp. 2-4). Cuando se le solicita a un niño que dibuje sobre un tema específico, lo que plasma en su dibujo es una representación de su forma de pensar, su comprensión del tema y las emociones que este le genera. Además, refleja sus conocimientos sin la presión de responder de inmediato, permitiéndole explayarse y tomarse el tiempo necesario para elaborarlo. Si un niño tiene dificultades para expresar acontecimientos, comunicar emociones u organizar sus sentimientos (ya sea porque le resultan confusos o difíciles de verbalizar), el dibujo y el color se convierte en un recurso valioso para manifestar su pensamiento (Godínez, de León y Varela, 2018, pp.62-63)

Diagrama de Flujo: Metodología del Estudio





Imágenes: Dibujos de los estudiantes del CEIP Jesús Varela, 2025 (Ordenados por ciclos educativos). Fotografías realizadas por Cristina Seguido Ramos

Technical and interpretative difficulties in learning the piano. An approach from Enrique Granados's *Goyescas*

Julio José Moguer Mayo
Universidad de Sevilla, España
Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla, España

Abstract
Goyescas-Los majos enamorados by Enrique Granados is one of the most important works in the Spanish piano repertoire. However, it is rarely included in the programs of higher music conservatories. Its great technical and interpretative difficulty, highlighted by numerous prestigious performers, seems to be the main reason. This raises questions about the specific challenges it presents, what strategies can help piano students overcome them, and what variables determine the effectiveness of different approaches. A review of the literature helps define both general technical and interpretative difficulties in piano performance, as well as the specific challenges of *Goyescas*. Additionally, it reveals the characteristics and shortcomings of traditional one-to-one instrumental lessons, which often follow an instructivist and improvised approach. This highlights the need to develop more constructivist approaches, aligning with *transformative pedagogy* and mentoring, to foster students' autonomy. For this reason, this research, currently in its initial phase, aims to deepen the understanding of *Goyescas*' difficulties and to design, implement, and evaluate a methodological proposal for its application in higher music conservatories. The thesis follows a qualitative approach and corresponds to a embedded multiple case study. A randomly selected sample of four piano students from the *Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla* will participate. Data collection methods will include semi-structured interviews, informal conversations, alternative communication channels, and participant observation. Additionally, semi-structured interviews will be conducted with renowned performers of *Goyescas*. The collected data will be triangulated with the findings from the four case studies to design a specific methodological resource tailored to the study's results.

Keywords: Enrique Granados, piano difficulties, one-to-one tuition, higher education.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Las dificultades técnicas e interpretativas en el aprendizaje del piano. Una aproximación desde las *Goyescas* de Enrique Granados

Resumen

Goyescas-Los majos enamorados de Enrique Granados es una de las obras más importantes del repertorio pianístico español. Sin embargo, es muy poco programada en los conservatorios superiores de música. Su gran dificultad técnica e interpretativa, destacada por numerosos intérpretes de prestigio, parece ser la razón, por lo que cabe preguntarse cuáles son esas dificultades, qué estrategias pueden ayudar a los alumnos de piano a superarlas y qué variables hacen que unas estrategias funcionen más que otras. La revisión de la literatura ayuda a definir las dificultades técnicas e interpretativas del piano, así como las dificultades específicas de Goyescas. Además, permite desvelar las características y carencias de la clase individual instrumental, que tradicionalmente contempla un enfoque instructivista e improvisado, poniendo de manifiesto la necesidad de desarrollar enfoques más constructivistas, alineándose con la "pedagogía transformativa" y el *mentoring*, para poder favorecer el desarrollo de la autonomía del alumno. Por ello, esta investigación, que se encuentra en una fase inicial, tiene como objetivo profundizar en el conocimiento de las dificultades de Goyescas y diseñar, implementar y evaluar una propuesta metodológica para su aplicación en los conservatorios superiores de música. El diseño de esta tesis adopta un enfoque cualitativo y se corresponde con un estudio de casos múltiples embebidos. Se seleccionará una muestra aleatoria de cuatro estudiantes de piano del Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla. Como instrumentos de recogida de datos se utilizarán entrevistas semiestructuradas, conversaciones informales, canales de comunicación alternativos y observación participante. Además, se realizarán entrevistas semiestructuradas a reputados intérpretes de *Goyescas.* Los datos obtenidos se triangularán con los datos de los 4 estudios de caso para el diseño de un material metodológico particular que se adapte a los resultados del trabajo.

Palabras clave: Enrique Granados, dificultades pianísticas, clase individual instrumental, educación superior.

Referencias

Bonastre, C., Muñoz, E., y Timmers, R. (2017). Conceptions about teaching and learning of expressivity in music among Higher Education teachers and students. *British Journal of Music Education*, *34*(3), 277–290. https://doi.org/10.1017/S0265051716000462

Bonneville-Roussy, A., Hruska, E., y Trower, H. (2020). Teaching Music to Support Students: How Autonomy-Supportive Music Teachers Increase Students' Well-Being. *Journal of Research in Music Education, 68*(1), 97–119. https://doi.org/10.1177/0022429419897611

Botella Nicolás, A. M., Isusi-Fagoaga, R., y Mateo-Laguía, M. (2023). El aprendizaje de la técnica pianística en las Enseñanzas Artísticas Superiores: un estudio sobre la perspectiva del estudiantado. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - RECIEM*, *20*, 229–251. https://doi.org/10.5209/reciem.78512

Carey, G., Grant, C., McWilliam, E., y Taylor, P. (2013). One-to-one pedagogy: Developing a protocol for illuminating the nature of teaching in the conservatoire. *International Journal of Music Education*, *31*(2), 148–159. https://doi.org/10.1177/0255761413483077

Carey, G. M., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E., y Grant, C. (2013). Characterising one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, *15*(3), 357–368. https://doi.org/10.1080/14613808.2013.824954

Estrada Bascuñana, C. (2016). *Echoes of the Master: a multi-dimensional mapping of Enrique Granados' pedagogical method and pianistic tradition* [Tesis doctoral, The University of Sydney]. http://hdl.handle.net/2123/14399

Gaunt, H. (2011). Understanding the one-to-one relationship in instrumental/vocal tuition in Higher Education: Comparing student and teacher perceptions. *British Journal of Music Education, 28*(2), 159–179. https://doi.org/10.1017/S0265051711000052

Holmgren, C. (2022). Empowering piano students of Western classical music: challenging teaching and learning of musical interpretation in higher education. *Music Education Research*, *24*(5), 574–587. https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2101632

McPhail, G. J. (2013). Developing student autonomy in the one-to-one music lesson. *International Journal of Music Education*, *31*(2), 160–172. https://doi.org/10.1177/0255761413486407

Palmer, T., y Baker, D. (2021). Classical soloists' life histories and the music conservatoire. *International Journal of Music Education, 39*(2), 167–186. https://doi.org/10.1177/0255761421991154

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Julio José Moguer Mayo

Universidad de Sevilla, España
Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla, España

Las dificultades técnicas e interpretativas en el aprendizaje del piano. Una aproximación desde las Goyescas de Enrique Granados



Goyescas-Los majos enamorados de Enrique Granados es una de las obas más relevantes del repertorio pianístico español de todos los tiempos. Sin embargo, se trata de una obra muy poco programada en los conservatorios superiores de música. Su gran dificultad técnica e interpretativa, destacada por numerosos intérpretes y expertos, parece ser una de las razones fundamentales.

Esta investigación pretende identificar los principales retos a los que se enfrentan los pianistas al abordar esta obra dentro del contexto de las enseñanzas superiores de piano, así como proponer estrategias metodológicas que faciliten su preparación.



El estudio analiza las dificultades técnicas e interpretativas propias de los pianistas y pretende identificar las dificultades específicas de *Goyescas*. Además, se comparan diferentes enfoques pedagógicos en la enseñanza del piano, contrastando el modelo tradicional de clase individual con metodologías más constructivistas y basadas en la autonomía del alumno.

La investigación emplea un enfoque cualitativo, mediante un estudio de casos múltiples embebidos con estudiantes de piano del Conservatorio Superior de Música "Manuel Castillo" de Sevilla, combinando entrevistas, observación y canales de comunicación alternativos.

Los resultados preliminares muestran la necesidad de diseñar estrategias alineadas con las investigaciones más actuales en cuanto a pedagogía del piano en enseñanzas superiores. Estas estrategias deben fomentar la autonomía del alumno y proporcionar herramientas efectivas para abordar la preparación de Goyescas y la superación de sus dificultades técnicas e interpretativas. Sólo así será posible revertir la injustamente limitada presencia de esta obra fundamental del repertorio pianístico español en los conservatorios superiores de música.

Imágenes: Julio Moguer
2025. Elaboración propia

The limited integration of the arts in STEAM education

Raquel Sanz-Camarero
Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España

Jairo Ortiz-Revilla
Facultad de Educación, Universidad de Burgos, España

Abstract
The demands of the 21st century require overcoming the compartmentalization of education. In this context, the integration of the arts becomes highly relevant as it contributes to a more holistic education. Based on a systematic review of educational proposals that integrate the arts, a predominance of integrated STEAM education was identified as an emerging approach with a strong emphasis on the integration of the arts. Focusing exclusively on these studies, attention has been placed on the type of artistic discipline integrated and the value assigned to the arts in the integration. It is observed that most of the reviewed educational proposals incorporate visual arts, while other artistic disciplines are often overlooked. However, there is a scarcity of depth in the treatment of the arts within STEAM. These results reveal an absence of diversity in the incorporation of different artistic forms and a tendency to subordinate the arts to the learning of other disciplines. Finally, the need for a STEAM approach that recognizes and values the arts beyond a merely instrumental function is highlighted, promoting a deeper and more meaningful teaching of the arts.

Keywords: integrated education, integrated STEAM education, arts integration, systematic review, arts.

La integración limitada de las artes en la educación STEAM

Resumen
Las demandas del siglo XXI exigen superar la compartimentalización de la enseñanza. En este contexto, la integración de las artes adquiere gran relevancia por contribuir a una educación más holística. A partir de una revisión sistemática de propuestas educativas que integran las artes se identificó una predominancia de la educación STEAM integrada como un enfoque emergente con alto protagonismo en la integración de las artes. Centrándonos exclusivamente en estos estudios, se ha puesto el foco en el tipo de disciplina artística que integran y en el valor otorgado a las artes en la integración. Se observa que en la gran mayoría de propuestas educativas revisadas se integran las artes visuales, olvidando otras disciplinas artísticas. No obstante, existe una escasa profundidad en el tratamiento de las artes dentro de STEAM. Estos resultados revelan la falta de diversidad en la incorporación de distintas formas artísticas y la tendencia a subordinar las artes al aprendizaje de otras disciplinas. Finalmente, se resalta la necesidad de un enfoque STEAM que reconozca y valore las artes más allá de una función meramente instrumental, promoviendo una enseñanza de las artes más profunda y significativa.

Palabras clave: educación integrada, educación STEAM integrada, integración de las artes, revisión sistemática, artes.

Introducción

El siglo XXI está marcado por la necesidad de transformar los métodos y enfoques pedagógicos tradicionales, respondiendo a la necesidad de fomentar competencias clave en la resolución de problemas complejos (Corbisiero-Drakos *et al*., 2021). Este cambio paradigmático ha propiciado la adopción de enfoques educativos integrados, en los cuales las disciplinas no se enseñan de forma aislada, sino que se interrelacionan y se abordan de manera conjunta para promover un aprendizaje profundo y contextualizado. En este contexto, la integración de las artes en los enfoques educativos contemporáneos ha adquirido una creciente relevancia, especialmente con el auge del enfoque STEAM, que integra Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas. El enfoque STEAM ha emergido como uno de los más destacados, debido a su capacidad para proporcionar un aprendizaje enriquecido que va más allá de las fronteras disciplinarias tradicionales. Sin embargo, este enfoque no está exento de críticas. En numerosas ocasiones, se argumenta que la inclusión de las artes en STEAM queda subordinada al aprendizaje de las disciplinas científicas, reduciendo su potencial formativo y limitando su impacto en el desarrollo de los estudiantes (Caeiro Rodríguez *et al*., 2024).

A partir de una revisión sistemática de propuestas educativas de integración de las artes (Sanz-Camarero *et al*., 2023) identificamos una predominancia del enfoque STEAM. El objetivo de este estudio es analizar las propuestas educativas enmarcadas en este enfoque, con especial atención en el tipo de disciplinas artísticas que se integran, así como en el valor otorgado a las artes en la integración.

Metodología

Este estudio se basa en la revisión sistemática de Sanz-Camarero *et al*. (2023), que sigue las directrices de la Declaración PRISMA (Moher *et al*., 2009) y los criterios de inclusión establecidos por Higgins y Green (2008). La búsqueda se efectuó en las bases de datos Web of Science (WoS) y Scopus. En WoS, la búsqueda inicial con los términos educat* AND art OR arts AND integrat* generó 4055 resultados, que fueron refinados mediante la selección del área “Education Educational Research” (1913 resultados), el periodo 2014-2023 (1455 resultados), y la limitación a artículos revisados por pares (883 resultados). En Scopus, la búsqueda con los mismos términos arrojó 6211 resultados, que fueron refinados al seleccionar el área “Social Sciences” (2904 resultados), el periodo 2014-2023 (1939 resultados), y artículos revisados por pares (1298 resultados). Tras eliminar duplicados, el total de artículos seleccionados fue de 1585.

Tras la lectura de título, resumen y palabra clave, se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: 1) artículos en inglés o español que incluyeran los términos clave solicitados, 2) estudios sobre la integración disciplinar de las artes y 3) propuestas educativas que integren las artes. Así, se eliminaron 44 artículos por no cumplir con el primer criterio, 1216 por el segundo y 193 por el tercero. Por tanto, se analizaron en detalle un total de 132 artículos. Una vez realizada la lectura completa de este conjunto de artículos, se aplicaron criterios adicionales: 4) que la propuesta estuviera dirigida a la enseñanza obligatoria formal, y 5) que permitiera identificar el estilo de integración de las artes. Mediante este procedimiento, 89 artículos fueron eliminados en base al criterio 4 y 10 en base al criterio 5, quedando un total de 33 artículos.

En base a los objetivos perseguidos en este estudio, de estos 33 artículos hemos seleccionado aquellos que se enmarcan explícitamente en el enfoque STEAM (N=15). Se presentan a continuación indicándose la disciplina artística integrada y analizando el valor otorgado a las artes en la integración, diferenciándose distintos estilos de integración según la propuesta de Sanz-Camarero *et al*. (2025): subordinado, cuando el aprendizaje sobre artes es inexistente; periférico, cuando el aprendizaje es débil; colaborativo, cuando se aprende en todas las disciplinas integradas; protagonista, cuando solo se aprende sobre artes empleando para ello otras disciplinas; y artístico, cuando solo se aprende sobre artes en propuesta donde solo se integran disciplinas artísticas.

Resultados

En la Tabla 1 se muestra la relación de los estudios y las variables analizadas:

Tabla 1. Relación de estudios sobre educación STEAM y análisis

Estudio*	Disciplina artística integrada	Estilo de integración
Ali Al-Mutawah *et al*. (2021)	Artes visuales (diseño)	Periférico
Park (2015)	-	Subordinado
Sutama *et al*. (2020)	Artes visuales (vídeo)	Periférico
Espigares-Gámez *et al*. (2020)	-	Subordinado
Hughes *et al*. (2022)	-	Periférico
Finch *et al*. (2021)	Artes visuales (escultura, pintura, dibujo)	Colaborativo
Kaplan (2017)	Artes visuales (dibujo,pintura) y música	Colaborativo
Lu *et al*. (2022)	Artes visuales (dibujo,pintura, corte de papel)	Periférico
Lindberg *et al*. (2020)	Artes visuales (dibujo,pintura, diseño digital, fotografía) y música	Colaborativo
Hannigan *et al*. (2022)	Artes visuales (escultura)	Periférico
Tan *et al*. (2020)	-	Subordinado
Pabuçcu Akiş y Demirer (2023)	Artes visuales (diseño, dibujo, pintura, escultura)	Subordinado
Ozkan y Topsakal (2020)	Artes visuales (dibujo, pintura, escultura)	Subordinado
Mannila *et al*. (2023)	Artes visuales (dibujar, pintura) y música	Colaborativo
Chien y Chu (2018)	Artes visuales (dibujo)	Subordinado

*Dado el límite de extensión del presente trabajo, estas referencias se pueden consultar en la revisión sistemática inicial (Sanz-Camarero *et al.*, 2023).

Como se puede observar, los estudios presentan propuestas educativas que, en su mayoría, incorporan contenidos relacionados con las artes visuales (n=11), seguidas de aquellas que incluyen música (n=3). Dentro de las artes visuales, destacan las propuestas centradas en el dibujo (n=8) y la pintura (n=7), mientras que la escultura (n=3), el diseño (n=3), el vídeo (n=1), la fotografía (n=1) y el corte de papel (n=1) aparecen con menor frecuencia. Además, algunos estudios (n=4) no especifican la disciplina artística utilizada en sus propuestas.

En cuanto al estilo de integración, predomina el subordinado (n=6), seguido del periférico (n=5), mientras que el colaborativo es el menos frecuente (n=5). No se encuentran los estilos protagonista ni artístico.

Discusión y conclusiones

Las prácticas STEAM se presentan como el enfoque educativo predominante en la integración de las artes. Sin embargo, la posición que se otorga a las artes dentro de este enfoque sigue siendo objeto de debate. El objetivo de este estudio ha sido analizar las disciplinas artísticas incorporadas en STEAM y su valor en la integración educativa. Para ello, se ha llevado a cabo un análisis de los estudios enmarcados en el enfoque STEAM derivados de una revisión sistemática previa de propuestas STEAM publicadas entre 2014-2023.

Los resultados evidencian que, entre las diversas disciplinas artísticas, tales como el teatro, la danza o las artes escénicas, las artes visuales representan la disciplina predominante en las propuestas STEAM, mientras que la música es integrada solo de manera ocasional. Dentro de las artes visuales, el dibujo y la pintura son las especialidades más frecuentemente empleadas. Esta prevalencia refleja una visión reduccionista de las artes, asociadas principalmente con estas técnicas, sin considerar la riqueza de otras disciplinas artísticas (Bresler, 1995; LaJevic, 2013, entre otros).

Además, persiste la creencia errónea de que el mero uso del dibujo y la pintura garantiza la integración de las artes, cuando en realidad estos son abordados de manera superficial, pues valoran en la medida que fomentan el aprendizaje de otras disciplinas, pero no promueven un aprendizaje significativo en artes. Esta instrumentalización de las artes dentro del enfoque STEAM restringe su contribución educativa, convirtiéndolas en un recurso decorativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, en lugar de integrarlas de manera sustantiva en el aprendizaje interdisciplinario (LaJevic, 2013; May, 2013). Otra especialidad de las artes visuales en el enfoque STEAM es la escultura, usada principalmente para el desarrollo de prototipos de diseño ingenieril, más que para el aprendizaje artístico (Ortiz-Revilla *et al*., 2022). Esto evidencia la tendencia de asociar el arte con procesos técnicos, ignorando otras dimensiones cognitivas de las artes.

Por otro lado, el problema se intensifica al analizar el valor otorgado a las artes a través de los estilos de integración. La mayoría de los estudios revisados adoptan enfoques subordinados o periféricos, lo que refleja una integración superficial de las artes en STEAM. En contraste, el enfoque colaborativo, que busca un equilibrio en el aprendizaje de todas las disciplinas, es poco frecuente.

Por último, otro aspecto relevante es que algunos estudios no especifican la disciplina artística empleada. Este enfoque ambiguo también responde a una integración subordinada o periférica. La falta de precisión en la descripción de las disciplinas artísticas utilizadas es indicativa del escaso valor asociado a estas, lo que refuerza la instrumentalización de las artes dentro del enfoque STEAM (Caeiro Rodríguez *et al*., 2024; Constantino, 2018).

En base a este análisis, se concluye que la integración de las artes en las propuestas STEAM sigue siendo limitada, lo que afecta tanto la calidad del aprendizaje como el desarrollo integral de los estudiantes. Por un lado, la escasa diversidad de disciplinas artísticas dentro de STEAM evidencia la necesidad de replantear su incorporación en este enfoque educativo. Por otro, la tendencia a subordinar las artes al aprendizaje de otras disciplinas subraya la urgencia de reconsiderar su papel en los enfoques educativos integrados actuales. Defendemos un enfoque STEAM que reconozca y valore las artes más allá de una función meramente instrumental, promoviendo una enseñanza más profunda y significativa de las artes.

Referencias

Bresler, L. (1995). The subservient, co-equal, affective, and social integration styles and their implications for the arts. *Arts Education Policy Review*, *96*(5), 31-37. http://dx.doi.org/10.1080/10632913.1995.9934564

Caeiro Rodríguez, M., Fuentes Cid, S., y Alonso-Sanz, A. (2024). Buscando el arte en la A de proyectos STEAM: Una revisión crítica desde la educación artística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *99*(38.1), 13-36. https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.1.102900

Corbisiero-Drakos, L., Reeder, L., Ricciardi, L., Zacharia, J., y Harnett, S. (2021). Arts integration and 21st century skills: a study of learners and teachers. *International Journal of Education & the Arts*, *22*(2), 1-25. https://doi.org/10.26209/ijea22n2

Constantino, T. (2018). STEAM by another name: transdisciplinary practice in art and design education. *Arts Education Policy Review*, *119*(2), 100-106. https://doi.org/10.1080/10632913.2017.1292973

Higgins, J. P. T., y Green, S. (2008). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Cochrane Collaboration & Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119536604

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., y Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med*, *6*(7), 1-6. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

LaJevic, L. (2013). Arts integration: what is really happening in the elementary classroom? *Journal for Learning Through the Arts*, *9*(1), 1-28. http://dx.doi.org/10.21977/D99112615

May, B. N. (2013). Arts integration: what's the problem? *General Music Today*, *26*(2), 5–8. https://doi.org/10.1177/1048371312464374

Ortiz-Revilla, J., Greca, I. M., y Arriassecq, I. (2022). A theoretical framework for integrated STEM education. *Science & Education*, *31*(2), 383-404. https://doi.org/10.1007/s11191-021-00242-x

Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., y Greca, I. M. (2023). La función de las artes en las propuestas educativas integradas: una revisión sistemática. *Artseduca*, *37*, 117-128. https://doi.org/10.58262/ArtsEduca.3710

Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., y Greca, I. M. (2025) The place of the arts within integrated education. *Arts Education Policy Review*, *126*(1), 38–49. https://doi.org/10.1080/10632913.2023.2260917

Teaching experience based in the implementation of QR codes for the exhibition of works in New Audiovisual Media Technologies

María Nieves Corral Rey
Universidad de Sevilla, España

Sergio Jesús Villén Higueras
Universidad de Sevilla, España

Álvaro Linares Barrones
Universidad de Sevilla, España

Abstract
This contribution presents a teaching experience developed in the subject *New Audiovisual Media Technologies* taken in the 3rd year of the Bachelor's degree in Audiovisual Communication at the Faculty of Communication of the University of Seville (Spain) throughout the second term of the 2023-2024 academic year. As part of the evaluation of the subject and in order to put into practice the practical contents, students had to design a web page, a mobile app and a video game scene, each of which was created using specific free software. After this, they were asked to share their work with the rest of their faculty colleagues using QR codes so that they could consult the projects using their mobile devices This was carried out with the online tool MeQr, which allows you to configure the data matrix of different types of content.

Keywords: new media technologies, teaching experience, teaching innovation, data matrix, mobile device.

Experiencia docente basada en la implementación de códigos QR para exposición de trabajos en Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales

Resumen
Esta aportación presenta una experiencia docente desarrollada en la asignatura Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales cursada en 3º del grado universitario en Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2023-2024. Como parte de la evaluación de la asignatura, para poner en práctica los contenidos prácticos, los estudiantes tienen que plantear una página web, una app móvil y una escena de videojuego, cada una de las cuales se realiza a través de un *software* específico gratuito. Tras esto, se les propuso compartir sus trabajos con el resto de compañeros de la facultad mediante códigos QR para que pudieran consultar los proyectos mediante sus dispositivos móviles Esto se llevó a cabo con la herramienta online Me-Qr, que permite configurar la matriz de datos con distinto tipo de contenido.

Palabras clave: tecnologías de los nuevos medios audiovisuales, experiencia docente, innovación docente, matriz de datos, dispositivo móvil.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Desde hace unos años, las nuevas tecnologías han sido progresivamente incorporadas en diversos entornos y espacios públicos. La situación generada por el COVID-19 provocó importantes cambios, transformaciones digitales y supuso un impacto importante que hizo que la sociedad se viera inmersa inesperadamente en contextos de innovación docente, ya que "las aulas cedieron todo el protagonismo a los dispositivos electrónicos" (González León, 2021). En este contexto, tuvo especial peso el desarrollo de las competencias digitales de docentes y de estudiantes (Orellana Arduiz y Mújica Johnson, 2022). El uso las TIC puede resultar una gran oportunidad para adquirir y reforzar competencias y destrezas transferibles, independientemente del área o ámbito de conocimiento (Ahumada, 2018). Así pues, pone de manifiesto Mascarell Palau (2020, p. 75) que las TIC en el ámbito educativo pueden ser consideradas como contenidos de aprendizaje, instrumentos de trabajo, objetos de aprendizaje, etc. Y las competencias digitales implican "conocer, comprender y dominar los aspectos básicos de las nuevas tecnologías desde diferentes vertientes: tecnológica, social y comunicativa" (Mascarell Palau, 2020, p. 76). Ahora bien, como indica este autor también exigen una renovación metodológica, pero el ritmo de las innovaciones educativas no es comparable al de la evolución tecnológica y social.

No obstante, el uso de las nuevas tecnologías en la educación va más allá de la utilización de plataformas como Microsoft Teams o Zoom (González León, 2021). Han surgido también nuevas proyecciones (Orellana Arduiz y Mújica Johnson, 2022), que van desde el uso de redes sociales y aplicaciones de m-learning. Y este sería el caso también de los códigos QR (acrónimo de "Quick Response"), que permiten ser escaneados para la consulta de la información que contienen.

Durante el COVID-19 este sistema se hizo bastante popular, porque supuso una forma sencilla de realizar determinadas acciones evitando el contacto físico entre personas consumidoras en comercios, espacios educativos y culturales (Alvarado-Vanegas, Galí y Vidal-Casellas, 2024).

Así pues, el objetivo de esta aportación consiste en exponer el desarrollo de una experiencia docente en la cual se le presentó a los estudiantes la oportunidad de exponer los trabajos de la asignatura *Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales* a través de códigos QR, para que el resto de estudiantes de otros cursos y titulaciones viesen qué contenidos se trabajan en esta asignatura.

El uso del QR-learning combina el aprendizaje mediante dispositivos móviles (mlearning) y esos pequeños módulos que almacenan información o contenido en una matriz de puntos bidimensional. Estos códigos son configurados a través de herramientas online, pueden ser escaneados y esto potencia el desarrollo de habilidades digitales (Casanova y Molina, 2013).

Desarrollo metodológico de la asignatura

La distribución de la docencia se desarrolla alternando sesiones de teoría y sesiones de práctica. Las sesiones prácticas para la realización de los trabajos prácticos se llevan a cabo en una de las aulas Mac de la facultad, equipada con algunos de los *softwares* requeridos.

La práctica 1 consiste en el desarrollo de una interfaz web básica, a través del editor de código conocido como *Sublime text* y el lenguaje de marcado HTML 5 y CSS 3. A los estudiantes se les da un tema abierto, en este caso fue el universo cinematográfico. Configuran la interfaz web básica conforme a los conocimientos básicos que se les explica en clase.

La práctica 2 consiste en el planteamiento de una app móvil a partir de la herramienta *Goodbarber.* Se trata de un creador de aplicaciones sin necesidad de escribir código y el usuario puede configurar su diseño tomando como referencia una amplia variedad de plantillas preconstruidas, opciones estéticas y funcionalidades de uso. En este caso se les dio un tema abierto y los estudiantes plantearon tiendas *online*, espacios dedicados a la música, el cuidado femenino y la crítica cinematográfica.

Para la práctica 3, se les pide desarrollar una escena de juego a través de Unity. Este motor gráfico trabaja desde una biblioteca particular conocida como ***Asset Store***, de la cual se pueden descargar ***assets*** comerciales gratuitos, texturas, modelos y otras herramientas para configurar videojuegos en 2D o 3D. En el resultado final de la escena de juego se debe apreciar con claridad la modificación de colores, materiales o texturas de los objetos originales con el propósito de crear una escena creativa, coherente y curiosa.

Con el fin de que se entiendan mejor los contenidos, se describe a continuación el temario del proyecto docente de la asignatura: 1) Introducción al concepto de tecnología audiovisual en la era digital; 2) Los nuevos medios frente a los medios tradicionales; 3) Storytellers UX-UI; 4) La narración de la experiencia de usuario en la Web; 5) La narración de la experiencia de usuario en dispositivos móviles; 6) La narración de la experiencia de usuario en videojuegos; 7) Game design: prototipado en papel y el digital.

Contexto de la asignatura

La asignatura *Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales* forma parte del plan de estudios de 3º del Grado en Comunicación Audiovisual de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla y es de carácter obligatorio. El desarrollo de esta experiencia docente se llevó a cabo durante el curso académico 2023-2024 y el grupo de mañana suele tener cada curso académico 80 estudiantes matriculados.

La docencia universitaria en la actualidad tendría que basarse en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas, no únicamente de conocimientos. En esta asignatura, los bloques teóricos dan apoyatura a los bloques prácticos, que contienen un contenido procedimental significativo, ya que adquiere especial importancia el aprendizaje de varios programas informáticos. Durante el proceso de la asignatura, el estudiante desarrollará las prácticas evaluables, se le ofrece material complementario y pondrá a prueba los conocimientos. De manera que las competencias digitales son fundamentales para el desarrollo de esta asignatura. El sistema de evaluación comprende realizar las prácticas que se describen a continuación:

Tabla 1. Elaboración propia. Sistema de evaluación de la asignatura

Trabajos prácticos	¿En qué consisten el trabajo práctico?	¿Con qué herramienta o software se trabaja?
Práctica 1	Desarrollo de página web	Sublime text – Lenguaje de marcado HTML 5 y CSS 3
Práctica 2	Desarrollo de app móvil	Goodbarber
Práctica 3	Desarrollo de escena de videojuego	Unity

Experiencia docente

Después del desarrollo y la evaluación de los trabajos prácticos, se invitó a los estudiantes a que explorasen de forma autodidacta la herramienta Me-Qr (https://tinyurl.com/hh4e942k). Se trata de una herramienta *online* que permite generar de forma fácil códigos QR y analizar cuantitativamente su rendimiento. Aunque es necesario tener en cuenta que no se permite la creación de códigos QR basados en cualquier tipo de contenido, pues según se explica en la normativa de la web oficial de esta herramienta, no debe usarse para aquel relacionado con *spam*, enlaces maliciosos, fraude, contenido ofensivo o publicidad de sustancias ilegales.

El proceso de creación comprende unos sencillos pasos, siendo importante establecer el tipo de contenido que se quiere tomar (enlace, vídeo, documento en PDF, tarjeta de presentación, etc.). Se les dio libertad para que lo creasen y modificasen en función de sus preferencias. A esto habría que añadir que al código QR se le puede aportar estéticamente una serie de matices decorativos e insertarlos en plantillas, marcos temáticos predefinidos, fondos de color y textos adicionales para hacerlos más atractivos visualmente.

Esta experiencia docente se planteó de forma opcional, los subgrupos de trabajo tenían que ser de hasta 5 estudiantes, podían desarrollar el código QR de los trabajos que quisieran de entre los 3 que forman parte de la evaluación de la asignatura. En total, participaron 10 subgrupos de trabajo, que hicieron un total de 14 envíos y se exponen a continuación algunos resultados.



Figura 1 Resultados de página web en códigos QR



Figura 2. Resultados de app móvil en códigos QR



Figura 3. Resultados de la escena de videojuego en códigos QR

Como resultado final, todos los códigos QR de los trabajos realizados fueron adheridos a un mural que fue expuesto en una de las paredes de la planta baja de la Facultad de Comunicación, a la vista a la vista de la comunidad universitaria del centro y accesibles para el escaneo de todos con un dispositivo móvil.

Conclusiones

Entre las conclusiones, se podría decir que en el contexto educativo el uso de esta tecnología QR tendría una aplicación amplia, pues no iría enfocada solo al profesor para presentar y compartir contenido con los estudiantes o colocarlo en la puerta del despacho para que reserve horario de tutoría personalizada de forma ágil y sencilla, como se plantea en algunas aportaciones académicas. También por parte de los estudiantes, porque se mostraron bastante motivados con la realización de esta iniciativa y pusieron en práctica sus competencias digitales. En este caso, se acercaron a la herramienta de manera autodidacta y configuraron el código mediante distintas opciones, por ejemplo, haciendo grabación de pantalla del resultado final de la página web, acompañándola de una voz en *off*, colocando de forma ordenada y fragmentada el resultado final de la app móvil en un PDF o bien hacer una secuencia de imágenes el resultado final de la escena de videojuego creada a través de Unity.

En definitiva, este planteamiento permite que el aula universitaria ofrezca espacios para la experimentación del estudiante con las nuevas tecnologías y especialmente en la asignatura de *Tecnologías de los nuevos medios audiovisuales*, la cual debería actualizarse más continuamente conforme a los avances tecnológicos que van presentándose en la sociedad.

Además, estos códigos QR suponen una interesante oportunidad para divulgar los trabajos que realizan los estudiantes de distintos niveles educativos, al ser accesibles a todo tipo de dispositivos que forman parte de la vida cotidiana de los jóvenes en la actualidad.

Referencias

Ahumada, M. E. (2018). Las TIC en educación superior. Una experiencia de aprendizaje usando Google Sites. *International Journal of Technology and Educational Innovation*, *4*(2), 127-137. https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i2.4923

Alvarado-Vanegas, B., Galí, N. y Vidal-Casellas, D. (2024). Las nuevas tecnologías de los museos para la visita de sus usuarios: una revisión de la literatura del período pre-COVID-19. *Investigaciones Turísticas* (27), 129-160. https://doi.org/10.14198/INTURI.23813

Casanova Pastor, G., y Molina Jordá, J. M. (2013). Implementación de códigos QR en materiales docentes. En M. T. Tortosa Ybáñez, J. D. Álvarez Teruel, N. Pellín Buades (Coords.), *XI Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: Volumen 2013* (pp. 933-945). Alicante: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante.

González León, C. (2021). Instagram: mecanismo de innovación para la educación universitaria. *Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano* (1), 476-487. https://idibe.org/cuadernos-juridicos/

Mascarell Palau, S. D. (2019). Implementación y uso de las TIC. Dispositivos móviles en educación en Artes. Un estado de la cuestión. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (50), 73–86. https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.73-86

Orellana Arduiz, N. C., y Mújica Johnson, F. N. (2022). Pandemia y Educación Física escolar en Latinoamérica. Análisis pedagógico enfocado en la ética. *Revista Derechos Humanos y Educación*, *1*(5), 125-139. https://tinyurl.com/yc4e7sx8

The impact of virtual reality applications on music teacher candidates' music ensemble conducting skills: an analysis of the Turkish national anthem

İrem Avgın
Bursa Uludağ University, Department of Music Education, Turkey

Gülnihal Gül
Bursa Uludağ University, Department of Music Education, Turkey

Abstract
Ensemble conducting emerges as a crucial leadership skill in music education. Conducting a choir or an orchestra requires not only technical knowledge but also effective communication and leadership abilities. In this context, providing music teacher candidates with training environments that enhance their ensemble conducting skills through virtual reality (VR) technology is considered significant for fostering long-term learning and increasing professional confidence. With this perspective, this study examines the effects of virtual reality (VR) applications on the ensemble conducting skills of music teacher candidates. A mixed-methods research design was employed, utilizing a one-group pre-test-posttest quasi-experimental design. The study included nine music teacher candidates studying at Bursa Uludağ University, Department of Music Education. Quantitative data were collected using an assessment tool developed by the researcher and analyzed through a dependent samples t-test. Qualitative data were gathered through semi-structured interviews and analyzed using content analysis. The findings indicate that VR-supported education significantly enhances the ensemble conducting skills of music teacher candidates. Additionally, participants reported that the VR environment provided a realistic conducting experience, allowing them to develop skills such as leadership, tempo control, and dynamic management. Furthermore, it was determined that participants perceived VR technology as an effective learning tool.

Keywords: Music Teacher Education, Ensemble Conducting, Virtual Reality Technology.

El impacto de las aplicaciones de realidad virtual en las habilidades de dirección de conjuntos musicales de los futuros docentes de música: el caso del himno nacional turco

Resumen
Este estudio examina los efectos de las aplicaciones de realidad virtual (RV) en las habilidades de dirección de conjuntos de los futuros docentes de música. Se empleó un diseño de investigación de métodos mixtos, utilizando un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con pretest y postest. El estudio incluyó nueve estudiantes de la Licenciatura en Educación Musical de la Universidad de Bursa Uludag. Los datos cuantitativos se recopilaron mediante un instrumento de evaluación desarrollado por el investigador y se analizaron mediante una prueba t para muestras dependientes. Los datos cualitativos se recopilaron a través de entrevistas semiestructuradas y se analizaron mediante análisis de contenido. Los resultados indican que la educación basada en realidad virtual mejora significativamente las habilidades de dirección de conjuntos de los futuros docentes de música. Además, los participantes señalaron que el entorno de RV proporcionó una experiencia realista de dirección, permitiéndoles desarrollar habilidades como liderazgo, control del tempo y gestión de dinámicas. Asimismo, se determinó que los participantes percibieron la tecnología de realidad virtual como una herramienta de aprendizaje eficaz.

Palabras clave: Formación de Profesores de Música, Dirección de Ensambles, Tecnología de Realidad Virtual*.*

Introduction

In recent years, technological advancements in education have introduced innovative approaches that reshape and enhance learning processes. Virtual reality (VR), as a multimedia technology that creates three-dimensional computer-assisted environments, makes learning processes more experiential and interactive (Abbas *et al*., 2023; Radianti *et al*., 2020). The rapid expansion of distance education during the COVID-19 pandemic has further increased the need for integrating new technologies in education and highlighted the prominence of innovative solutions such as VR (Santilli *et al*., 2025). VR enhances students' motivation, engagement and learning experiences by enabling the concrete experience of abstract concepts (Krokos *et al*., 2019; Parmaxi, 2023). Xiao (2022) asserts that digital multimedia VR technology provides an innovative framework for educational curricula and fosters students' aesthetic and artistic development. Extending this notion to music education, VR environments are particularly significant in practice-based fields, as they provide individuals with opportunities for repetition and experiential learning.

Music education, as a discipline aimed at developing both technical and creative skills in individuals, provides a conducive environment for technological integration. For music teacher candidates receiving professional music education, the practical application of theoretical knowledge—such as vocal and instrumental performance, ensemble conducting in choirs and orchestras, music theory, and pedagogical skills—is of great importance (Bergee *et al*., 2020). Virtual reality technologies are considered to support interactive and individualized learning experiences in arts education. These technologies serve as an effective tool for developing complex skills such as ensemble conducting (Xiao, 2022). In this context, the integration of VR-based educational environments is essential for fostering a more dynamic, interactive, and participatory learning experience (Campos *et al*., 2022).

Music ensemble conducting stands out as a significant leadership skill in music education. Conducting a choir or an orchestra requires not only technical knowledge but also effective communication and leadership skills. Tempo control, dynamics management, and collaborative coordination with the ensemble are fundamental competencies that a conductor must possess (Özalp *et al*., 2024). In this context, it is considered essential for music education students to engage with VR-based educational environments designed to support ensemble conducting skills, as these experiences contribute to the retention of learning and the enhancement of their professional self-confidence.

With this perspective, the study aims to examine the impact of virtual reality applications on music teacher candidates' ensemble conducting skills. In this regard, acquiring the necessary skills to conduct national anthems, a responsibility they will frequently undertake in their professional careers, is of great importance for music teacher candidates. In line with this perspective, the research question of the study was formulated as: "Do virtual reality applications have an impact on the ensemble conducting skills of music teacher candidates?"

Methodology

In this study, the explanatory sequential design, one of the mixed-method research designs, was employed. In an explanatory sequential mixed-method design, the research begins with a quantitative study, followed by a qualitative study to explain and explore the results in greater depth (Creswell & Clark, 2018, p. 87). In the quantitative phase of the study, a pre-test post-test single-group quasi-experimental design was used, whereas in the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with participants after the experiment.

The study group consisted of 9 undergraduate students enrolled in the Music Education Department at Bursa Uludağ University. The homogeneous sampling technique, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. Homogeneous sampling is a method preferred for examining a small and homogeneous sample in detail (Neuman & Robson, 2014). The participants, who voluntarily took part in the study, included 11 music teacher candidates studying at different levels: first year (1), second year (3), third year (3) and fourth year (2) students.

To evaluate the impact of virtual reality applications on the ensemble conducting skills of music education students, a measurement tool was developed by the researcher. The tool includes eight criteria that assess observable behaviors: "preparatory beat", "cueing", "tempo control," "dynamic shaping," "gesture and facial expressions", "breath control and phrasing", "eye contact" and "clear cut-off gestures". This form designed based on feedback from two field experts follows a 5-point Likert scale. The experimental process was video recorded and these recordings were evaluated using the measurement tool by two field experts. To determine the inter-rater reliability, the correlation between the evaluators' scores was examined. The pre-test correlation ($r=0.978$, $p<.001$) and post-test correlation ($r=0.878$, $p=0.002$) indicated a high level of agreement between the raters. At the end of the experimental process, participants' opinions on the applications conducted with the virtual reality headset were collected using a semi-structured interview form, which was developed by the researcher and finalized with input from two field experts.

The data collection process of the study was planned in two stages. In the first stage, quantitative data were collected using a pre-test post-test single-group quasi-experimental design. Within this framework, participants' skills in conducting the Turkish National Anthem were measured using a measurement tool developed by the researcher. Details regarding the implementation process are as follows: Implementation Process

- Day 1: Participants were provided with theoretical knowledge about conducting the Turkish National Anthem and a pre-test was administered to assess their existing skills.
- Days 2, 3, and 4: Participants engaged in ensemble conducting exercises using virtual reality headsets. During this process, researchers observed individual performances and provided guidance. Each participant had 15 minutes of individual practice with the virtual reality headset.
- Day 5: Participants' conducting skills for the Turkish National Anthem were reassessed using a post-test.

In the second stage, semi-structured interviews were conducted to collect qualitative data. These interviews examined the impact of virtual reality applications on the process and participants' perceptions of their experiences.

The quantitative data obtained from the study were analyzed using a paired-sample t-test to compare pre-test and post-test results. Qualitative data were analyzed through content analysis. Data from interview recordings were transcribed and incorporated into the findings section to support the quantitative results.

Findings

This section presents the findings related to the research question: "Do virtual reality applications have an impact on the ensemble conducting skills of music teacher candidates?" Table 1 provides statistical findings regarding the pre-test and post-test scores of ensemble conducting skills.

Table 1. *Pre-test and post-test scores of ensemble conducting skills*

	N	M	SD	SE	t(8)	p	Cohen's d
Pre-test	9	15.6	3.39	1.130			
Post-test	9	36.2	1.90	0.635	-28.0	< .001	-9.34

As presented in Table 1, the mean pre-test score of the music teacher candidates was 15.6 (SD=3.36, SE=1.130), whereas the mean post-test score was 36.2 (SD=1.90, SE=0.635). According to the results of the paired-sample t-test, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores (t(8)=-28.0, p<.001, Cohen's d=-9.34). Based on this it can be stated that the substantial increase in post-test scores indicates that the virtual reality headset experience had a positive impact on music teacher candidates' ensemble conducting skills.

Findings obtained from the post-application interviews indicate that participants stated that virtual reality applications enhanced their ensemble conducting skills and made them feel more professionally competent. Some participants reported that the VR application, which provided a realistic stage atmosphere, helped them use their hands and body language more consciously while conducting, improved their rhythmic and dynamic control and increased their self-confidence. Additionally, some participants mentioned experiencing brief adaptation difficulties and initial discomfort while using the VR application. However, several participants expressed that VR applications allowed them to feel less stressed compared to conducting a real ensemble. Some participants also stated that these applications boosted their self-confidence and provided an alternative learning environment as a form of professional preparation.

Conclusions and Recommendations

Findings from the study indicate that virtual reality-supported education significantly improved the ensemble conducting skills of music teacher candidates. According to the results of the paired-sample t-test, a statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores (t(8)=-28.0, p<.001, Cohen's d=-9.34). This result demonstrates that virtual reality applications are effective in the development of ensemble conducting skills.

The qualitative findings of the study support the quantitative results, demonstrating that VR technology can serve as an effective educational tool in the training process of music teacher candidates. Through virtual reality applications, music teacher candidates experienced a realistic conducting environment, allowing them to develop leadership, tempo control, dynamic shaping, and community interaction skills. Based on these findings, it is recommended that virtual reality applications not only be integrated into training programs for developing ensemble conducting skills but also be utilized in broader educational contexts that provide interactive and practical learning environments. Additionally, music teacher candidates should be given opportunities to use VR technology as a tool for enhancing their professional experience.

References

Abbas, J. R., O'Connor, A., Ganapathy, E., Isba, R., Payton, A., McGrath, B., Tolley, N. & Bruce, I. A. (2023). What is Virtual Reality? A healthcare-focused systematic review of definitions, *Health Policy and Technology, 12*(2). https://doi.org/10.1016/j.hlpt.2023.100741

Bergee, M. J., Tast, R. L. & Wheeler, B. (2020). A Q Analysis of Judgments of Centrality in Music Education Courses of Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, Summer (*225), pp. 7-21.

Campos, E., Hidrogo, I. & Zavala, G. (2022). Impact of virtual reality use on the teaching and learning of vectors. *Frontiers in Education, 7*, Article 965640. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965640

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Krokos, E., Plaisant, C., & Varshney, A. (2019). Virtual memory palaces: Immersion aids recall. *Virtual Reality, 23*, 1–15. https://doi.org/10.1007/s10055-018-0346-3

Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics Of Social Research: Qualitative and Quantitative Approaches*, Toronto: Pearson, Canada.

Özalp, İ., Çakan Uzunkavak, M., & Gül, G. (2024). Güzel Sanatlar Liselerinde Koro Eğitimi Vermekte Olan Koro Eğitimcilerinin Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Değerlendirme [An Evaluation of the Field Competencies of Choir Teachers Working in Fine Arts High Schools]. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 37*(1), 293-315. https://doi.org/10.19171/uefad.1401068

Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: a systematic review and implications for research and practice. *Interactıve Learning Environments, 31*(1). https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765392

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education, 147*, Article 103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778

Santilli, T., Ceccacci, S., Mengoni, M. & Giaconi, C. (2025). Virtual vs. traditional learning in higher education: A systematic review of comparative studies. *Computers & Education, 227*, Article, 105214. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105214

Xiao, H. (2022). Innovation of Digital Multimedia VR Technology in Music Education Curriculum in Colleges and Universities. *Hindawi Scientific Programming*, *vol. 2022*, Article 6566144. https://doi.org/10.1155/2022/6566144

Interdisciplinary Ontology & Aesthetics Characteristic via Interactive Animation

Zhao Jie
Tianjin Academy of Fine Arts, Tian Wei. 4, 300141 Tianjin, China
Universiti Teknologi MARA (UiTM), Shah Alam 40450, Malaysia

Sanghamitra Dalal
Universiti Teknologi MARA (UiTM), Shah Alam 40450, Malaysia

Mohd Syuhaidi Bin Abu Bakar
Universiti Teknologi MARA (UiTM), Shah Alam 40450, Malaysia

Wan Aida Wan Yahaya
Universiti Teknologi MARA (UiTM), Shah Alam 40450, Malaysia

Abstract
Interactive animation art represents a dynamic and interdisciplinary form of expression that merges traditional animation with interactive media, fostering user engagement and participation. This research explores the ontological components of interactive animation—Instrument, Display, and Socializing—and its creation through a research-creation methodology that integrates theoretical, technical, and creative processes. Utilizing Flash in the early 2000s to Unity 3D and WebGL formats today, this medium has evolved to embody scientific aesthetics, such as quantum principles, emphasizing uncertainty and emergence. The interactive questionnaire exemplifies this interdisciplinary, demonstrating the principle that “no interaction occurs without interference.” This research underscores the importance of interference as a core characteristic of interactive animation, providing a framework for understanding its unique capacity for engagement. The findings redefine the boundaries of art and technology, suggesting interactive animation’s potential to offer deeply immersive and personalized experiences.

Keywords: interactive animation, scientific aesthetics, research-creation, interactive questionnaire, media interference.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Ontología interdisciplinaria y características estéticas a través de la animación interactiva

Resumen
El arte de la animación interactiva representa una forma de expresión dinámica e interdisciplinaria que fusiona la animación tradicional con los medios interactivos, fomentando la participación y el compromiso del usuario. Esta investigación explora los componentes ontológicos de la animación interactiva (instrumento, visualización y socialización) y su creación a través de una metodología de investigación-creación que integra procesos teóricos, técnicos y creativos. Este medio, que utiliza Flash a principios de la década de 2000 y los formatos Unity 3D y WebGL en la actualidad, ha evolucionado para incorporar la estética científica, como los principios cuánticos, enfatizando la incertidumbre y la emergencia. El cuestionario interactivo ejemplifica esta interdisciplinariedad, demostrando el principio de que “no se produce interacción sin interferencia”. Esta investigación subraya la importancia de la interferencia como característica central de la animación interactiva, proporcionando un marco para comprender su capacidad única de participación. Los hallazgos redefinen los límites del arte y la tecnología, lo que sugiere el potencial de la animación interactiva para ofrecer experiencias profundamente inmersivas y personalizadas.

Palabras clave: animación interactiva, estética científica, investigación-creación, cuestionario interactivo, interferencia de los medios.

Introduction

Interactive animation is a dynamic form of art that involves either abstract or concrete imagery, created to facilitate interactive participation rather than mere recording. This medium emphasizes creation and user engagement, transcending traditional boundaries with its interdisciplinary nature. It enables personalized control and artistic exploration beyond the competitiveness found in conventional games. The ontology of interactive animation art encompasses three primary components: Instrument, Display, and Socializing.

Research-Creation of Interactive Animation

Research-Creation of Interactive Animation is an interdisciplinary field of research that combines traditional animation techniques with interactive media. This area of research concerns the use of animation and interactive media to create interactive experiences for users. This research area aims to explore new ways of art expression and academic instrument through animation and interactive media.

Methodology Statement

Research-creation for Interactive Animation Art combines creative processes, experimental aesthetics, and art as integral parts of research studies (Chapman & Sawchuk, 2012, p. 5). This methodology has been adopted in digital humanities and social sciences (Khoury, 2017, p. 29) and allows for research data to be generated from art projects and experiences (Chapman & Sawchuk, 2012, p. 16). In addition, research-creation is suitable for answering ‘How’ and ‘Why’ questions and can offer a critical view

of video games, leading to a grounded theory based on the authors' experience and art/game history (Lelièvre, 2018, p. 9).Interactive animation art is a form of art that combines creative expression with technology (Sadati & Mitchell, 2021, p. 1). Research-creation is a promising way to discover innovative results (Khoury, 2017, p. 28) and can offer academic legitimacy and objectivity to artist-researchers in their quest for knowledge(Lelièvre, 20 18, p. 16). This methodology is a critically motivated approach to practice (Westecott, 2020, p. 14), and provides creative iteration and advancement in the field (Khoury, 2017, p. 260).

Experimental creations and theoretical experiences

As web design evolved, some technologies have faded away. The rise of smart mobile devices has significantly increased mobile web browsing. Flash Player, once dominant for web animations, declined due to Apple's restrictions on iPhones and iPads, and Adobe's decision to stop supporting Flash Player for Android in 2012. JavaScript started in 1995, regained prominence due to its cross-platform capabilities. The journey in interactive animation creation began in 2006 with Flash, used for an undergraduate project at Sichuan Fine Arts Institute. Flash's 2D animation and interaction coding were crucial for early interactive animations. In the 2006 project 'Dream of Life: Thought Fragments', ActionScript was used to control the playback of an experimental short film through interactive hardware connections showed in Figure 1.



Figure 1. '*Dream of Life: Thought Fragments' (Interactive Animation by Flash), Zhao Jie, 2006.*

Flash was not only an animation tool but also a creative medium for early online interactive media art. Since the late 1990s, artists like Chinese flasher Wang Bo (Pi San) and Dutch visual artist Han Hoogerbrugge used Flash for artistic creation. Wang Bo created notable works such as "Serial Dream" and "Play Me," showcasing the unique charm of Flash. Hoogerbrugge, introduced in the book "Animation Unlimited," transitioned from traditional media to Flash, creating interactive works like "Flow," "Hotel," and "Nails," which vividly depicted the era's spiritual connotations. Inspired by ancient literature and modern life, the project "Journey to the Modern" reimagined characters from "Journey to the West" as modern office workers. Monk Tang became an accountant, Pigsy a boss, Monk Sha a courier, and Monkey King a rebellious clerk. This blend of classical character traits with contemporary settings created new character images. The project utilized Unity and WebGL to explore interactive 3D animation, preparing for the creation of an interactive questionnaire in the PhD research showed in Figure 2.



Figure 2. 'Journey to the Modern' (Interactive Animation by Unity 3D), Zhao Jie, 2016.

In 2016, a special study tour on 'Virtual Reality and Network Technology in New Media Art' with an opportunities to visit many new media art institutions and studios in Germany, including the Multimedia and Virtual Interactive Design Centre (MMVR) of the Halle Academy of Art and Design, the Cultural Integrated Education centre of Karlsruhe Institute of Technology (KIT, http://www.zak.kit.edu), the Intelligent Sensing and Actuation System Research Centre (ISAS, http://isas.uka.de/), and the Karlsruhe centre for Art and Media (ZKM). Conducted professional discussions and exchanges with German new media creators and technical experts.

Based on the methodology of the Research-Creation, the artistic practice and exchange of interactive animation during the study visit in Germany, two academic monographs were published namely 'Interactive Animation Design: Zbrush + Autodesk + Unity + Kinect + Arduino 3D Somatosensory Technology Integration' (2016), and 'New Media Crossover Interaction Design' (2017). The practice of combining creation with theoretical research has strengthened and deepened the understanding of the 'Research-Creation' methodology showed in Figure 3.



Figure 3. Monographs based on methodological 'Research-Creation'.

Research creation as a methodology used by artist-researchers in academia has been used both in connection with traditional art forms and digital arts, e.g. in the research of games (Lelièvre, 2018, p. 2). This interactive questionnaire, created using Unity3D and published in WebGL format, supplements traditional survey methods by incorporating gamified interactive animations to reflect academic analysis and objective behavioural data. A domain name is registered, and a virtual host is set up to send data collected in Unity3D to a MySQL database on the virtual server. Participants are randomly assigned to one of three game-like levels: Level 1 features a thinker with a changing head, Level 2 has flip panels that switch unpredictably, and Level 3 includes entangled digital sculptures that respond to clicks. The questionnaire's scientific aesthetics, inspired by quantum concepts like uncertainty, randomness, and entanglement, enhance engagement showed in Figure 4.

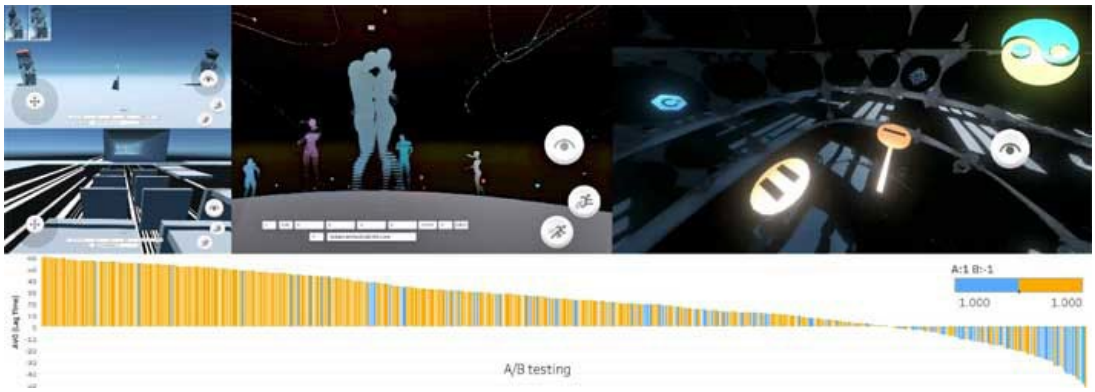


Figure 4. 'Quantum Art Gallery' (Interactive Questionnaire), Zhao Jie, 2024.

A/B testing with over 600 participants uses the 'LagTimer' variable to measure the duration of presence in specific scenarios, with positive values indicating extended stays in area A and negative values in area B. Preliminary results show a positive correlation between TimerA and Lag Time, aligning with the questionnaire's design expectations. The characteristic of interactive animation as 'No interaction occurs without interference' (Zhao, Dalal, Abu Bakar, *et al*., 2024, p. 142; Zhao, Dalal, Bakar, *et al*., 2024, p. 20).

Conclusions

Interactive animation, characterized by the intersection of scientific aesthetics such as quantum principles (uncertainty, randomness, superposition, entanglement, and emergence), emphasizes the principle of 'No interaction without interference'. This principle provides a framework for understanding interactive animation's unique characteristics and potential. By embracing interference, artists and designers can create more engaging experiences. Interactive animation differs from traditional 2D/3D animations and games through its non-linear narrative, personalized content, and user participation, prioritizing artistic expression over competitiveness. The convergence of Instrument, Display, and Socializing integrates digital creativity and human interaction, enhancing contemporary art practices and offering immersive experiences that redefine modern digital art.

Acknowledgments

The authors extend my heartfelt appreciation to my PhD supervisors in UiTM, and the editors, commentators of CIVAD 2025 symposium for feedback and discussions. Gratitude to interviewees: Prof. Dr. Peter Beyls, Prof. Mark Chavez, Niki Smit, David McBride Swartzsinger, Ts. Dr. Mohamad Razeef Shah, Chong Yan Chuah, Yash Agarwal, Kaoru Tanaka, Ifeoluwa Osunkoya, Tian Xiaolei, Miao Jing, Rhett Tsai, and colleagues Dr. Yang, Dr. Ma, Dr. Sun for support and insights. Interview results will be detailed in future.

References

Chapman, O., & Sawchuk, K. (2012). Research-Creation: Intervention, Analysis and "Family Resemblances." *Canadian Journal of Communication*, *37*(1), 5–26. https://doi.org/10.22230/cjc.2012v37n1a2489

Khoury, S. L. (2017). *Improvise: Research-Creation of a Framework and Software Prototype for Creative Music Learning with Technology* [Ph.D., McGill University (Canada)]. https://www.proquest.com/docview/2503632604/abstract/3A4DC699433340B-6PQ/1

Lelièvre, E. (2018). Research-creation methodology for game research. *Hal.Science*. https://hal.science/hal-02615671

Sadati, S. M. H., & Mitchell, C. (2021). Serious Game Design as Research-Creation to Address Sexual and Gender-Based Violence. *International Journal of Qualitative Methods*, *20*, 160940692110461. https://doi.org/10.1177/16094069211046130

Westecott, E. (2020). Game sketching: Exploring approaches to research-creation for games. *Virtual Creativity*, *10*(1), 11–26. https://doi.org/10.1386/vcr_00014_1

Zhao, J. (2016). Interactive Animation Design: Zbrush+Autodesk+Unity+Kinect+Arduino_3D MotionSensing Tech-Integration. In *Chemical Industry Press*. https://www.abebooks.com/Interactive-animation-design-Zbrush-Autodesk-Unity/18667156460/bd

Zhao, J. (2017). *New media crossover interaction design*. Publication Title: Tsinghua University Press. https://zh.asia1lib.vip/book/21521473/e86325

Zhao, J., Dalal, S., Abu Bakar, Assoc. Prof. Dr. M. S., & Wan Yahaya, W. A. (2024). The Artistic Creation of Cultural Sustainability and Interactive Creativity through Three-Dimensional Animation. *Journal of Creative Arts*, *1*, 130–144. https://doi.org/10.24191/jca.v1i1.1475

Zhao, J., Dalal, S., Bakar, M. S. A., & Yahaya, W. A. W. (2024). Designing for Sustainability: Exploring the Intersection of Creative Arts in Digital Sustainable Ecology by Interactive Animation. *Idealogy Journal*, *9*(1), Article 1. https://doi.org/10.24191/idealogy.v9i1.531

The mode and order of the water in the Albaicín of Granada

José Quintanilla Chala
Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile

Valeria Razeto Cáceres
Investigadora independiente, Santiago, Chile

Abstract
Water is an element, but it is also a landscape, a liturgy, and in some cases, it can serve to interpret a city. With this objective, a workshop was held for architecture students from the Universidad del Desarrollo of Chile, in the city of Granada, Spain, between September 6th and 14th, 2024. It was an invitation to understand the city as a “landscape of water,” exploring this primordial element that grants identity to the city, whose presence in the territory is as essential as it is primitive. In Granada, water is present in the layout of the city, manifesting in various ways and at different scales, particularly in its most representative monuments: the Alhambra complex and the historic center of the Albaicín, both UNESCO World Heritage Sites (Alhambra since 1984 and Albaicín since 1994). This communication offers a testimony of how this educational experience was built, integrating history, landscape, heritage, and engineering.

Keywords: To contemplate with the senses, spaces and hydraulic devices, construction and context, scales of water, an act of architecture.

Modo y orden del agua en el Albaicín de Granada

Resumen
El agua es elemento, pero también es paisaje, es liturgia y en algunos casos también puede servir para interpretar una ciudad. Con este objetivo se realizó un workshop para estudiantes de arquitectura de la Universidad del Desarrollo de Chile en la ciudad de Granada, España, entre los días 6 y 14 de septiembre de 2024, planteado como una invitación a comprender la ciudad como un “paisaje del agua” indagando en este elemento primordial que le otorga identidad y cuya presencia en el territorio es tan esencial como primitiva. En Granada, el agua está presente en el trazado de la ciudad manifestándose de diversas maneras y a diferentes escalas, particularmente en sus monumentos más representativos: el conjunto de la Alhambra y el casco histórico del Albaicín, ambos Patrimonio Mundial de la Unesco (1984 la Alhambra y Albaicín en 1994). Esta comunicación ofrece un testimonio de cómo se construyó esta experiencia docente que articula historia, paisaje, “paisanaje”, patrimonio e ingeniería.

Palabras clave: contemplar con los sentidos, espacios e ingenios hidráulicos, construcción y contexto, escalas del agua, hecho de arquitectura.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

No son muchas las ciudades que, como Granada, pueden ofrecer gran diversidad de espacios construidos para captar, conducir, contener o almacenar agua e ingenios hidráulicos para distribuirla y que estén presentes, con cierto ritmo, en toda su extensión, incluyendo el territorio que la rodea. En Granada, ciudad, sociedad y geografía se presentan intensamente como unidad paisajística que resuena en cada espacio e ingenio hidráulico.

Granada posee un escenario urbano complejo porque la ciudad es resultado de la integración de realidades diversas que generan una experiencia envolvente basada en reconciliar y articular contrarios: piedra y agua; gravedad y levedad; muros (tapiales) y aire (aromas); humedad y sequedad; construcción y naturaleza; arquitectura e ingeniería hidráulica; inmovilidad y movilidad; permanecer y fluir; contemplar y moverse; permanecer y transitar; interiores y exteriores; patios, plazas y calles; sombrío e iluminado…

Algunas claves para comprender y deleitarse recorriendo el espacio de Granada serían: Ser un asentamiento cristiano sobre un territorio árabe; ciudad de patios de casas y jardines de sus *cármenes*; ciudad de miradores y plazas que también son miradores; ciudad de fuentes, pilares, ríos y cursos menores de agua, de fuentes solitarias y fuentes acompañadas, etc.

El workshop propuesto para estudiantes y profesores de arquitectura de la Universidad del Desarrollo de Chile en 2024 tuvo como finalidad la contemplación de esta realidad sensible en la ciudad palatina de La Alhambra y el barrio del Albaicín.

Objetivos Generales del workshop

- Contemplar las diversas formas y manifestaciones que adopta el agua para dar vida a espacios privados, públicos, territoriales y geográficos: desde el jardín y patio doméstico al paisaje productivo de huertas de la zona de La Vega pasando por las plazas de la ciudad y sus ríos.
- Maravillarse de las continuidades (ríos y canales) y discontinuidades (fuentes, pilares, etc.), de las diversas manifestaciones y escalas en las que actúa y de las situaciones a las que da lugar la presencia del agua.
- Comprender la monumentalidad de un territorio integral, que va más allá de los monumentos de la Alhambra y el Albaicín.

Objetivos Específicos del workshop

- Comprender el agua como material de arquitectura que fluye, se deposita, tiene forma y escala, que deja un trazo en el territorio que es huella de un movimiento (forma y recorrido).
- Reconocer sus diversas formalidades: para contenerla (espacios), transportarla y utilizarla (ingenios hidráulicos).
- Aprender sus diferentes expresiones: … aguas quietas, danzarinas, fluyendo horizontal o verticalmente, diversos caudales, en serie o aisladas, etc.
- Percatarse con todos los sentidos (exteriores e interiores) de sus cualidades y cantidades (sonido, temperatura, velocidad, aroma u olor, transparencia, masa, color, …).
- Explorar la capacidad que tiene el agua de transformar un lugar: ¿cómo ésta lo transforma desde su realidad o presencia material? ¿cómo el lugar determina la arquitectura?
- Evidenciar que la arquitectura es siempre en un lugar en el que siempre hay algo previo: las preexistencias como certezas que pueden llegar a validar un proyecto.



Figura 1. Barrio del Albaicín_ al-bayyāzīn (barrio en pendiente) y ejemplos de aljibes.

Vivencia: Recorrer un lugar con atención y demora

Dos son los lugares de la ciudad que interesó estudiar en detalle. El recorrido comenzó por el Albaicín continuando por la ciudad palatina de La Alhambra. En el Albaicín los estudiantes desarrollaron una propuesta proyectual tras haberse aproximado a la comprensión de la lógica de su trazado y estructura urbana, observado hechos y situaciones, tomado nota de los diversos espacios para contener agua y las infraestructuras e ingenios hidráulicos (o artificios) que mueven el agua y el modo en que éstos se ajustan a su contexto. Siguiendo las huellas árabes del barrio, apreciamos en un primer momento la integración de paisaje y arquitectura y el poder transformador del agua (el oasis es una buena imagen para explicar este hecho).

Espacios, artificios o ingenios para contener, transportar y distribuir el agua

La primera actividad consistió en reconocer los espacios de agua (contenedores) y las infraestructuras e ingenios hidráulicos (transportadores), para comprender que contener y mover el agua son dos acciones fundamentales formalizadas en piezas muy diversas: fuentes, pilares, canalizaciones, acueductos, albercas, aljibes, abrevaderos, lavaderos, pozos, galerías subterráneas, baños urbanos, molinos, puertas fluviales y un largo etc. En esta actividad, la experiencia de visitar la Alhambra jugó un rol tan revelador como inspirador, reconociendo que los límites de ésta no quedan constreñidos a sus murallas y puertas, sino que su presencia, desde la colina de la Sabika donde se emplaza, irradia y actúa en el territorio en comunión construcción y paisaje.



Figura 2. Escenas de La Alhambra que revelan la generación y transformación de un espacio gracias a la presencia del agua.

Cálculo de la "acústica plástica" de las expresiones del agua

En un segundo momento se intentó calcular, tomando prestado un concepto planteado por Le Corbusier, la "acústica plástica" de los espacios y artificios o ingenios que contienen o transportan agua en y a través del territorio. Con este fin fueron seleccionados diferentes puntos de interés en el Albaicín, donde se realizaron levantamientos y ejercicios de observación y registro de ciertos espacios, artificios o ingenios hidráulicos, reconociendo su entorno o contexto inmediato.

Respecto a la observación del contexto inmediato se trataba de "pensar con los ojos" reconociendo situaciones, poniendo atención en los límites del espacio donde transcurren acciones, los elementos que lo definen (elementos próximos, elementos medios y elementos lejanos) y las formas que sirven de soporte a la acción (elementos arquitectónicos, incluido el mobiliario).

La observación de los espacios, artificios o ingenios y situaciones a las que dan lugar debía ser atenta y reiterada; es decir, cada punto del barrio escogido para trabajar se observó en diferentes momentos del día y la semana mientras duró el workshop. El acto de observar no es mera aplicación de los sentidos exteriores. Los sentidos en sí no nos dan certezas, estas las obtenemos de la observación que nos conduce al descubrimiento del orden inmanente o constitutivo de la realidad.

Interrogantes (en torno a los espacios, artificios y su contexto)

Con todos los sentidos (exteriores e interiores) se trataba de "percatarse" de cualidades y cantidades (sonido, temperatura, velocidad, olor, masa, color, …) respondiendo a:

- ¿Cuál es su lugar/emplazamiento?
- ¿Qué elementos lo componen? ¿cómo está construido?
- ¿Hasta dónde irradia o es efectiva su presencia?
- ¿Cuál es su escala? (íntima, pública, etc.)
- ¿Qué actos hace posible o acompaña?
- ¿Qué elementos de la ciudad vincula?
- ¿Cómo es o se da el vínculo (operaciones, es decir, cómo se hace algo)?
- ¿Qué lugares se conforman de esta vinculación (qué posibilitan, qué sentido tienen)?
- ¿De qué manera el lugar determina el objeto arquitectónico (el espacio, el artificio y sus componentes) y cómo este puede llegar a alterar un lugar?
- … Es decir, se trata de reconocer "hechos de arquitectura".

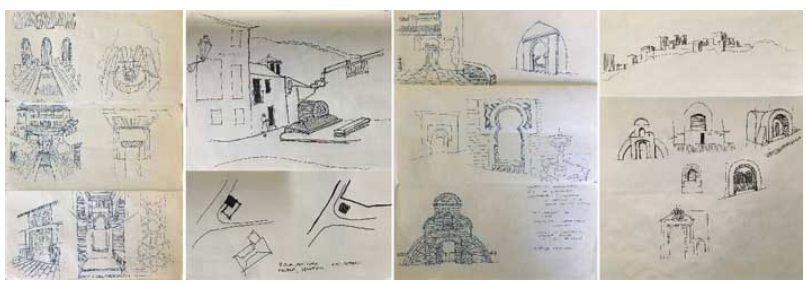


Figura 3. Algunos de los dibujos de los alumnos "dando a ver" lo observado.

Sentido del proyecto

Se solicitó formular un "proyecto elemental" que se integrara a la realidad del barrio del Albaicín "intensificando" la ocupación de un espacio en torno a un elemento que contiene o por donde fluye el agua. ¿En qué consiste esto?

Los lugares se recorren a través de sus formas (construcciones y espacios) y son estas las que posibilitan actos. El calce de formas y actos (o, dicho de otra manera: formas construidas y formas de vida) es lo que se denomina “hecho de arquitectura” y son los que dan sentido al acto de construir.

Se trabajó en grupos, partiendo de las observaciones y levantamientos realizados de espacios y artificios o ingenios hidráulicos, reconociendo los elementos que los componen, los actos asociados y su construcción.

La experiencia adquirida por los grupos en el proceso de recorrer, observar y registrar sirvió para generar un mapa vivencial del Albaicín aprovechando la información que cada estudiante recogió sistemáticamente en su libreta de dibujo (croquera o bitácora). En una croquera se registran tanto dibujos como notas acerca de lo observado. Esto reveló, hasta donde fue posible, los alcances de la mirada que los estudiantes “arrojaron” sobre el territorio.

Cada grupo propuso un elemento nuevo (para insertar en un espacio) o planteó una intervención en un elemento o espacio existente (para transformarlo con sentido) con el objeto de generar situaciones inéditas en el Albaicín o intensificar alguna ya existente.

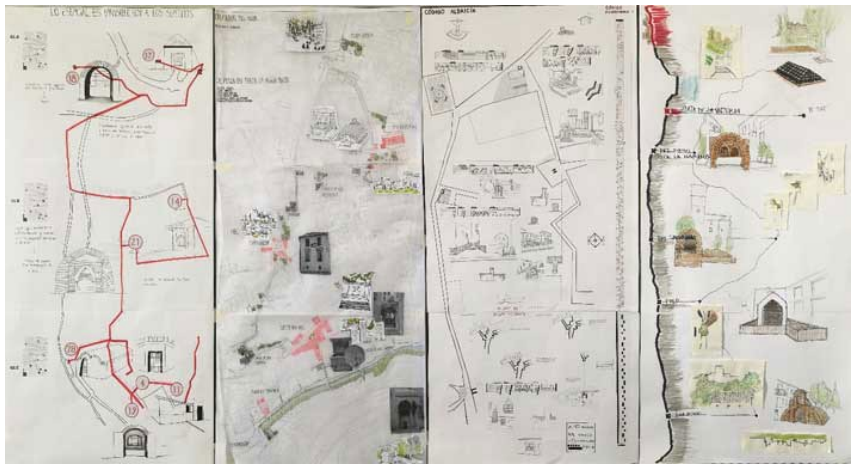


Figura 4. Mapa simbólico del Albaicín elaborado colectivamente.

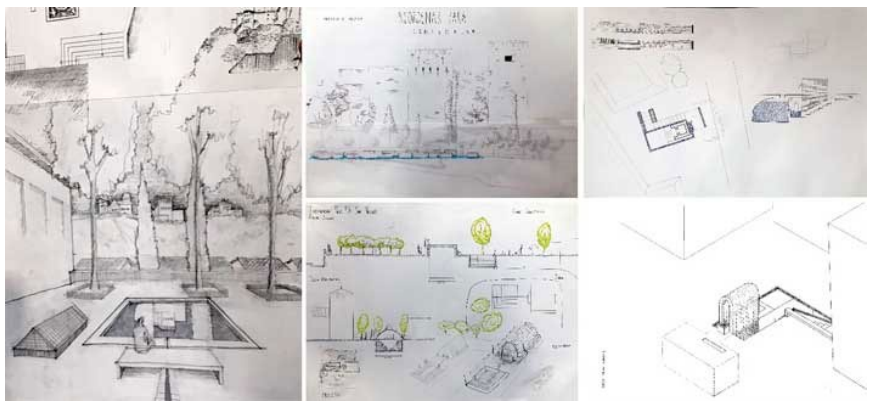


Figura 5. Imágenes de algunas propuestas para intensificar la experiencia en torno a los espacios e ingenios hidráulicos en el Albaicín.

Conclusión: “dar a ver”

El Workshop fue una vivencia de observación atenta de los fenómenos, manifestaciones y escalas que el agua adopta en la Alhambra y el Albaicín percibidas a través de una experiencia sensible in situ. Las notas extraídas de la Alhambra sirvieron para “afinar” la atención de las situaciones y elementos que presenta el Albaicín y de cómo éstos están intrínsecamente vinculados a su estructura urbana. Las cosas que nos rodean son silenciosas, y nuestra primera “herramienta develadora”, para hacer visible y comunicar lo visto es el dibujo.

La experiencia adquirida por los grupos en el proceso de recorrer, observar y registrar fue sintetizada e interpretada en un mapa vivencial del Albaicín. Este reveló lo observado en un breve intervalo de tiempo y también las maneras de observar un lugar denso en historia, geografía, patrimonio arquitectónico y cultural e ingeniería hidráulica.

Se consideró la realidad previamente existente como base para la creación, ejercitando la representación a través del dibujo como método proyectual, comprendiendo el proyecto como método de investigación que en este caso debía responder a la pregunta de cómo intensificar un lugar a través de las operaciones proyectuales de insertar una nueva pieza en el espacio o transformar una ya existente para que la vivencia de este barrio alcance mayor plenitud y esplendor.

Este workshop constituyó una invitación a mirar reiteradamente un fenómeno intentando llegar a verlo, conocerlo, comprenderlo y valorarlo, para operar proyectualmente en el espacio como una forma de contribuir modestamente a su conservación. Sin duda, que esto requiere de más tiempo. Sin duda, este es un inicio.

Participantes

Profesores: Francisca Adriana Astaburuaga Orchard, Carlos Darío Bobadilla González, María Carolina Flores Salvo, Valentina Alejandra Galleguillos Negroni, Oscar Mackenney Poblete, Piero Lorenzo Mazzarini Watts, Miguel Andrés Nazar Daccarett, José Antonio Quintanilla Chala, Francisca Belén Rodríguez Godoy, Karen Inés Ulriksen Ojeda.

Estudiantes: Ángel del Rio Montoro, Javiera Ignacia Guaico Silva, Yang Kim Hip Ramírez, Sofia Holguín Blanco, Almendra Belén Jara Vergara, Josefina Lecaros Cárdenas, Aurora Lira Maffei, Sofia Maldonado Morón, Cristina Martin Vico, Máximo Saúl Menem Bolocco, Laura Francisca Miranda Bonilla, Victoria Montserrat Monsalve Vallespir, Paula Victoria Muñoz Araya, Matías Alejandro Palomo Vásquez, Carmen Ruiz Lozano, Josefa Paz Schneider Castro, Florencia Sironvalle Moreno, Carolina Tavolari Holzhauer, Daniela Carolina Villagrán Ramírez, Amalia Wildner Keilhold.



Figura 6.Participantes del workshop en la ciudad de Granada, España 2024.

Agradecimientos

Facultad de Arquitectura y Arte Universidad del Desarrollo UDD, Santiago de Chile
Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad de Granada ETSAG
Centro Federico García Lorca (Granada)
Centro José Guerrero (Granada)
Centro de Interpretación del Agua: Aljibe del Rey. Fundación Agua Granada
A los profesores y arquitectos José Luis García Pulido de la Escuela de Estudios Árabes EEA del Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC, y Rubén Cortés de la Universidad de Granada

Referencias

AGENCIA ALBAICÍN GRANADA. *ALBAICÍN: infraestructura hidráulica.* https://www.albaicin-granada.com/patrimonio-cultural/infraestructura-hidraulica/

García-Pulido, L. J. (2011). *La Dimensión Territorial del Entorno de la Alhambra.* Universidad de Sevilla, Colección de Textos de Doctorado. Serie: Arquitectura, número. 41

Jerez Mir, C. (2018). *Granada: La ciudad musulmana.* LRA/06. Universidad de Granada, ETSAG, Laboratorio de Restauración Arquitectónica LRA.

Orihuela Uzal, A., Vilchez Vílchez, C. (1991). *Aljibes Públicos de la Granada Islámica*. Granada: Ayuntamiento de Granada.

PATRONATO DE LA ALHAMBRA. *Alhambra y Generalife. Historia.* https://www.alhambra-patronato.es/descubrir/alhambra-y-generalife/historia

Tito, J. (2024). *ALHAMBRA: Jardines y Patrimonio*. https://jardinsipatrimoni.wordpress.com/2024/05/09/jo-soy-jardinero-jose-tito-rojo/

Towards freedom through the metronome: Theoretical and practical basis for the teaching of a *Historically Informed and Intuitive Musical Performance (HI²P)*

Yago Mahúgo Carles
Royal Conservatory of Music Madrid
ORCID: 0009-0008-6519-9475

Abstract
This paper presents a method of musical didactics that uses the metronome in an unorthodox way as a tool to awaken intuition in music students. This method is theoretically framed within the conclusions presented nine years ago in the author's doctoral thesis, which proposed adding the element of intuition (*HI²P*) to historically informed musical performance (HIP) as a key element to achieve excellence. The interpretative techniques of any instrument —such as those of the harpsichord— are acquired in a vector that goes from simple to complex, from mechanical to voluntary, and from spatial to temporal. This method adds to the mastery of these techniques —along with historical documentation— a prospective element in the interpretative study of the multiple solutions of the musical pulse in each piece, which, with the attentive and necessary assistance of the teacher, aims to provide the student with access to interpretative freedom.

Keywords: music, interpretation, HIP, intuition, method.

Hacia la libertad a través del metrónomo: fundamentos teóricos y prácticos para la enseñanza de una *interpretación musical intuitiva e históricamente informada (*HI²P*)*

Resumen
Se presenta en esta comunicación un método de didáctica musical que utiliza el metrónomo de forma heterodoxa como herramienta para despertar la intuición en los estudiantes de interpretación. Dicho método se enmarca teóricamente dentro de las conclusiones presentadas hace nueve años en la tesis doctoral del autor, en la que se propuso añadir a la interpretación musical históricamente informada (HIP) el elemento de la intuición (HI²P), como elemento clave para alcanzar la excelencia. Las técnicas interpretativas de cualquier instrumento —como las del clave o clavecín— se adquieren en un vector que va de lo simple a lo complejo, de mecánico a lo voluntario y de lo espacial a lo temporal. Este método añade al dominio de estas técnicas —junto con la documentación histórica— un elemento prospectivo en el estudio interpretativo de las múltiples soluciones del pulso musical en cada pieza que, con la asistencia atenta del maestro, pretende brindar al alumno el acceso a la libertad interpretativa.

Palabras clave: música, interpretación, HIP, intuición, método.

Introduction: Theoretical Framework

After writing and presenting my doctoral thesis (Mahúgo, 2016), I have reflected a lot on my own abilities as a historical keyboard performer —harpsichord and fortepiano— within the HIP (Historically Informed Performance) movement, the techniques on which they are based, how I acquired them, and how I transmit them to my students. This is the first paper I present on the subject almost nine years after the conclusions I reached then in the field of teaching or musical didactics.

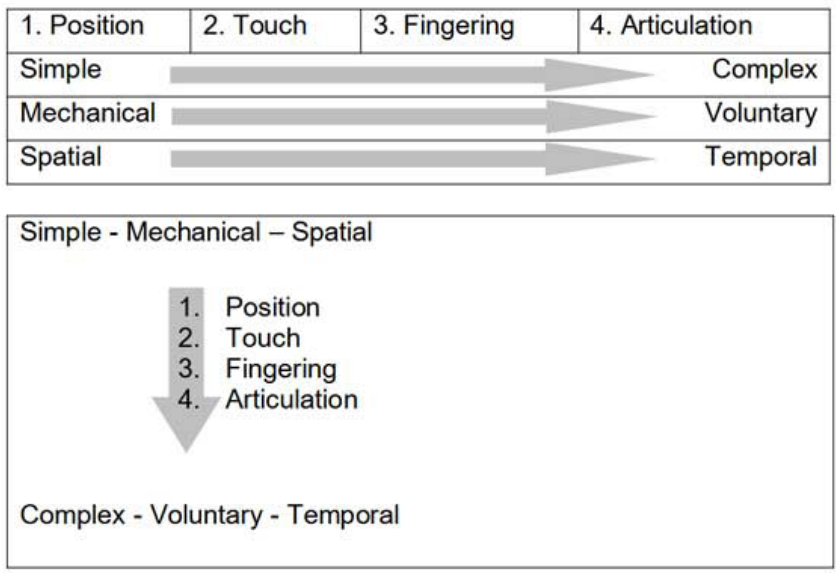
Musical Interpretation Techniques

In that work, the word "technique" applied to musical interpretation, was used in a broader sense than usual: *the techniques of a particular instrument are the set of procedures, resources, or singular methods of proven effectiveness, which must be learned, internalized, and automated through repeated practice by performers who, thanks to being endowed with skill or ability, can aspire to master the interpretation of that instrument.* This is a definition closer to the Anglo-Saxon concept *(performance practice)* or German (*Aufführungspraxis*) of *interpretative practice.*

It is necessary to note that, when talking about technique in the analysis of keyboard musical interpretation, it is usually done referring only to position, touch, and, at most, fingering, which is treated as field of interpretation, where articulation clearly is. Although the differences are obvious, a *continuum* is perceived between areas that can only be separated on the theoretical level: real interpretative practices are nothing more than the combination or *gestalt* of groups of techniques.

I also tried to systematize the techniques in a novel way, but being verifiable at first sight. As the performer becomes more proficient in the practice of simple, mechanical techniques, the staging itself generates new, more complex interpretative procedures, in which the will participates in the form of decisions, which go from focusing on the spatial to projecting towards the temporal. I organized these elements to try to reflect these vectors of musical learning: from simple to complex, from mechanical to voluntary, and from spatial to temporal.

Tables 1 and 2: These two schemes show how the groups of keyboard techniques can be ordered according to the vectors of progress in learning.



Towards a historically informed and intuitive musical interpretation

The HIP movement seeks to achieve authentic performances by reconstructing historical interpretations through meticulous research, instrument use, and contextual understanding.

On the level of rational knowledge, the study of historical documentary sources in the preparation of a musical piece by an HIP performer is basic. But it is on the side of *intuition,* or *intelligence not mediated by reason,* where the most innovative studies on the issue of interpretative practices are reaping results through interdisciplinary research methods and knowledge that range from neuropsychological pedagogy to the study of body management in performative practices (Bangert, 2015). At this point, we remember the harpsichordist maestro Gustav Leonhardt, who always put musical action before thought in the interpretation of the harpsichord, recovering the spirit of François Couperin's musical didactics: "When you are a student you do things consciously, but when you already have experience, you no longer play intellectually. You don't think, you have already thought. You must have done it before, because when you play it is too late to think; you are only making music, without any thought of *now delay here* and *now articulate there.* The only thing is the music" (Sherman, 2003). *Musical intuition,* both in the music listener and in the performer, is a complex element that mobilizes many different layers of the human cognitive phenomenon, and it is probably an innate element, a necessary —although not sufficient— condition for the correct evaluation of a musical piece and, of course, for learning a musical instrument. In my doctoral thesis, I concluded that perhaps it is in a scientific approach to the numerous planes involved in the phenomenon of intuition when interpreting, where the greatest surprises in this field of research on musical interpretative practices are found. And that bringing *intuition* to the foreground could lead us to a new rethinking of HIP to HI^{2}P in the future: *Historical Informed and Intuitive Performance.*

Method: towards freedom through the metronome

The orthodox teaching of any instrument involves mastering musical pieces of increasing difficulty as the student's technical skill evolves. In general, the teacher passes on the correct or ideal way to interpret the piece to the student, and to do so, they often rely on the use of the metronome, ensuring that their student interprets each measure of the score according to the tempo or pulse marked by that machine. In this method that I present here today —which can be applied both in keyboard teaching and in any non-keyboard instrument— the use of the metronome is quite different: it is used as a tool for a prospective experimentation of the scores of each piece with the ultimate goal of stimulating the intuitive part, of unleashing the agogic expression of each piece —the slight modifications of time not included in the score that are required in the execution of a work— to develop the *bon goût* —the good taste of the French Baroque masters— that can only come from a freedom in making each interpretative decision, no longer consciously, but through prior internalization.

The teacher's metronome

All of us who have studied music have been subjected to the mathematical tyranny of the metronome. However, the use of the metronome by certain teachers can be different. The method I propose began to take shape in the classes I took with my teacher Robert Hill, harpsichordist and fortepianist, a student of Gustav Leonhardt. In these classes, Hill used a Dr. Beat metronome —BOSS DB-90— whose typical use is not classical music, but rather pop or rock. Hill used a metronome with functions then exclusive to that device that today we have in almost any mobile application, using the possible polyrhythms for this type of practice. In the method I propose, the study is conscious: it is about going through all the possibilities offered by a score, so that, when playing, intuition flows, and you do not have to be aware of

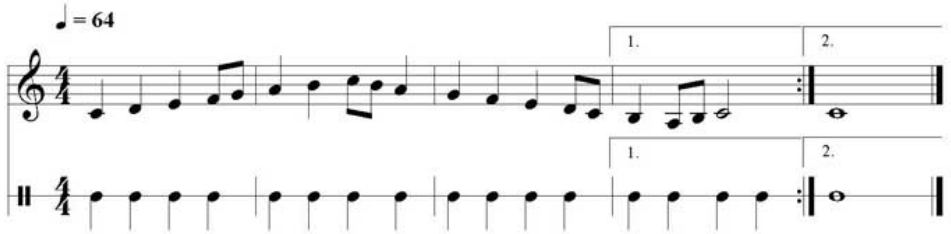
where you are finally going during the interpretation in front of an audience. Then the score is proposed as a journey to be traversed again and again with the support of the metronome to learn not the best of the possible paths —at what exact point each step should be taken— but the best intuitive decision at each moment, given that we are subject to the random, to what interrupts us or crosses in front of us, to our mood that day, and so on. If we stumble on that path —a failure or inaccuracy inside some measure in the interpretation— the important thing is not to fall and become paralyzed.

An abstract example: how to be metronomic to appear —and be— free

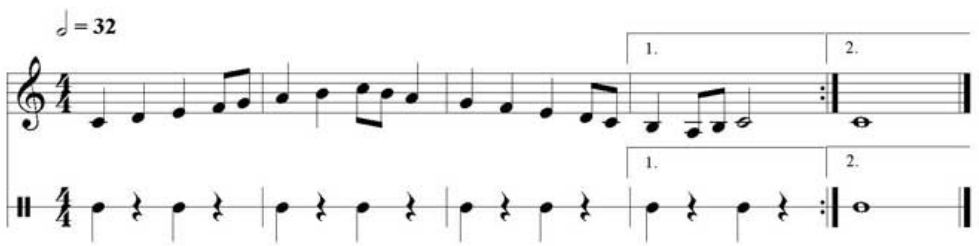
The musical pulse refers to the basic unit of time in a musical composition, comparable to heartbeats or a metronome. In academic terms, it is defined as *the regular and repetitive succession of sound events that are perceived constantly throughout a musical piece* (Wikipedia, “Pulse (music)”). The pulse is measured in beats per minute (BPM) and establishes the tempo of the work, providing a temporal framework for the rhythmic execution of the music. In musical theory, the pulse is fundamental for the rhythmic and metric structure, allowing the organization of sounds into predictable and repetitive patterns that form what we call “measures”. A pulse can be subdivided into smaller fractions, giving rise to more complex rhythmic figures, and its perception is essential for synchronization in musical interpretation.

Now, I propose an abstract example: it involves introducing quarter notes within the measure in successive steps —it is essential not to skip them— in which the support of the metronome is gradually lost, and intuition must necessarily be used, letting it flow:

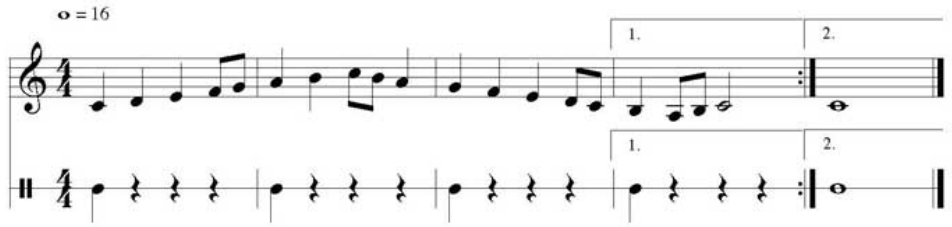
1. 4/4 measure. 4 quarter notes per measure. Phrase of 4 measures with only quarter notes, totalling 16 quarter notes.
2. We start with the metronome on the quarter note. E.g., □ = 64 BPM, so we will have a metronome beat on each quarter note. That is to say, the metronome marks the pulse and this will be the only time it does so completely.



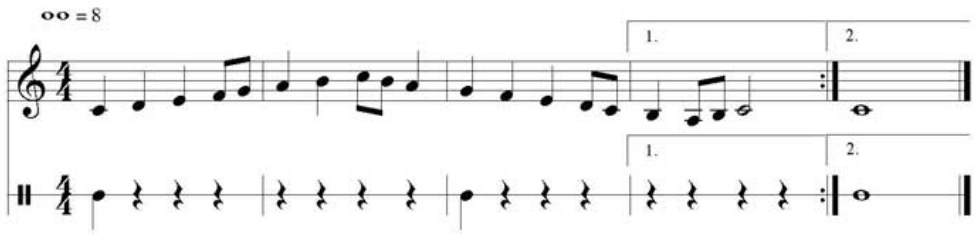
3. Then we reduce to the half note. That is, h = 32 BPM, so the quarter note pulse does not change, but the metronome indication does, from marking quarter notes to marking half notes. In this way, we must feel where to introduce the even quarter notes (2nd, 4th, 6th...) without the metronome’s help, but being very strict with the fall on the odd ones (1st, 3rd, 5th...).



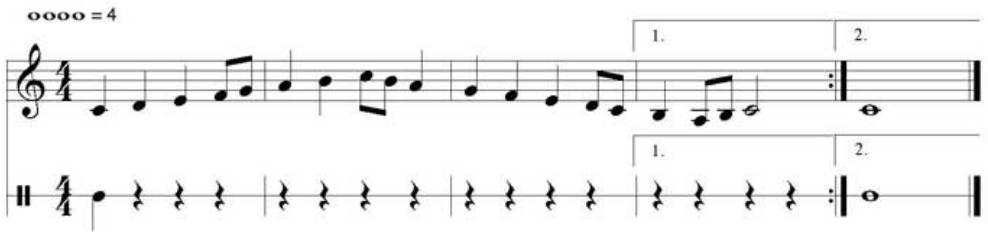
4. Once this is well studied and clear —at this point, practically 90% of students have no problems— we move on to reducing to the whole note (that is, w = 16 BPM). In this case, we are clear on where the 1st, 5th, 9th, and 13th quarter notes must go due to the metronome's beats, but all the others (2nd, 3rd, 4th, 6th, 7th, 8th, 10th, 11th, 12th, 14th, 15th, and 16th) must be introduced without the metronome's help. About 60% of students manage this without excessive problems.



5. But in the next step, everything will get more complicated. We will have a metronome beat every 2 measures. Metronome set at w w = 8 BPM. I have only managed to get approximately 2% of students to achieve this on the first try and 10% after a bit of practice.



6. And if the metronome is set to w w w w = 4 BPM, we would only have the metronome's help on the 1st quarter note and the final fall to the 5th measure, which indicates if the exercise has been correct. I have not seen anyone achieve this on the first try, and only a few advanced students —and always after several attempts and only if the previous step is very clear— have come close.



7. Repeat in a loop without stopping as many times as necessary to maintain the rhythmic sensation and let interpretative freedom emerge.
   The final goal is to awaken an intuitive fluidity that introduces the missing values where is estimated by the intuition. It can be applied to any musical piece the student is studying, especially passages with technical difficulty, as this method allows overcoming it by distracting their attention from the difficulty and concentrating on the rhythm.

Conclusions

When I have proposed this method to other teachers, I have encountered some misunderstanding: they find it strange that I suggest my students go through the *bad* or *incorrect* to awaken interpretative intuition that leads to *good taste*. It is a hard and exhaustive method that requires the constant and attentive presence of the teacher. Another conclusion I reached in my doctoral thesis, and that musical didactics reaffirms, is the irreplaceable role of the teacher, especially when it comes to transmitting musical excellence.

As for the students, it is necessary to say that not all understand it, and very few reach the end. It is true that at the beginning it is difficult to understand and even harder to practice afterward, especially as the proposed steps progress. But I also have to say that those who understand and reach the end without skipping any step, achieve a level of skill, taste, and, above all, freedom that is difficult to attain otherwise, and they develop the method with ease when working on later pieces.

A quantification remains pending, which I have non-scientifically stated in this paper, of how many students can reach each point of the described method: the next step would be to carry out a statistical investigation on the ground with a sufficient sample of interpretation students.

References

Bangert, D. (2015). «Practice thoughts and performance action: Observing processes of musical decision-making», in *Music Performance Research*, *7*, 27-46.

Chiantore, L. (2001). *Historia de la técnica pianística,* Madrid, Alianza música.

Couperin, F. (1716). *L´Art de toucher le clavecin,* París, Chés l'Auteur, le Sieur Foucaut.

Leonhardt, G. (1979). Keyboard Issue 1. Introduction. *Early Music*, *7*(4).

Lerdhal, F. y Jakendoff, R. (2003). *Teoría generativa de la música tonal,* Madrid, Akal.

Mahúgo, Y. (2016) *Tratados históricos de teclado y su influencia en la obra musical: evolución hacia las técnicas propias del clave en España y Europa (de la segunda mitad del siglo xvi hasta la primera mitad del xviii)* [Tesis Doctoral, Universidad Rey Juan Carlos].

Sherman, B. D. (2003). *Inside Early Music: Conversations with Performers,* Nueva York, Oxford University Press.

Parncutt, R. (2008). Can researchers help artists? Music performance research for music students. *Music Performance Research, 1*(1).

Portraying contemporary emotions through the visual narrative of the Animated Medium

mag. (MSc) Anja Tolar Tomšič
Academia Maribor, Media Production Department, Slovenia
EGSŠ Radovljica, Media Technician Program, Slovenia

Abstract
Animation is a unique medium for the subtle expression of emotional states that are often challenging to portray through other art forms. In animated works, characters' emotional expressions are not merely visual representations; they are intricately linked to narrative twists and turns, the character's internal development, and their reactions to the surrounding world. This interplay allows emotions in auteur animation to serve as pivotal themes for exploring the human experience and internal conflicts. Animators translate these complex emotions onto the screen through personal engagement and artistic expression.This paper analyzes original works by animation students, focusing on characters that exhibit alienation and indifference. These traits are consistent with contemporary, post-COVID digital culture, reflecting a broader societal shift.

Keywords: Animation, Character development, Auteur animation, Emotional expressions, Contemporary Emotionality.

Retratar las emociones contemporáneas a través de la narrativa visual del medio animado

Resumen
La animación es un medio único para la expresión sutil de estados emocionales que a menudo son difíciles de retratar a través de otras formas de arte. En las obras animadas, las expresiones emocionales de los personajes no son meras representaciones visuales; están intrínsecamente vinculadas a giros narrativos, al desarrollo interno del personaje y a sus reacciones ante el mundo circundante. Esta interacción permite que las emociones en la animación de autor sirvan como temas clave para explorar la experiencia humana y los conflictos internos. Los animadores traducen estas emociones complejas en la pantalla mediante el compromiso personal y la expresión artística. Este artículo analiza obras originales de estudiantes de animación, enfocándose en personajes que exhiben alienación e indiferencia. Estos rasgos son consistentes con la cultura digital contemporánea posterior al COVID, reflejando un cambio social más amplio.

Palabras clave: Animación, Desarrollo de personajes, Animación de autor, Expresiones emocionales, Emocionalidad contemporánea.

Introduction

In the realm of animation, emotions are integral to creating compelling and relatable characters and stories, which directly influence how audiences engage with the content. According to Connolly (2025), animators utilize emotional cues to foster empathy and connection, crafting narratives that evoke a range of feelings such as joy, sadness, or excitement. This aligns with the theory that emotions are a key element in animated film, significantly affecting how the audience connects with the characters and the plot. By understanding the mechanics of real-world emotions, animators can create compelling characters and scenarios that foster deep emotional engagement for viewers.

Psychological and neuroscientific research further supports this approach, as the emotions depicted in animation activate specific brain regions, creating a lasting cognitive resonance (Connolly, 2025). As Kompare *et al*. (2004) note, basic emotions like joy, sadness, fear, and anger are often conveyed through strong, expressive body language and movements, which are essential for the audience to recognize the emotions even without words. Ekman‘s (1972) theory on emotional expressions emphasizes the universality of these expressions, suggesting that they are shaped by both genetic and cultural factors. This universality allows animators to design characters that are more relatable and capable of establishing an emotional connection with viewers. The expression of emotions in animated films involves the use of physical changes (physiological arousal) and behavioral expressions, such as changes in facial expression, body posture, and movement (Ekman, 1999). Animated characters often use exaggerated body gestures to enhance the impact of a particular emotion, which is especially evident in genres such as comedy and drama, where emotional intensity is a central aspect of the narrative (Makwana & Makwana, 2024). The emotional expression in animation also aids in character development, with prolonged emotional states influencing characters‘ decisions and relationships, as seen in films where characters’ moods guide the story (Tomažič, 2012). This ability to depict and manipulate emotions sets animation apart from live-action films, providing a unique medium for expressing human experiences and facilitating a deeper connection with the audience. Therefore, the integration of psychological principles and artistic techniques in animation culminates in a compelling emotional experience that deeply resonates with viewers, enriching both the narrative and the development of characters throughout their journeys.

Applying the principles of animation to convey emotions and engage audiences

Animation principles are a set of guidelines established during the Golden Age of Animation to help animators enhance the realism of animated characters and scenes, making them more convincing and visually engaging.The animation principles that directly influence the portrayal of emotions in an animated character include Squash and Stretch, Anticipation, Exaggeration, Staging, and Appeal. The principle of Squash and Stretch expresses emotions such as anger or fear through the physical alteration of the character’s shape, as the character can be compressed or stretched, emphasizing the intensity of feelings. The principle of Anticipation prepares the audience for an action with preliminary movement, increasing tension and emotional engagement, such as when a character is preparing to strike. Exaggeration allows emotions to be expressed through exaggerated movements that highlight the character’s inner feelings, such as anger or joy, with the excessive motion contributing to greater emotional impact. In the principle of Staging, the character is placed in a specific setting that reflects their inner feelings, such as loneliness or anxiety, directly affecting the emotional experience of the viewer. Appeal is key to creating characters that express certain emotional traits - round shapes can appear friendly and innocent, while sharp edges suggest aggression or hatred. These principles ensure that a character’s emotions become immediately recognizable, influencing the emotional response of the viewer. (Thomas & Johnston, 1981)

Character design, characterisation and expressions of emotions

Designing characters in animation requires integrating visual design and narrative development to create emotionally compelling characters. Visual design, or "character design," involves elements like body proportions, facial features, and clothing to ensure recognizability and appropriateness. For example, larger, rounder shapes evoke friendliness, while angular shapes suggest aggression (Thomas & Johnston, 1981). Meanwhile, "characterization" focuses on a character's backstory, motivations, and conflicts, adding depth and believability to their behavior and actions.

Both aspects contribute to expressing emotions in animation. Visual design conveys emotional states through body posture, facial expressions, and physical appearance. For instance – in Jan Švankmajer's surreal animations, characters use exaggerated shapes and movements to express emotions like anger or euphoria (Dimensions of Dialogue). Successful emotional portrayal requires an understanding of facial anatomy and muscle movement to ensure that expressions feel natural and resonate with the audience.

In contemporary animation, visual and narrative elements intertwine throughout character development. Studios like Disney and Pixar refine character design throughout production to align with narrative arcs, ensuring emotional depth and audience connection (Lasseter, 1987). Modern animation further enhances emotional storytelling through expressive facial cues, color symbolism, and music. Advances like virtual reality and interactive animation allow users to actively shape emotional narratives, reinforcing the importance of engagement.

In contrast, auteur animation conveys personal philosophies, social issues, and emotional experiences without commercial constraints. Characters become symbols of emotional and philosophical processes, transcending mere storytelling. Auteur animation aligns with Paul Ekman's theory (1972) that basic emotions – joy, sadness, fear, anger, surprise, and disgust – are universally recognizable through facial expressions, serving as a foundation for more nuanced emotions like love or guilt. These films employ unique visual and narrative techniques to express deeply personal and universal experiences.

Character design in auteur animation often deviates from industry norms, embracing stylized or abstract forms that prioritize artistic expression over realism. Unconventional proportions, simple shapes, or expressive lines convey deeper emotional or cultural messages. Unlike mainstream animation, which appeals to broad audiences, auteur animation often prioritizes internal conflicts, cultural symbolism, and personal struggles, making its characters more interpretable on a universal level.

As explored in The Science of Storytelling (Connoly, 2025), emotional engagement in animation extends beyond character design and narrative. A well-crafted story, combined with the right visual and emotional cues, enhances storytelling impact. This interplay between emotional design and narrative complexity allows characters in both mainstream and auteur animation to transcend the screen, evoking genuine emotional responses from the audience.

Student Animation as a Mirror of the Inner World of Young Creators

Recent studies underscore the profound connection between animation and emotional expression (Makwana & Makwana, 2024; Thomas & Johnston, 1981). Animated films serve not only as visual narratives but also as reflections of their creators' inner experiences. This became evident during my review of three animated films produced by final-year Animation students. In each case, their approach to form and content design authentically conveys their personal perspectives, whether consciously or unconsciously. As an animation educator, I seek to understand the extent to which students' character designs and narratives are influenced by their autobiographical traits. Do they deliberately or subconsciously embed their own characteristics into their work? More importantly, how can these insights be leveraged as pedagogical tools for fostering self-reflection and authorial expression?


Fig. 1. Uprising, L. Slak, 2024.


Fig. 2. Dreams, K. Tratnik, 2024.


Fig. 3. Hunger, A. Gašperin, 2025.

All three films demonstrate how students' creative choices reveal their personalities. Two animations utilize 2D computer techniques, while the third employs cut-out animation with silhouettes. Regardless of the technique, the characters exhibit minimal facial expressions, instead conveying emotions through movement and situational context. This aligns with research on the role of body language in animated storytelling (Ekman, 1999; Lasseter, 1987).

In "Uprising," the characters' facial expressions do not always align with their actions, creating a sense of emotional ambiguity. "Dreams" features a protagonist who appears emotionally detached or distressed. "Hunger" utilizes silhouettes, obscuring facial details, yet the character's behavior suggests an emotionally indifferent figure draining life from other characters. The intentional portrayal of emotional detachment in these works is striking.The authors of these animations are exceptionally talented students facing various personal and social challenges. Differences in identity, difficult family environments, and psychological struggles (e.g., anxiety, depression) subtly manifest in their work. This aligns with studies showing that young creators often unconsciously embed their emotional states into artistic expressions (Grodal, 2009; McCloud, 1993). In auteur animation, characters are not merely narrative devices but reflections of the artists' intellectual and emotional states. Through animation, students articulate unspoken thoughts and emotions, using the medium as a space for self-exploration and social commentary. While many pursue careers in mainstream production, others embrace animation as a deeply personal or even therapeutic form of expression.

A concerning trend, however, is the growing emotional indifference observed among post-pandemic students. The rise in video gaming and online engagement has coincided with increased apathy, social withdrawal, and communication difficulties. Educators have noted higher incidences of ADHD and anxiety, mirroring research on the psychological effects of excessive screen time (Lodha & Apurvakumar, 2021). These shifts are evident in student animations, where characters display emotional detachment, relying on subtle visual cues rather than overt expressions. This may reflect broader psychological impacts of prolonged isolation and digital immersion.

Conclusions

The role of emotions in animation extends beyond character expression, influencing audience engagement and narrative depth. By integrating psychological principles, animation techniques, and character design, animators create compelling stories that resonate with viewers on a profound emotional level. As research indicates, the depiction of emotions in animation activates cognitive and affective responses, reinforcing the significance of expressive movement, facial cues, and visual storytelling in fostering empathy and connection.

In the context of student animation, creative choices often reflect personal experiences, emotional states, and societal influences. The observed tendency toward emotionally detached characters in contemporary student work raises important considerations regarding the psychological and cultural factors shaping emerging animators' artistic decisions. Whether this detachment stems from personal

introspection, evolving aesthetic conventions, or the broader impact of digital culture, it underscores the need for further exploration into animation as a medium of self-expression. Moreover, the increasing prevalence of emotional ambiguity in student animation suggests a potential shift in storytelling approaches. While traditional animation emphasizes exaggerated expressions to convey emotions, modern trends may favor subtler, context-driven emotional cues. This evolution in stylistic preferences invites deeper analysis into how young creators navigate their artistic identities and how animation education can foster both technical mastery and meaningful self-reflection.

Animation serves not only as a tool for storytelling but also as a mirror of personal and collective experiences. Understanding the psychological and emotional dimensions of animation – both in professional and educational contexts – provides valuable insight into the interplay between artistic intent, audience perception, and cultural change. As the field continues to evolve, future research should examine the impact of digital media, social dynamics, and psychological well-being on animation as a form of creative expression.

References

Connolly, M. (2025). *The Science of Storytelling: Enhancing Animation for Maximum Emotional Impact.* Educational Voice. https://educationalvoice.co.uk/the-science-of-storytelling-optimizing-your-animation-for-emotional-impact/

Ekman, P. (1972). *Universals and cultural differences in facial expressions of emotions*. University of Nebraska Press.

Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). Wiley.

Grodal, T. (2009). *Embodied visions: Evolution, emotion, culture, and film*. Oxford University Press.

Kompare, A., Stržičar, M., Vec, T., Dogša, I., Jaušovec, N., & Curk, J. (2004). *Psihologija: spoznanja in dileme*. Državna založba Slovenije.

Lasseter, J. (1987). Principles of traditional animation applied to 3D computer animation. *ACM SIGGRAPH Computer Graphics*, *21*(4), 35–44. https://doi.org/10.1145/37402.37407

Lodha, P., & Apurvakumar, P. (2021). Social connectedness, excessive screen time during COVID-19, and mental health: A review of current evidence. *Frontiers in Human Dynamics, 1*(3), 684137. https://doi.org/10.3389/fhumd.2021.684137

Makwana, M., & Makwana, R. S. (2024). Animations and the role of emotions. *International Journal for Multidisciplinary Research, 6(2)*. https://www.ijfmr.com/papers/2024/2/14606.pdf

McCloud, S. (1993). *Understanding comics: The invisible art*. HarperCollins.

Thomas, F., & Johnston, O. (1981). *The illusion of life: Disney animation*. Disney Editions.

Tomažič, K. (2012). *Razbiranje čustev iz obraza in mikro-obraznih izrazov: Diplomsko delo*. University of Maribor.

Indexical Signs of Automatism in Contemporary Art

Berna Coşkun Onan
Bursa Uludag University, Türkiye

Esin Selimoğlu
Bursa Nilüfer Municipality, Türkiye

Abstract
Automatism has been defined in various ways across different disciplines. This study, which examines the effects of unconscious processes in nature and art, aims to construct a visual system of automatist signs using Peirce's semiotic method. The reflections of automatism in contemporary art after 1940 have been analyzed based on the notion of indication. The views reveal that automatism manifests in contemporary art in various ways and that artists employ reflexive and involuntary processes in a creative way, as demonstrated through numerous examples. The purpose of this research is to develop a framework of automatist indexical signs by examining the signs produced by artists in contemporary art from 1940 to the present. Peirce's semiotic approach has been adopted as the research method to achieve this aim. Within the aim of the study, contemporary artworks have been examined, and the results are categorized under the headings: "Accumulated Lines," "The Sensory Weight of Color," "Persistent Images," "Contemplative Texture," "The Transformation of Ordinary Action," "Unifying Sonic Images," "Reproductive Object Usage," and "Reproductive Experience." These results highlight the distinct aspects of automatism in contemporary art compared to modern art. Semiotic analysis serves as a crucial method in explaining the style and context of the artist. In light of Janet's theory of automatism, unconscious processes in art can be further examined, opening avenues for new research in this context.

Keywords: semiotics, unconscious, signifier, index.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Signos Indicialistas del Automatismo en el Arte Contemporáneo

Resumen
El automatismo se ha definido de diversas maneras en diferentes disciplinas. Este estudio, que examina los efectos de los procesos inconscientes en la naturaleza y el arte, tiene como objetivo construir un sistema visual de signos automatistas utilizando el método semiótico de Peirce. Se han analizado los reflejos del automatismo en el arte contemporáneo después de 1940 basándose en la noción de indicación. Los puntos de vista revelan que el automatismo se manifiesta en el arte contemporáneo de diversas maneras y que los artistas emplean procesos reflexivos e involuntarios de forma creativa, como se demuestra a través de numerosos ejemplos. El propósito de esta investigación es desarrollar un marco de signos indiciales automatistas mediante el examen de los signos producidos por los artistas en el arte contemporáneo desde 1940 hasta la actualidad. Se ha adoptado el enfoque semiótico de Peirce como método de investigación para lograr este objetivo. En el marco del estudio, se han examinado obras de arte contemporáneas y los resultados se han clasificado en los siguientes apartados: “Líneas acumuladas”, “El peso sensorial del color”, “Imágenes persistentes”, “Textura contemplativa”, “La transformación de la acción ordinaria”, “Imágenes sónicas unificadoras”, “Uso reproductivo de objetos” y “Experiencia reproductiva”. Estos resultados ponen de relieve los aspectos distintivos del automatismo en el arte contemporáneo en comparación con el arte moderno. El análisis semiótico sirve como método crucial para explicar el estilo y el contexto del artista. A la luz de la teoría del automatismo de Janet, se pueden examinar más a fondo los procesos inconscientes en el arte, abriendo vías para nuevas investigaciones en este contexto.

Palabras clave: semiótica, peirce, significante, indicación.

Introduction

Discussions on the spontaneity of movements in nature have persisted from antiquity to the present. Aristotle associated automatism with purposeless natural phenomena (Aristotle, 2019), while Descartes examined the mechanical movements of the human and animal body within this context (Descartes, 1996). In psychological and artistic processes, automatism has been regarded as a domain where unconscious influences become apparent (Freud, 2020). According to Janet (1889), automatism is defined as a sequence of involuntary movements and actions resulting from unconscious processes. Janet particularly linked automatist actions to the repression of memory following trauma, arguing that these unconscious activities do not surface at the conscious level. He proposed that some unconscious activities involve automatic behaviors performed involuntarily. This perspective provides an essential theoretical framework for understanding the unconscious and reflexive production processes that underpin artistic automatism (Janet, 1889).

Automatism and the Unconscious in Art

Artists have utilized different layers of consciousness in their productions, with unconscious processes at times guiding their works. Within Freud's pleasure principle, automatism can be understood as a means by which unconscious imagery directs artistic expression (Freud, 2011). Jung further clarified artistic productions by associating the unconscious with shared human experiences (Jung, 2009). Janet's concept of automatism also accounts for the rhythmic repetitions that artists create unconsciously. He suggested that artists frequently engage in actions beyond their conscious awareness, endowing

their works with automatist characteristics (Janet, 1889). This underscores the significance of chance techniques and spontaneous processes in modern art. Consequently, unconscious processes are undeniably present in artistic production. This presence manifests in acts that stimulate various emotions such as form, content, color, material, deformation, dreams, fantasy, fear, and astonishment. Artists have employed different layers of consciousness as a tool in their works, ranging from states of awareness to associations, memory, instinct, reflexes, muscular movements, and sleep states.

As a result of social and economic pressures, artists have turned inward, employing automatist existence as a mode of expression in their actions and practices. Automatism can fundamentally emerge from external impulses. The individual externalizes influences from society, the environment, or the self in various forms. "The goal of automatism was to provide an opportunity to reveal images and 'symbols' present in the unconscious that conscious awareness could not perceive. Consequently, these uncontrolled scribbles later laid the groundwork for conscious revisions" (cited in Rose, Sembol, 2012, p. 9). While Surrealist artists generated various emotional responses through blots, distortions, metaphors, symbols, and ambiguity, Abstract Expressionists expressed themselves through scribbling, scraping, dispersing, and layering spontaneous linear forms from their memory. Surrealist artists utilized childlike elements as a means of artistic production, treating artistic acts as a form of play. This explains their attempts to achieve childlike purity and primitive forms in painting. According to Freud, the psychic material of dreams often emerges from childhood memories, transforming into a crystallization core of form dictated by content rather than directly reproducing reality (Harrison & Wood, 2015).

According to J. P. Janet, "Research on automatism has led us to unconscious mental formations and habits where images follow each other in a regular sequence. Simply put, it can be defined as an activity inclined toward repetition and preservation" (cited in Sembol, 2012, p. 8). The formal structure of dream thoughts reduces all psychic material to a single situation, prioritizing new connections. These connections bring together events from different periods that could not otherwise coexist. Freud explained the unity in dreams as "a reproduction of logical connection through spatial and temporal proximity" (Harrison & Wood, 2015, p. 42). In his book Automatism in Art, Antoine Giraud compiled the views of historical philosophers on inspiration, asserting that automatism has often been equated with the unconscious. The use of automatism by artists extends from archaic arts to Dadaism and World War I. The senselessness of war led artists to consciously employ automatist effects in their works, influencing subsequent movements. Inspired by such intellectual foundations, these movements redefined automatism and the pictorial effects it generated as a new artistic language.

Problem statement

Throughout the long narrative of art history, many theories on automatism have been put forward that affect the production processes of artists: using symbolist materials from the unconscious (Cassou, 2016), leaving textural traces on the surface with repetitive movements (Dubuffet, 2005), creating forms in a kinetic manner (Antmen, 2009), performing kinetic automatic actions (Fineberg, 2014; Harrison & Wood, 2016), and performing unconscious actions (Tunalı, 2020). According to these views and the inferences made from works in art history, it can be said that the automatist artistic production style is not limited to the use of traditional materials and surfaces and can be explained with some signs within the unlimited production styles of contemporary art. These signs need to be examined not only from the perspective of the iconic sign but also from the perspective of the indexical sign, as they include and serve open paths leading to context, experience, and interpretation in terms of the changing ontological structure and relational aesthetics of contemporary art.

Purpose of the research

The purpose of this research is to develop a framework of automatist indexical signs by examining the signs produced by artists in contemporary art from 1940 to the present.

Methodology

Semiotic Analysis Method

The role played by signs in producing meaning was examined with Peirce's the second trichotomy for the object in his semiotic classification (Peirce, 1932, 1991; Rifat, 1996; Rifat, 2005). According to this trichotomy, the sign is called an icon, an index , or a symbol, respectively. A sign is one of the most important things reflecting unconscious effects in the productions of artists. Peirce stated that a indexical sign is a sign or representation that makes so many references to its object because it has a dynamic (and spatial) relationship with both the individual object and the senses and memory of the person it serves as a sign, rather than a limited relationship due to any similarity or analogy or its relationship with the general characteristics of the object in question (Peirce's quote. Minor, 2017, p. 242). The indexical sign was determined as a type suitable for understanding visuals and actions that emerge through the use of individuals. According to Eco (2019), semiotics provides a framework for the spatial organization of expressions that evolve into objects (content) and establish connections that go beyond mere similarity. The approaches Eco developed in the context of architecture can also be applied to the realm of visual arts. In this research, the method of creating signs that are not visual but indexical is utilized to effectively explain the spatial and experiential organization of expressions that emerge through automatism in contemporary artworks, drawing on Eco’s concept of 'ratio difficilis.' The selected works in the research sample were analyzed due to their visual, spatial, and actional diversity, depicting contemporary art's changing ontological structure after 1940.

Results

It can be said that automatist indexical signs are found in contemporary works of art that have different ontological structures, as seen in early and modern examples where unconscious processes are informed in artistic actions. Searching for unconscious index signs within Peirce’s second trichotomy (1932), this study has focused on "indexes," which are signs dynamically connected to the subject’s memory and emotions. The results suggest that indexical signs in contemporary works of art provide contextual, experiential, material, and causal connections to automatism.

Accumulated Lines is an indexical sign in Keith Sonnier’s curving and overlapping neon lights, which create a kinetic automatist effect. *The Sensory Weight of Color* is demonstrated in Yayoi Kusama’s The Obliteration Room, where viewers place colored dots randomly, activating unconscious processes. *Persistent Images* emerge in Yue Minjun’s repeating self-portraits with mechanical smiles, forming an automatist cycle. Ai Weiwei’s Sunflower Seeds also signifies *Collective Consciousness* and automatism through millions of repetitive forms due to social and cultural causes. *Contemplative Texture* is seen in Jean Dubuffet’s surfaces, which incorporate randomness and spontaneity, and provide completing himself with nature. *The Transformation of Ordinary Action* is present in Marina Abramović’s Art Must Be Beautiful; Artist Must Be Beautiful performance, where repetitive actions dissolve into pure sound and movement. *Unifying Sonic Images* appear in Cevdet Erek’s Bergama Stereotip, evoking historical and collective unconsciousness through sounds of drumbeats. *Reproductive Object Usage* is exemplified in Joseph Cornell’s assemblage boxes, which bring together unconscious materials. At the same time, *Reproductive Experience* is embodied in David Tudor’s Rainforest V, where audience interaction generates sound vibrations that engage the unconscious.

Conclusions

Accumulated Lines, The Sensory Weight of Color, *Persistent Images*, *Collective Consciousness*, *Contemplative Texture*, *Transformation of Ordinary Action*, *Unifying Sonic Images*, *Reproductive Object Usage, and Reproductive Experience* are related to the object of automatism within artistic production in contemporary art. These are some indexical signs of automatism because they have contiguity production processes or contextual references in their production progress.

The indexical signs determined in the introduction were classified as action or contiguity, which signs automatist qualities physically created by the unconscious, and concrete indexes, which signs automatist qualities found in the artist's practice and materials. These indexical signs can also be shown as the source of many art practices. In concrete indexical qualities of contiguity production processes, automatist qualities have turned into objects in the selected works of Jean Dubuffet, Keith Sonnier, Yue Minjun, and Joseph Cornell.

Automatist indexical signs classified as contextual references can be mentioned as a contiguity production process created by the artist or by the audience interaction in the selected works of Yayoi Kusama, Ai Weiwei, Marina Abramovic, Cevdet Erek (Erek, 2019), and David Tudor. As a result of this research, the automatist artistic production style is not limited to traditional materials and surfaces, which can be explained with indexical signs determined within the unlimited production styles of contemporary art. The context established through the interaction between the artist and the audience enables the identification of indexical signs that emerge from contextuality occured in ways such as spatial relationships, experiences, and production processes.

This conclusion drives the regulations that can be applied to the symbolic dimension, which can emerge when certain icons are paired with indexical signs. More importantly, we think that a sign framework that exists at the indexical level and can be exemplified by being connected to a context can be expanded and inductive. In this expansion process, signs of other ways of expression in the field of art need to be interpreted as indexical signs, and theoretical deductions with rules need to be developed from them. This could be further enriched by incorporating a diverse range of artworks from contemporary art practices and theories. Another recommendation is to explore an alternative art movement or time period using the semiotic analysis method employed in this research, thereby expanding the variety of examples that illustrate the application of this method in analyzing art.

References

Antmen, A. (2009). *Sanatçılardan Yazılar ve Açıklamalarla 20. Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar.* (2nd ed.). Sel.

Aristoteles. (2019). *Metafizik.* (Trans. Ahmet Arslan). Iletişim.

Cassou, J. (2006). *Sembolizm Sanat Ansiklopedisi.* (Trans. Özdemir İnce & İlhan Usanbaş). (2nd ed.). Remzi.

Descartes, R. (1996). *Düşünceler.* (Trans. Mehmet Karasan). İdea.

Dubuffet, J. (2005). *Sanatın Kaynağı.* YKY.

Erek, C. (2019). *Bergama Stereotip.* YKY.

Fineberg, J. (2014). *1940'tan Günümüze Sanat Varlık Stratejileri* (Trans. Göral Erinç Yılmaz). Karakalem.

Freud, S. (2020). *Sanat ve Psikanaliz.* (Trans. Gökçe Metin). Gece.

Freud, S. (2020). *Haz İlkesinin Ötesinde Ben ve Id.* (7th ed.). (Trans. Ali Babaoğlu). Metis.

Guiraud, P. (1994). *Göstergebilim.* (Trans. Mehmet Yalçın). İmge.

Harrison, C. & Wood, P. (Eds.). (2016). *Sanat ve Kuram 1900-2000 Değişen Fikirler Antolojisi. (Trans. Sabri Gürses).* Küre.

Janet, P. (1889). *L'automatisme Psychologique.* Félix Alcan.

Jung, C. G. (2009). *İnsan ve Sembolleri.(4th ed.). (Trans. Ali Nahit Babaoğlu). Okyanus.*

Minor V. H. (2017). *Sanat Tarihinin Tarihi*. (2nd ed.). (Trans. Cem Soydemir). KÜY.

Peirce, C. S. (1991). *Göstergebilimsel Çalışmalar.* BilgeSu.

Peirce, C. S. (1932) *Collected Papers of Charles Sanders Peirce.* C. Hartshorne, & P. Weiss (Eds.), (Vol. 2). (Chap. 2, 3, 5). Cambridge, MA: Harvard University Press. https://colorysemiotica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/peirce-collectedpapers.pdf

Rıfat, M. (1996). *Göstergebilimcinin Kitabı.* Düzlem

Rıfat, M. (2005). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilimin Kuramları*. (2nd ed.). YKY.

Sembol, E. (2012). *Otomatizm'in Sanattaki Yapısal Bağıntıları*. (Master's Thesis). Erciyes University, Institute of Fine Arts, Kayseri, Turkey. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=ICGFRmqsj6rBKGqQ0xwCqw&no=ml9S027g0n_Y5Jz5QUaRyw

Teaching painting: Eight didactic ideas based on the work of Ignacio Pinazo Carmalench

Raquel Aguilar Alonso
Universidad Internacional de la Rioja. UNIR, España

Abstract
Nowadays, teaching painting can be too ambitious an objective. There is no established path and there seems to be no alternative to classical teaching that does not suffer from a certain discredit or that does not fall into academic relativism, increased for decades by the influence of conceptual art. However, we think that painting can be taught, that there are fundamental concepts that we can show to students regardless of age and in any context. That it is sustained, above all things, by the teacher's ability to synthesize complex ideas in classroom practice, with a methodology, materials and adequate guidance that values the process, without losing sight of the objectives that he wishes to achieve. In this way, we propose a journey through the painting of Ignacio Pinazo Carmalench, as an inexhaustible reference, through eight specific exercises with which we try to direct the student's gaze and practice in a sense that allows him to delve into specific areas of painting, such as color, matter or chiaroscuro.

Keywords: painting, teaching, Ignacio Pinazo, color, chiaroscuro.

La enseñanza de la pintura: Ocho ideas didácticas a partir de la obra de Ignacio Pinazo Carmalench

Resumen
En la actualidad, enseñar a pintar puede suponer un objetivo demasiado ambicioso. No hay un camino establecido y parece no haber una alternativa a la enseñanza clásica que no sufra de cierto descrédito o que no caiga en el relativismo académico, acrecentado desde hace décadas por la influencia del arte conceptual. Sin embargo, pensamos que la pintura puede enseñarse, que existen conceptos fundamentales que podemos mostrar al alumnado sin diferencia de edad y en cualquier contexto. Que se sostiene, sobre todas las cosas, en la capacidad del maestro para sintetizar ideas complejas en la práctica del aula, con una metodología, materiales y guía adecuada que ponga en valor el proceso, sin perder de vista los objetivos que desea alcanzar. De esta manera, proponemos un viaje por la pintura de Ignacio Pinazo Carmalench, como referente inagotable, a través de ocho ejercicios concretos con lo que tratamos de orientar la mirada y la práctica del alumno en un sentido que le permita profundizar en áreas concretas de la pintura, como la del color, la materia o el claroscuro.

Palabras clave: pintura, docencia, Ignacio Pinazo, color, claroscuro.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

La docencia en el campo del arte es compleja. Cualquiera que se enfrenta a ella y que conoce en primera persona el proceso creativo no lo hace sin cierto titubeo sobre la manera de abordarla. Acompañar al alumno, acoger las sorpresas que pueden darse en su trabajo, atender sus idas y venidas, o respetar sus ritmos, son algunas de las directrices básicas que encontramos en cualquier docencia de calidad. Rudolf Arnheim (1989) explica que "En las artes y en el resto de la educación, el mejor profesor no es el que comparte todo lo que sabe (…) sino el que, con la sabiduría de un buen jardinero, observa, juzga y echa una mano cuando su ayuda es necesaria" (p. 95).

La tradición académica nos enseña a pintar desde la idea de mímesis, es decir, del dibujo del natural, sea de figura, estatua o paisaje, y parece garantizar a través de estos ejercicios un ajuste entre la mirada y la expresión, que implica que el alumno ensaye los recursos que posee a su alcance a través de unos materiales determinados. Enfoque pedagógico que suele transgredirse con el uso de fotografías, que vienen a sustituir, en muchos casos, el modelo del natural, cayendo en ejercicios más próximos a la copia que a la interpretación, ya que en ellos no tiene lugar el esfuerzo que implica la traducción de un espacio tridimensional, con profundidad y espacio, a un soporte bidimensional, característico de la pintura. Traducción necesaria para que esta pedagogía adquiera sentido.

El relativismo en el que vive el mundo del arte y la sustitución del concepto de calidad por el de novedad, propios de un contexto mercantilizado, se filtra en las aulas y en la psique del alumnado, y emborrona los objetivos de la materia. Además, no podemos perder de vista la influencia que el arte conceptual tiene en nuestra cultura, a través del cual, todo aspecto que tenga que ver con la técnica puede parecer prescindible.

En este sentido, poner al alcance del alumno diferentes materiales y ensayar con ellos libremente, puede ser una salida, pero podemos caer en la exploración sin criterio y obtener trabajos superficiales que, si bien pueden poseer aprendizajes valiosos, no necesariamente ayudan al alumno a experimentar en primera persona algunos de los conceptos fundamentales de nuestra tradición pictórica. Eisner (2002) nos recuerda que "Los estudiantes necesitan los retos de las restricciones" (p. 50).

Por lo demás, cuando reflexionamos sobre la docencia en el campo del arte, y en concreto de la plástica, solemos hacer grandes diferenciaciones cuando va dirigida a educación infantil, primaria, o estudios universitarios, aunque es cierto que existen diferencias sustanciales entre enseñar a estudiantes de Bellas Artes y a niños de la etapa de infantil, también lo es que ambos pueden trabajar los mismos conceptos si el docente es capaz de ajustar sus estrategias en el aula. A mayor abundancia, en edades tempranas, los niños muestran una capacidad superior de exploración a los adultos, aptitud clave en el proceso creativo. Según Gopnik (2009) los niños son investigadores activos del mundo que les rodea a través del juego y la imaginación de manera que hallarnos frente a un niño pequeño no significaría bajo ningún concepto rebajar los objetivos del maestro, sino facilitarlos de un modo que el niño los aprenda, casi sin darse cuenta, a través de los materiales o referentes facilitados. Cuestión que sí es distinta respecto a un adulto, ya que, en su caso, sí sería aconsejable ayudarle a tomar conciencia de su proceso y de los criterios sobre los descansa su trabajo.

En sintonía con todo lo anterior, mostramos ocho ejemplos del aula, tomando como referente al pintor Ignacio Pinazo Carmalench (1849-1916) que se fundamentan en el estudio de la pintura desde la pintura y en la apuesta por su aprendizaje gracias a la definición de límites en cada ejercicio, con los que se pretende indicar una dirección y propiciar un aprendizaje profundo para el alumno.

Desarrollo

Teoría del color

Introducimos los conceptos básicos del color con la elaboración de un esquema cromático en el que reflejamos las relaciones entre colores primarios, secundarios y complementarios. Establecemos la premisa de que los tres colores primarios conviven en cada una de las obras y que cuando dos de ellos se mezclan y se convierten en un color secundario, el complementario es el color de la triada que ha quedado fuera y por ello, si lo incorporamos nos ofrece un contraste adecuado. Del mismo modo, introducimos la idea de matizar colores, con la adición a un color de su complementario, en una proporción adecuada, para obtener un tono quebrado sin llegar a ensuciarlo. También podemos tratar la idea de saturación y desaturación con el color blanco o el negro y reflexionar sobre las diferencias que implican respecto al concepto anterior. Ejercicio I. Colores primarios: Tomamos por referente "Celaje, s.f." (Fig. 1) y ejercitamos las mezclas de los colores primarios. Quebramos los azules y los contrastamos con su complementario, el naranja. Ejercicio I Bis. Colores complementarios: Profundizamos en la relación entre colores complementarios traduciendo el color del anterior cuadro a otras gamas, es decir, convertirnos la relación entre el azul y el naranja a otras dos, la del verde y el magenta y, la del morado y el amarillo. Estudiamos cada versión en escala de grises para ejercitar la mirada sobre la diferencia entre el tono y valor, entendido el primero como color, y el segundo como el grado de luminosidad en una escala de claros y oscuros (Fig. 2). Reinterpretamos el anterior ejercicio con una nueva relación de colores, en la que la única condición es que se establezca el diálogo de complementarios tal y como hemos estudiado.



Figura 1. Celaje, s.f.
Fuente: Colección familia Casar Pinazo.

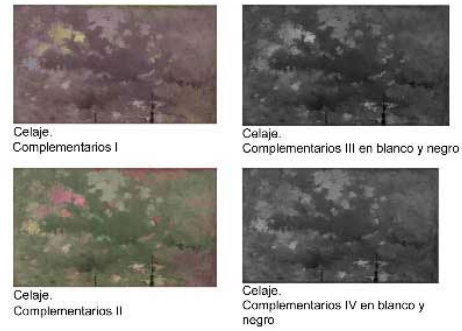


Figura 2. Tabla de colores y claroscuro.
Fuente: Elaboración propia.

Ejercicio II. Saturación: Tomamos como punto de partida "Playa s.f." y saturamos sus tonos originales. Elegimos esta obra por sus tonalidades blanquecinas con pequeños matices de color, que nos sugieren indagar en diferentes direcciones para armonizar el conjunto. Ejercicio III. Contraste: En este caso, concentramos la saturación en una zona de la composición sirviéndonos de las analogías de dos obras y establecemos un área de máxima saturación en "Bañistas, 1886" en una relación similar a la que mantienen las figuras de "Marina, s.f."

Materia, soporte y composición

Tratamos ideas como la materia, la textura y el acabado de un cuadro, y estudiamos las posibilidades del soporte de forma progresiva hasta poder incorporarlo a nuestra composición como parte esencial del proceso.

Ejercicio IV. Soporte y materia: Traducimos la textura de la tabla de "Paisaje con figuras, s. f." (Fig. 3) a un soporte de cartón coloreado previamente de manera que tomamos consciencia de él a través del trabajo por emularlo (Fig. 4 y 5).



Fig. 3. Paisaje con figuras, s.f.
Fuente: Colección de la familia Casar Pinazo



Fig. 4. Soporte Ejercicio IV
Fuente: Trabajo de elaboración propia.



Fig. 4. Desarrollo Ejercicio IV.
Fuente: Trabajo de elaboración propia.

Ejercicio V. Fondo y mancha: Experimentamos invirtiendo la relación que mantiene la tabla y la mancha en "Damas en la playa, s.f." Comenzamos creando un soporte como en el anterior ejercicio, pero en este caso le damos el color azul claro de la mancha del cielo, y convertimos el marrón de la tabla original en la mancha matérica de nuestra marina. Ejercicio VI. Soporte y acabado: Elegimos el color del soporte y las áreas que dejamos sin cubrir. Tomamos como ejemplo "Tenderete en la playa" que posee parte de la composición solo trazadas y trabajamos sobre "Mi familia en el campo" generando una serie de vacíos o huecos.

Fondo, figura y claroscuro

Reflexionamos sobre la relación entre la figura y el fondo entendida como el diálogo que se establece entre los claros, los oscuros y los recortes, trabajamos los degradados, los fundidos, la idea de contraste y línea. Ejercicio VII. Fondo y figura: Trabajamos el claroscuro a través del concepto de fundido entre la figura y el fondo. Tomamos dos retratos de bebé que ejemplifican dos posibilidades distintas en relación a este concepto y reinterpretamos "Cabeza de bebé, 1883" con los recursos que observamos en otros cuadros del mismo género modificando la relación que mantiene la figura con el fondo. Ejercicio VIII. Degradado y fundido: Experimentamos los fundidos de color y las posibilidades de la línea sobre "Retrato de Ignacio, 1890." Alteramos la relación original de claroscuro y nos aproximamos a la plasticidad de obras semejantes del pintor. A través de recursos informáticos alteramos la relación entre los claros y los oscuros, la línea y la definición de formas. Abstraemos dichos recursos a esquemas sencillos y reflexionamos sobre ellos antes de ejercitarlos en la práctica.



Figura 1. Gráfica sobre el concepto de degradado, contraste y línea sobre "Retrato de Ignacio, 1890.
Fuente: Cuadro de la colección de la familia Casar Pinazo y gráficos de elaboración propia.

Conclusiones

Estudiar la pintura a través de la obra de los grandes maestros nos brinda un campo de estudio muy valioso, por encima del ejercicio de la mímesis o de la mera expresión personal, ya que hace partícipe al alumno del proceso creativo del pintor y le permite incorporar toda su complejidad y hallazgos a su ideario. De esta manera, una buena didáctica puede desarrollarse a partir de reinterpretaciones de

obras originales siempre que sea bajo criterios adecuados, y desde nuestro punto de vista, considerando, y siempre que sea el caso, conservando, el formato y la escala del original para no pervertir las relaciones formales del cuadro.

La comparación de cuadros por analogías compositivas, pero con diferencias plásticas, o a la inversa, puede ser uno de los caminos más inspiradores en la práctica habitual del aula ya que cuando establecemos un denominador común entre las obras podemos dar relieve a las particularidades de cada una. En este sentido, tan importante es el ejercicio de la paleta y el dibujo, como el de la mirada, observando y reflexionando sobre los conceptos tratados en las obras, lo que aconseja estudiar pintores locales u obras accesibles para el alumnado en museos y exposiciones, como para nosotros es el Instituto Valenciano de Arte Moderno, IVAM, o la Casa Museo Pinazo, con la que acompañamos el desarrollo de estos ejercicios.

Las limitaciones en los materiales, los tiempos, los instrumentos o soportes son algunas de las estrategias con las que cuenta el docente para transmitir conceptos complejos a través de la práctica sin sucumbir a la teorización. Ideas que pueden ser compartidas entre los adultos que desean aprender para dedicarse a la pintura como para los niños que se encuentran en una etapa de educación infantil: la diferencia radica en la forma en la que el maestro las enseña.

El abuso de la transversalidad en la educación, sobre todo en la obligatoria, que aconseja canalizar a través de la práctica artística enseñanzas de otros campos, puede ser positiva en algunos casos pero, en otros muchos, puede convertirse en la peor perversión ya que desplaza los conceptos específicos de la pintura, en nuestro caso, por otros que nada tienen que ver con ella, ni con el arte, y, confundir al maestro mientras se empobrece la experiencia de aprendizaje del alumno, al perder de vista la calidad del trabajo que propone. En la escuela no pretendemos crear pintores, pero hemos de saber que muchos de ellos podrían llegar a serlo.

Agradecimientos

En primer lugar, a Ignacio Casar Pinazo, por facilitarme en múltiples ocasiones el acceso a la Casa Museo Pinazo, el permiso desinteresado para reproducir las obras de su bisabuelo y su disposición a colaborar en diversos proyectos relativos a su figura. También, a mi primer grupo de investigadores, Nora, María, Lara, Martín, Lola, Vera, Ignacio, Carolina, Raquel, Taya, Maria P., Sofía, Vlada, Marina y Carlota, entre los cinco y los cuarenta y dos años de edad, con los que pude poner en práctica las ideas que se fraguaban en mi cabeza y desarrollarlas a través de su entusiasmo, curiosidad, y sobre todo, su enorme, e ilimitada, capacidad para aprender.

Referencias

Arnheim, R. (1989) *Consideraciones sobre la educación artística*, Ediciones Paidós. P. 95.

Eisner, E. (2022). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad. Anejo 1.* P. 50.

Gopnik, A. (2009) *El filósofo entre pañales.* Editorial Temas de hoy. PP.26-28.

Ficha técnica de las obras de Ignacio Pinazo citadas.

Celaje, s.f. Óleo sobre tabla, 18,5x32 cm. *Playa, s.f.* Óleo sobre lienzo, 13,5x21,5 cm. *Bañistas, 1886. Óleo sobre tabla,* 9,6x20,2 cm*. Marina, s.f. Óleo sobre lienzo, 19,5x36,8 cm. Paisaje con figuras*. Óleo sobre tabla, 10x18 cm. *Damas en la playa, s.f. Óleo sobre tabla, 17,5x21 cm. Mi familia en el campo. Óleo sobre tabla, 10,5x18,3 cm*. *Tenderete en la playa, s.f. Óleo sobre tabla, 9,8x13,6 cm*. *Cabeza de bebé, 1883.* "Retrato de Ignacio, 1890. Óleo sobre tela, 35 x 31 cm.

“Mapas de color” experiences as a multi-level learning method

Lorena García Mateu
Facultad de Bellas Artes, Universidad Politécnica de Valencia, España

Abstract
This research focuses on the implementation of two workshops based on learning the study of color in painting from a game of external and internal perception of the student. The proposed experiences of teaching chromatic values suggest a learning model that can be carried out in multi-level knowledge groups due to the elasticity of the exposed exercises. To do this, routes are presented based on the realization of different experiences, which are individualized by each student and which as a result are what we call mapas de color. They are developed in different blocks, according to the workshop, where these maps are worked on. The first of them begins from the technical, to then address from the practical notions related to perception, synesthesia and memory. In the case of the second, the complexity increases and the student's capacity for abstraction is estimated, in order to address tonal values in a context focused on images perceived from the real or objective.

Keywords: colour, paint, perception, synesthesia, memory.

Experiencias de “mapas de color” como método de aprendizaje multinivel

Resumen
Esta investigación se centra en la realización de dos talleres enfocados en el aprendizaje del estudio del color en la pintura, desde un juego de percepción exterior e interior del alumno/a. Las experiencias propuestas de enseñanza de los valores cromáticos plantean un modelo de aprendizaje que se puede llevar a cabo en grupos de conocimientos multinivel, debido a la elasticidad de los ejercicios que se presentan. Para ello, se exponen recorridos basados en la realización de diferentes experiencias que se individualizan por parte de cada alumno/a y que como resultado son lo que llamamos mapas de color. Se desarrollan en diferentes bloques, según el taller, donde se trabajan estos mapas. El primero de ellos se inicia desde lo técnico, para seguidamente, abordar desde la práctica nociones relacionadas con la percepción, la sinestesia y la memoria. En el caso del segundo, aumenta la complejidad y se estima la capacidad de abstracción del alumno/a, con fin de abordar los valores tonales en un contexto enfocado a las imágenes percibidas desde lo real u objetivo.

Palabras clave: color, pintura, percepción, sinestesia, memoria.

Introducción

El estudio del color en la pintura es un instrumento fundamental en el aprendizaje del lenguaje plástico siendo una herramienta prioritaria para la expresión artística. Bien, desde la intuición, o bien desde el conocimiento experto de su funcionamiento, el color y sus matices juegan un papel decisivo en el abanico de la expresión individual a lo largo de los siglos. Como sostiene Kandinsky (2010) su función es la de tocar el alma humana, siendo un directo mediador entre la técnica y la emoción. Las dimensiones expresivas que propone lo cromático, dependiendo de su uso, son ilimitadas; por ello permite a cualquier alumno/a[1] con conocimientos elementales o avanzados desarrollar una pintura con carga emocional. El color nos habla de la presencia previa de un ser humano en la creación de esa pintura, que seguidamente es observada por otro, es huella, impronta, bandera y da nombre al creador de esa imagen (Zambrano, 1991). Son muchos los casos de pintores en los que se reconoce su obra por el uso del color y la atmósfera que consiguen mediante sus combinaciones, cargadas de alegría, melancolía, drama o misterio, entre otros escenarios psíquicos y físicos.

Por ello, la necesidad de experimentar cromáticamente es de gran importancia para enriquecer la cultura visual y ampliar el campo de la percepción del alumno. El color y sus variantes son entendidos desde el discernimiento de su propia articulación, comenzando por lo más básico, como son los colores primarios, hasta llegar a lo más complejo que es crear una pintura llena de registros pigmentados que provocan una emoción. Una enseñanza que lleva al disfrute y a la valoración de la pintura en sí misma, como un lenguaje fértil y cargado de significados desde el origen de la humanidad. El pintor Claude Monet lo expresó claramente refiriéndose a su búsqueda del color en la pintura au plein air cuando manifestaba el interés en la pérdida del referente objetivamente, es decir, que para pintar no hay que mirar una casa como una casa o un árbol como un árbol, sino como un cuadrado de color, una franja de color o un óvalo de un color determinado también (Ball, 2001)

Asimismo, se necesita la vía física para entrar en la dimensión psicológica del color (Kandinsky, 2010). A esto se debe la necesidad de estudiar el color desde la técnica, aunque cabe destacar que, en los talleres planteados, se propone un abordaje que despoja la referencia de objeto o figura en un primer momento, de todo lo que refiere al lenguaje plástico circundante como el tema, la forma, la línea, la composición y el claroscuro, para de así centrarse únicamente en los valores tonales. El contexto donde surgen estos talleres son academias y espacios privados de enseñanza artística, aunque podría aplicarse a cualquier institución educativa superior, donde los alumnos son de diferentes edades y niveles, personas con diferentes conocimientos, pero que pueden realizar estos talleres como grupo debido a la flexibilidad del método y la práctica.

Ello permite basarse en una investigación centrada en la experiencia donde se aborda el color desde una perspectiva que juega entre lo técnico y lo emocional. Se trata del color por el color, la búsqueda de la riqueza de tonos, del matiz y de la relatividad de la percepción. Además durante los ejercicios finales se recurren a otros sentidos trabajando la sinestesia por parte de los alumnos.

Propuesta y estudio de caso

La propuesta consiste en la elaboración de dos talleres focalizados en el estudio del color, que se realizan en orden a lo largo de dos días separados y que tienen una duración de cuatro horas continuadas cada uno. De esta forma, el alumno va incorporando valores cromáticos a su imaginario para alcanzar un resultado de aprendizaje al final de ambos talleres. El hecho de que estén separados en dos días se debe a la cantidad de ejercicios e intensidad de éstos; así, gracias al intervalo se interiorizan los conocimientos adquiridos.

1 La palabra “alumnos” a lo largo del texto, hace alusión a los alumnos y a las alumnas.

Taller 1. Color y emociones

La primera experiencia comienza con un círculo cromático para todos los alumnos tomando conciencia de cómo, con tres colores, se puede llegar a elaborar un abanico rico en valores de pigmento. La dimensión del círculo se puede ampliar tanto como el nivel del alumno precise.

Tras este ejercicio se propone la creación del mapa de color (Figura 1), que será más tarde la guía cromática individualizada del alumno. De este modo, se escoge un color básico (azul, magenta o amarillo) y un papel en blanco. Sin referencia ninguna a una imagen o modelo, se comienzan a hacer manchas de color ordenadas buscando el máximo de matices dentro de un único tono. De esta forma el alumno acaba creando lo que será su brújula cromática personalizada. Antes de terminar los mapas de color, se introduce un negro de tubo industrial en la paleta para analizar cómo de diferente se percibe un color negro industrial de uno que resulta de la suma física de los tres primarios; de esta forma se aporta al alumno un matiz más en la percepción cromática.



Figura 1. Mapas de color, en azul.
Fuente: propia

Seguidamente se continúa con el siguiente ejercicio que responde a la elección de una reproducción de una pintura en catálogo o libro de arte. Estas láminas las ofrece el propio taller ya que están escogidas por diferentes gamas y atmósferas con intención de profundizar. Cada alumno elige una y a continuación la analiza en valores tonales y cromáticos, extrayendo de modo analítico cada tono que es capaz de reconocer en la lámina (Figura 2). Se continúa plasmando con el modelo mapa de color. De esta forma se representa una paleta de esa pintura como si fuera un colorímetro, mientras se entrena el ojo y se comienza a ser consciente de los juegos de la percepción y la relatividad del color.

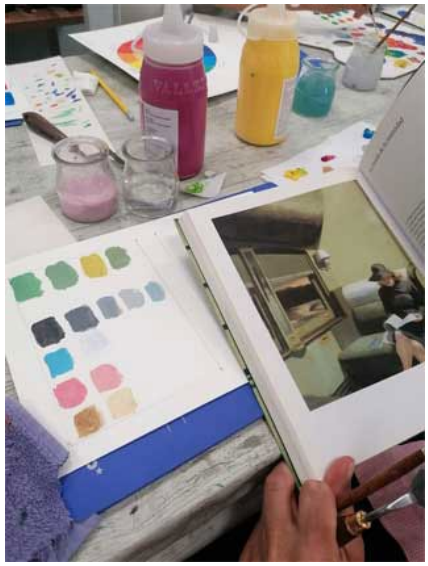


Figura 2 . Mapa de color e imagen de una pintura de Hopper.
Fuente: propia

Para concluir este primer taller se realizan dos últimos ejercicios relacionados con la sinestesia. En el primero de ellos se trabaja desde el sentido del oído, de forma que se pone una música que escucha todo el grupo. Los alumnos plasman en mapas de color las imágenes que puedan evocarles estos sonidos. Por ejemplo, poner un audio basado en una atmósfera de una selva, es uno de los recursos que se utilizaron en el estudio. En el siguiente ejercicio que concluye la sesión se trabaja desde la memoria. De esta manera, se lleva a cabo un último mapa de color inspirado en un recuerdo personal del asistente a esta experiencia cromática.

Taller 2. Color y monocromías

En la segunda experiencia sí que se recurre al modelo de objetos del natural como referencia, añadiendo una dificultad al taller anterior pero manteniendo la importancia del valor cromático por encima de la forma objetiva.

En el aula se sitúan tres espacios escenográficos monocromos (Figura 3) donde se han montado previamente tres bodegones y cada uno está elaborado en un gama. De esta forma, aparece un bodegón de objetos en verde, otro en azul y otro en rosa. En este taller, los valores de tema, línea, forma, composición y claroscuro sí que se introducen, aunque lo que prima es el estudio del color; el alumno no se centra en la representación de lo que ve sino en la atmósfera de lo que se le ha situado delante.



Figura 3. Escenografías de objetos en diferentes colores.
Fuente: propi

Una vez planteados los modelos, cada alumno comienza por uno concreto, para más tarde realizar los otros dos. El soporte elegido para pintar puede ser en material de papel o lienzo, ya que son adecuados para plasmar la riqueza tonal del acrílico u óleo. (Figura 4)



Figura 4 . Estudio del natural por una alumna
Fuente: propia

La estrategia que se plantea en este ejercicio es la de recuperar los mapas de color del taller anterior, y utilizarlos a modo de brújula para el estudio del color del natural. Por lo tanto, el objetivo es proponer escenarios más complejos y que refieren a la realidad buscando lo mismo que en el anterior taller: un lenguaje personal dentro del color.

Conclusiones

Estos talleres son una muestra de que se puede trabajar en grupos multinivel con resultados de aprendizaje satisfactorios, en los que se observa que el alumno ha evolucionado creativa y técnicamente mediante un mismo modelo de ejercicio. Así, aquellos que nunca antes habían tenido un contacto con la pintura adquirieron competencias básicas de color al eliminar las barreras técnicas de dibujo y composición. Por otro lado, aquellos que tenían conocimientos previos pudieron profundizar en la percepción visual de los colores y la riqueza tonal; además de indagar en su parte más emocional y artística.

En definitiva se trató de hacer visible el valor del color en el arte y en el aprendizaje de su uso, para recrear atmósferas y lenguajes personales mediante los valores tonales. Tras trabajar desde lo más técnico hasta lo más emocional, los asistentes pudieron ser conscientes e interiorizar estos conceptos de una forma experiencial.

Agradecimientos

Espai D'Art Nayra López, Valencia. Asistentes a los talleres.

Referencias

Ball, P. (2001) *La invención del color.*Turner.
Kandinsky, V. (2010) *De lo espiritual en el arte*.Paidós Estética.
Zambrano, M. (1991) *Algunos lugares de la pintura.* Acanto Espasa Calpe.

Reimagining Arts Education with AI: From Visual Creation to Personalized Learning

Isabel Causadias Domingo
Universitat de Barcelona, España

Abstract
This paper explores the transformative role of Artificial Intelligence (AI) in arts education, focusing on its potential to enhance creativity, critical thinking, and interdisciplinary exploration. By analyzing generative AI tools such as ChatGPT, DALL-E, and MidJourney, the study demonstrates how these technologies democratize access to advanced artistic practices and support constructivist pedagogy through active, self-directed learning. The findings emphasize AI's ability to foster metacognition and collaborative innovation while addressing challenges such as authorship, equitable access, and ethical considerations. Based on recent research and practical applications, the paper highlights the importance of teacher training at the intersection of technology, pedagogy, and content knowledge. It proposes strategies for integrating generative AI into art curricula, including workshops on prompt engineering and interdisciplinary projects, while advocating for ethical frameworks to guide its responsible use. Generative AI is positioned as a complement to traditional teaching methods, amplifying creative and educational processes in an interconnected world.

Keywords: artificial intelligence, generative AI, arts education, personalized learning.

Reimaginando la educación artística con IA: de la creación visual al aprendizaje personalizado

Resumen
Este artículo examina el papel transformador de la inteligencia artificial (IA) en la educación artística, destacando su capacidad para potenciar la creatividad, el pensamiento crítico y la exploración interdisciplinaria. A través del análisis de herramientas de IA generativa como ChatGPT, DALL-E y MidJourney, el estudio demuestra cómo estas tecnologías democratizan el acceso a prácticas artísticas avanzadas y respaldan la pedagogía constructivista mediante un aprendizaje activo y autodirigido. Los hallazgos destacan la capacidad de la IA para fomentar la metacognición y la innovación colaborativa, al tiempo que abordan desafíos como la autoría, el acceso equitativo y las consideraciones éticas. Basado en investigaciones recientes y aplicaciones prácticas, el artículo subraya la importancia de formar a docentes en la intersección del conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido. Se proponen estrategias para integrar la IA generativa en los planes de estudio, como talleres sobre prompts y proyectos interdisciplinarios, promoviendo su uso ético y responsable.

Palabras clave: inteligencia artificial, IA generativa, educación artística, aprendizaje personalizado.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Generative Artificial Intelligence (AI) is revolutionizing art education by introducing tools like ChatGPT, DALL-E, and MidJourney that are transforming how students and educators engage with creativity and learning. These technologies, which enable the creation of visual art and text-based content through intuitive prompts, hold immense potential for democratizing education by providing access to advanced creative techniques. In art education, generative AI aligns seamlessly with constructivist pedagogy, emphasizing active learning through exploration and interaction over rote memorization. By allowing learners to visualize abstract concepts and receive immediate feedback, these tools enhance motivation and critical thinking, illustrating AI's potential to augment human cognition in educational contexts. For example, MidJourney empowers students to generate modern interpretations of historical artworks, deepening their understanding of artistic principles in innovative ways.

The integration of AI into education has sparked both excitement and apprehension, igniting widespread discussions on its transformative potential and inherent challenges. Educators and students alike have embraced AI for its ability to enhance personalized learning (Baidoo & Ansah, 2023), streamline administrative tasks, and facilitate creative exploration. At the same time, concerns persist regarding plagiarism, over-reliance on AI by students, and ethical dilemmas related to intellectual property and equitable access. As UNESCO has emphasized, establishing human-centered approaches and regulatory frameworks is critical to ensuring AI serves as a responsible and equitable ally in education. This duality—AI as a tool for empowerment and a source of ethical dilemmas—highlights the importance of critical engagement as institutions navigate its evolving role in shaping the future of learning. However, generative AI's integration into curricula raises key questions about how these tools can complement traditional teaching without undermining foundational skills. Addressing these concerns is crucial to unlocking AI's potential while safeguarding educational integrity. This article explores the transformative role of generative AI in art education, focusing on its capacity to foster creativity, enhance metacognition, and bridge the gap between artistic practices and technological innovation. Additionally, it delves into ethical considerations and practical strategies for successful implementation, advocating for interdisciplinary approaches that enrich the classroom experience.

Methodology

This study employs a qualitative, exploratory approach grounded in constructivist pedagogy, which emphasizes active learning and the dynamic role of students in constructing knowledge. By examining generative AI tools such as DALL-E, MidJourney, and ChatGPT, the research investigates their potential to foster creativity, personalize learning, and expand educational opportunities in art education. A comprehensive review of academic literature, case studies, and reports provided a robust theoretical foundation. Key insights were drawn from works like Adetayo's (2024) exploration of AI-driven creativity and Arango *et al*. (2024) analysis of pedagogical implications. Additionally, secondary data from user feedback and online forums offered practical perspectives, highlighting how educators and students are experimenting with these technologies in creative contexts.

Central to this study is the practice of prompt engineering, where carefully crafted inputs guide AI tools to produce outputs aligned with pedagogical goals. Engaging with AI through well-designed prompts has been shown to stimulate critical thinking and analytical skills (Hutson & Cotroneo, 2023). For example, students used DALL-E to visualize abstract concepts or historical art movements, while ChatGPT facilitated the development of nuanced critiques of artworks. These activities underscore the potential of generative AI to integrate artistic practices with computational literacy, enhancing the learning experience through iterative exploration and refinement.

Underpinned by a constructivist framework, this study emphasizes learner-driven educational experiences. Tasks such as generating AI-driven visuals or analyzing AI responses to artistic queries align with constructivist principles, promoting critical reflection, problem-solving, and creative exploration. Ethical considerations are also central to this approach, addressing challenges related to authorship, originality, and equitable access. While generative AI tools can produce valuable outputs, they also risk generating biased or fabricated content, requiring careful management. These challenges inform the proposed framework, which advocates for the responsible and thoughtful integration of AI technologies into educational practices.

Analysis and Findings

Generative AI tools are reshaping art education by bridging artistic practice with technological innovation. These tools foster interdisciplinary learning and unlock creative possibilities previously unattainable, enabling educators and students to approach artistic challenges with fresh perspectives in an evolving educational landscape. A key transformation lies in the enhanced visualization and creativity these tools provide. Platforms like DALL-E and MidJourney allow learners to explore diverse artistic styles and techniques, reinterpreting movements or generating contemporary adaptations that deepen understanding of historical principles. Through iterative engagement, students refine outputs to align with artistic objectives, blending technical proficiency with creative exploration. Generative AI also democratizes access to art education, making advanced techniques available to a broader audience through basic devices and internet connectivity. This accessibility levels the playing field, fostering inclusion across socio-economic contexts. However, challenges persist, particularly regarding ethical concerns over authorship and originality. Educators worry that over-reliance on AI may hinder foundational skill development, and disparities in technological access could perpetuate inequities in education. Despite these challenges, generative AI catalyzes a shift toward collaborative, project-oriented learning. Tools like ChatGPT facilitate iterative processes that enhance students' ability to articulate and refine creative goals. Prompt engineering, as both a pedagogical tool and skill, bridges artistic intuition and computational fluency, transforming learning into an interactive exploration.

The successful integration of generative AI depends on comprehensive teacher training at the intersection of technology, pedagogy, and content knowledge. This ensures AI complements traditional teaching, maintaining a strong foundation in artistic principles while enriching creative education. Generative AI represents a dual opportunity: reimagining artistic education and emphasizing the importance of thoughtful, ethical implementation. By addressing these opportunities and challenges, educators can prepare students for a dynamic and interconnected creative future.

Proposal for Educational Integration

The integration of generative AI into art education requires a comprehensive framework that aligns teaching methodologies with emerging technological paradigms. Prior research underscores the importance of adapting art instruction to AI-driven methodologies, emphasizing intelligent teaching strategies and environments conducive to AI-oriented learning (Zhang *et al*., 2022). These studies highlight the necessity of structured methods that bridge artistic practices with technological advancements. Equipping educators and students with the skills to navigate this intersection is a key step. Workshops on prompt engineering—teaching the art of crafting precise and imaginative inputs—enable students to unlock the potential of AI tools like DALL-E and ChatGPT, fostering deeper insights into computational

and artistic principles. These workshops also transform AI tools into catalysts for creativity and critical thinking. Interdisciplinary collaboration amplifies this potential. Collaborative projects between art and computer science departments can include designing interactive installations or reinterpreting classical compositions using AI-generated visuals, promoting problem-solving and creative expression.

Ethical considerations are central to the adoption of generative AI, raising questions about authorship, originality, and equitable access. Establishing guidelines ensures responsible engagement with AI, emphasizing intellectual property and digital literacy. While generative AI offers benefits such as syntax checking and multilingual support, it also introduces risks like fabricated outputs—commonly referred to as "hallucinations" (Alkaissi & McFarlane, 2023; Tlili *et al*., 2023). Addressing these challenges equips students to critically evaluate AI-generated content and ensures these tools complement, rather than replace, foundational artistic skills.

Case studies illustrate the transformative potential of generative AI. A pilot program in an advanced painting course employed DALL-E to reimagine classical compositions, enabling students to deepen their understanding of artistic principles while developing critical thinking skills. By evaluating AI-generated works against traditional standards, students gained nuanced insights into the interplay between innovation and tradition. Such initiatives demonstrate how generative AI can complement traditional teaching methods, preparing students for a rapidly evolving creative ecosystem.

Conclusions

Generative AI represents a transformative shift in art education, offering tools that not only enhance creativity but also foster critical thinking and interdisciplinary exploration. Through technologies like DALL-E and ChatGPT, students and educators are empowered to reimagine traditional artistic practices, blending them with advanced computational capabilities. By bridging the gap between art and technology, these tools create opportunities to explore concepts and techniques that were once inaccessible, fostering a more inclusive and innovative learning environment. By integrating AI-driven tools into curricula, educators can provide students with access to advanced techniques that bridge gaps in skill and opportunity. Prompt engineering emerges as a pivotal skill, enabling learners to harness the capabilities of AI to develop both artistic and technological fluency. This approach fosters a deeper understanding of creative and computational processes, preparing students for an increasingly interconnected and technology-driven world.

However, the integration of AI in art education is not without challenges. Ethical considerations, including concerns about authorship, originality, and equitable access, underscore the need for careful implementation. Educational institutions must adopt thoughtful strategies that ensure these tools complement traditional teaching methods rather than replace foundational skills. Safeguarding the values and principles underpinning creative disciplines will be crucial as AI continues to evolve and permeate educational contexts. The thoughtful incorporation of generative AI into art education offers immense potential to enhance teaching and learning experiences while equipping students with the skills needed to navigate the complexities of contemporary creative practices. As the educational landscape continues to adapt to technological advancements, future research should focus on refining pedagogical frameworks and developing comprehensive guidelines for the responsible and effective use of these transformative tools. By doing so, art education can remain both relevant and robust, ensuring it meets the demands of a rapidly changing world while preserving the integrity of its foundational principles.

Acknowledgements

The author expresses sincere gratitude to the students of *Pintura 1* and *Taller de la Creació III* at the Facultat de Belles Arts de Barcelona. Their participation in discussions, reflections, and surveys enriched this research with valuable insights and perspectives.

References

Adetayo, A.J. (2024), Reimagining learning through AI art: the promise of DALL-E and MidJourney for education and libraries, *Library Hi Tech News*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/LHTN-01-20240005

Alkaissi, H., & McFarlane, S. I. (2023). Artificial Hallucinations in ChatGPT: Implications in Scientific Writing. *Cureus*, *15*(2), e35179. https://doi.org/10.7759/cureus.35179

Arango Pérez, R., Lovato Sagrado, A., Ortega González, E., & Fontán de Bedout, L. (2024). Philosophical, ethical, and pedagogical implications of the use of Artificial Intelligence in education. *Digital Education Review, 45*, 29–36. https://doi.org/10.1344/der.2024.45.29-36

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, *7(1)*, 52–62. http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4337484

Hutson J, Cotroneo, P. (2023). Generative AI tools in art education: Exploring prompt engineering and iterative processes for enhanced creativity. *Metaverse*, *4*(1), 14 pages. https://doi.org/10.54517/m.v4i1.2164

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B. (2023). What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, *10*, 15. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x

Zhang W, Shankar A, & Antonidoss A. (2022) Modern art education and teaching based on artificial intelligence. *Journal of Interconnection Networks,* 22(Supp01), 2141005. https://doi.org/10.1142/S021926592141005X

Form and Composition 3 - Mass

István Frigyes Váli
Budapest University of Technology and Economics, Hungary

Abstract
The Department of Graphics, Form and Design at the Budapest University of Technology and Economics has reformed its curriculum. The reform covers all five years of the courses. Under the new system, traditional freehand drawing is concentrated in the first two semesters, after which the focus is on the shaping of form in the courses “Form and Composition 1-4”. The course “Form and Composition 3 - Mass” was first launched in autumn 2024. During the semester, students study the possibilities of form creation, and in addition to traditional freehand drawing and modelling tasks, they learn about virtual modelling, architectural infographics, the use of pixel graphics softwares and the application of artificial intelligence in architecture. The works produced during the semester are not architectural designs. They have no specific function or location. The students study form in itself, of course including the possibility of a building or any object such as a vase.

Keywords: Budapest University of Technology and Economics, Department of Graphics, Form and Design, architecture education, form, composition, mass.

Forma y composición 3 - Masa

Resumen
El Departamento de Gráficos, Formas y Diseño de la Universidad Tecnológica y Económica de Budapest ha reformado su plan de estudios. La reforma abarca los cinco años de los cursos. Con el nuevo sistema, el dibujo tradicional a mano alzada se concentra en los dos primeros semestres, tras lo cual la atención se centra en el modelado de la forma en los cursos «Forma y Composición 1-4». El curso «Forma y composición 3 - Masa» se puso en marcha por primera vez en otoño de 2024. Durante el semestre, los alumnos estudian las posibilidades de creación de formas y, además de las tareas tradicionales de dibujo y modelado a mano alzada, aprenden sobre modelado virtual, infografía arquitectónica, el uso de programas de gráficos de píxeles y la aplicación de la inteligencia artificial en la arquitectura. Los trabajos realizados durante el semestre no son diseños arquitectónicos. No tienen función ni ubicación específicas. Los alumnos estudian la forma en sí misma, por supuesto, incluyendo la posibilidad de un edificio o cualquier objeto como un jarrón.

Palabras clave: Universidad de Tecnología y Economía de Budapest, Departamento de Gráficos, Forma y Diseño, educación arquitectónica, forma, composición, masa.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introduction

The Department of Graphics, Form and Design (Budapest University of Technology and Economics, Faculty of Architecture) has three distinct teaching sections following the newly introduced subject reform. The main element of the reform is the shift from representation to shaping. Representation and traditional drawing techniques are concentrated in the first two semesters. After that, the two phases are devoted to the creation of forms.

There are two sections in the so called foundation training. In the first year ("School of Drawing"), students learn traditional freehand techniques (pencil, coloured pencil, pen), proportional representation, observation of light and shadow and correct perspective representation of objects, buildings and building interiors in the subjects "Drawing and Composition". In the second and third years ("Studio of Architectural Thinking"), they attend four semesters of "Form and Composition" courses. In these subjects, students will carry out design studies and experiments in form. The four semesters will deal with four themes. Line, Plane, Mass and Space are the four themes. In this lecture we will deal with the third theme, mass. The third and final section is "Architectural Visual Intellectual Workshop". In these two years, students use their previously acquired knowledge of form for architectural purposes. In the subjects of the "Form and Structure Specialisation", form has the major focus, so that the search for the best form is the most important task for the Complex and Diploma projects produced in the Department.

Form and Composition 3 - Mass

The basic building blocks of visual art are: dot, line, plane, mass and space. The primary function of architecture is to create space. The point does not have spatial properties and therefore its use in architecture is limited. The line can define volume. The plane is an element of mass and space boundary. If several planes are connected to each other in such a way that they form a closed whole, then the planes become a mass. The resulting form is easier to describe by the properties of the mass than by those of the planes. In roughly the same way that a series of dots or short lines are not perceived as individual dots or lines, but as dotted or dashed lines. In this sense, we can speak of a body of brick and not of a form bounded by six planes. Space is also a spatial form bounded by planes (masses). It is negative mass and characterized by the same as mass. It is treated as a higher level element than line and plane. It can also be said that space cannot exist without mass, but neither can mass exist without space.

In architectural design, many architects work only in floor plans or even sections. Often, the external mass and the interior space are pushed into the background. Sometimes the designer is more involved with one and subordinates the other. Ideally, in architecture, time, place and people shape the form, give function and structure to the building. All these factors work together to shape the building. But in our experience, this is relatively rare and we really only see more floor plan design in practice. Knowing how to shape can help change this. It can help to find a balance between the need for use, the need to fit in with the environment and other initial needs. Restoring the proper status of form is one goal. In extreme cases, it may even be that form is the priority. The iconic building (monument) of a city can become what it is through its distinctive form. Of course this is an extreme example, there is always an environment, historical age, human need, technical ability, etc. that influences the building, and therefore the form.

In addition to the two-dimensional representation of architectural design, the department also teaches the creation of forms. In the department's mission statement, Csaba Molnár, head of the department, puts it this way: *"The mission of the Department of Drawing and Form Studies is to provide students with an understanding of the visual language, which is of paramount importance in architectural education, to teach its application and techniques, and to enable them to use it to a high level to*

visualize their ideas, to express their concepts in space, to think creatively and intuitively, in planes and spaces, in abstract geometric terms, in accordance with the compositional nature of the fine arts of architecture. The emphasis is on thinking." (Molnár, 2019)

As mentioned above, in the first year, students acquire drawing skills. From the second year onwards, the task is to experiment with form and create shapes. This does not mean that representation is completely excluded from the curriculum. There are sub-tasks in which the shape created must be represented using traditional or computer graphics.

The course on mass, "Form and Composition 3", is divided into three blocks that are built on each other. The first task is to create a mass by emerging from a plane based on a given pre-image. After that, students are free to experiment with shaping operations and, at the end, they summarise their experience and create an independent work of art. The three blocks can be completely independent of each other in terms of form, but even the starting point given at the beginning (abstract painting) can be used to guide all the parts of the task.

Block 1 – "Architecton"

In the first block, the starting point is an abstract painting, a work of fine art. Based on the composition, proportions and shaping of this painting, students create a spatial form. This is called "Architecton" after Kazimir Malevich's architecturally inspired geometric sculptures. *"In our case, going beyond the notion of assemblage, i.e. the plastic image, the entry of the image into space opens the door to a new dimension! The model produces different spatial compositions from different perspectives. By crossing the borders of painting, we have arrived at the common root of sculpture, plastic art, architecture, in other words, spatial art."* (Répás, 2004)

Based on the given image, a three-dimensional model is created, which is then imagined as a building and a shaded orthogonal view is drawn using traditional freehand techniques.

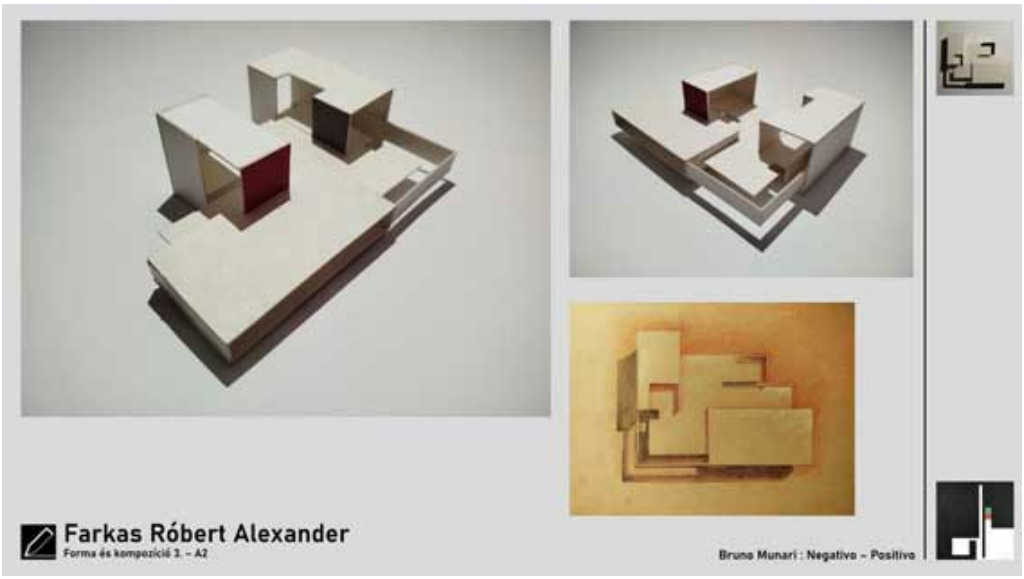


Figure 1. Architecton study, Spatial composition after Bruno Munari's "Negative positive" painting, 2024, Róbert Alexander Farkas (consulent: Ferenc Répás) 2024

Block 2 – "Cube"

In the second block, starting from the cube, the students create a new, complex shape in several steps with predefined operations. These operations can be subtractions, additions, cuts, offsets, etc. The operations are organized according to a different logic than the one used in the architectural dictionary "Operative Design - A Catalogue of Spatial Verbs" (Di Mari, Yoo, 2012), but the work in the virtual space follows a similar principle. The variations produced will be presented in an infographic. A view of the virtual spatial model should be represented as if it were a building-scale object using a pixel-graphics software. This working method is almost close to the shape finding of parametric design, but in a non-digital way.

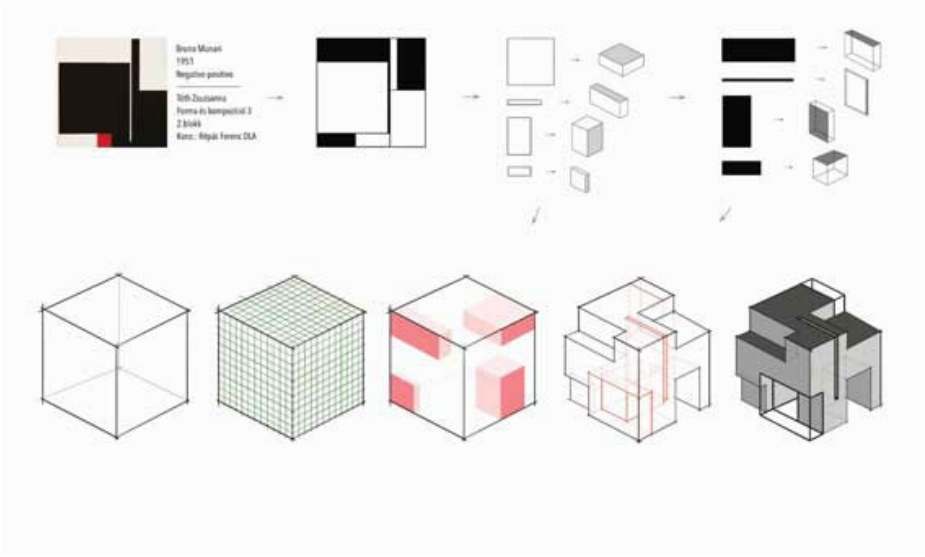


Figure 2. Mass study - "Cube", Zsuzsanna Tóth, (Consulent: Ferenc Répás) 2024

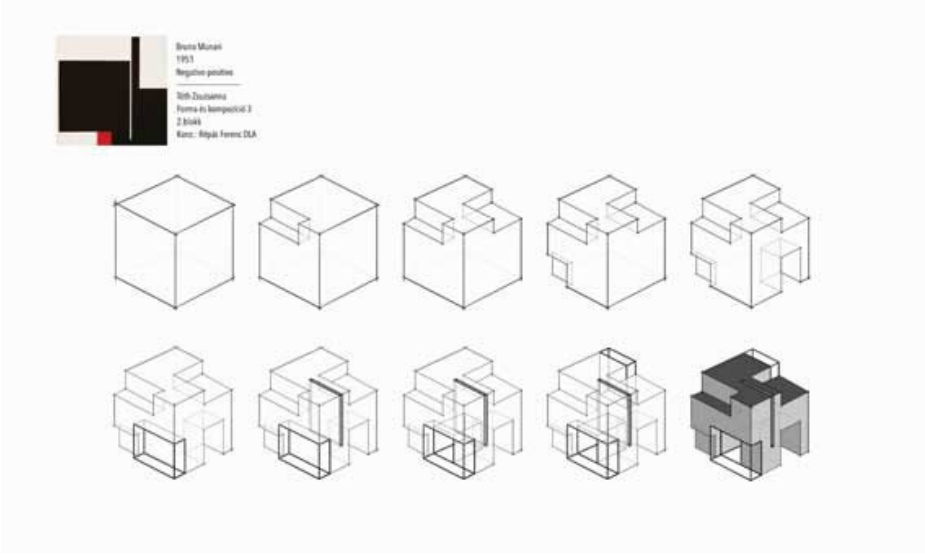


Figure 3. Mass study - "Cube", Zsuzsanna Tóth, (Consulent: Ferenc Répás) 2024

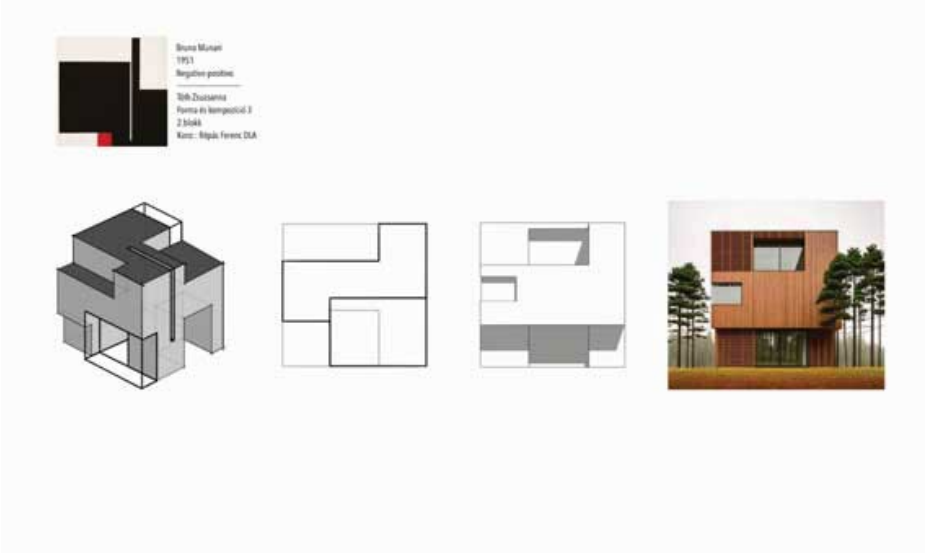


Figure 4. Mass study - “Cube”, Zsuzsanna Tóth, (Consulent: Ferenc Répás) 2024

Block 3 – “Tower”

In the third block, a vertical composition is to be built using both virtual space and traditional means, based on the lessons learned in the second block. Here too, attempts and variations should be documented. A perspective view of the “tower” should be represented as a real building in an optional environment using pixel graphics software or artificial intelligence.

Here, many students had already moved away from the initial image, which this semester was one of a series of Negative Positive paintings by Bruno Munari (1907-1998). There were works that evoked the image’s compositional method, but there were also works that were completely unrelated to it.

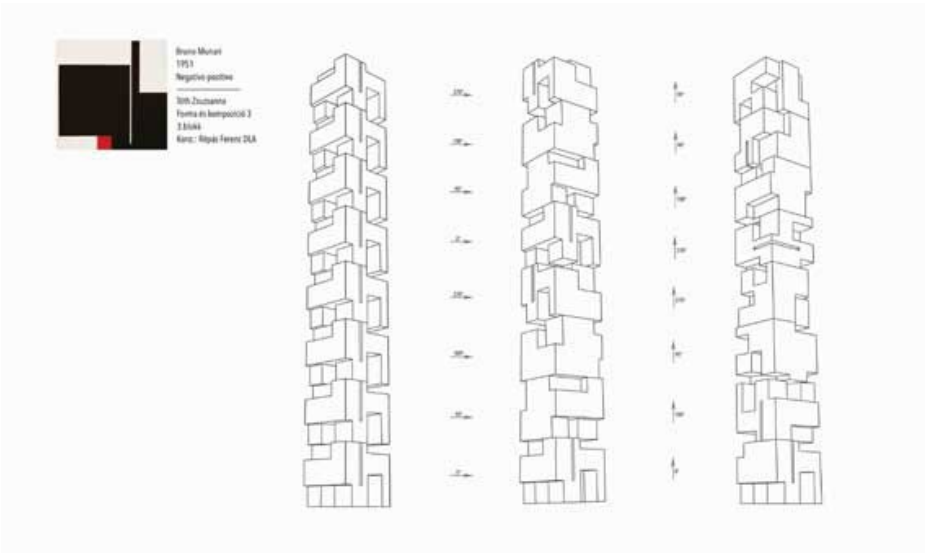


Figure 5. Mass study - “Tower”, Zsuzsanna Tóth, (Consulent: Ferenc Répás) 2024



Figure 6. Mass study - “Tower”, Zsuzsanna Tóth, (Consulent: Ferenc Répás) 2024



Figure 7. Mass study - “Tower”, Pálma Mikecz, (Consulent: István Váli) 2024

Conclusions

The focus on form gives students a new approach to architectural thinking. While experimenting with forms, they can learn about traditional and modern methods of model making, computer modelling and visualisation, and even the guided use of artificial intelligence. The methodology used gives the students both experience in creating forms and develops a design attitude to experiment and create variations to achieve the best possible results. It is an important part of the methodology to take up and document missteps and dead ends, because these are also important steps in finding the ideal solution. We strive to develop conscious and instinctive solution finding and a self-reflective design attitude.

References

Molnár, Cs. (2019), A tanszék tantervi megújulásának elvei, manuscript
Di Mari, A. Yoo, N, (2013). Operative design: A Catalogue of Spatial Verbs. BIS Publishers.
Répás, F. (2004), Architekton, manuscript

The revitalization of the imagination through symbolic illustration. A didactic proposal

Alexis Hernández Díaz
Profesor EPA Buñol, Valencia
Artista visual

Abstract
The dispersion of attention produced by the *Mainstream* culture through visual attraction and image saturation conceives the individual as a unit connected to the Net the maximum of time and prevents deep knowledge, reflection and criticism. The image is produced mainly from its property of immediate transmission bluntness, its indexicality rather than its meaningfulness or complexity; which would stop the optimal flow for consumption. In this digital context, the free user chooses evasion and avoidance of himself through the substitution of reality and his own gaze for that of the screens. Faced with the gradual decline in adolescents' interest in the plastic arts and imagination, this paper proposes a revaluation of the symbolic capacity through graphic representation from the classroom; one that emphasizes not so much technical mastery as the configuration of meanings in the image. The aim is to promote the student's effort to create an image based on motivation and self-expression. The activity tries to represent by means of an illustration how we see ourselves through symbols that represent an event or significant feature of our own identity and a sharing with the group that offers us an adequate feedback, together with our own interpretation of our own identity and a sharing with the group to provide appropriate feedback, together with the author's own interpretation, where each element is analyzed with the help of a card included in the didactic proposal.

Keywords: Illustration, symbolic capacity, self-expression.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La revitalización de la imaginación a través de la ilustración simbólica. Una propuesta didáctica

Resumen

La dispersión de la atención producida por la cultura *Mainstream* a través de la atracción visual y la saturación de las imágenes concibe al individuo como una unidad conectada a la Red el máximo de tiempo y que impide el conocimiento profundo, la reflexión y la crítica. La imagen se produce principalmente desde su propiedad de roma transmisión inmediata, su indexicalidad antes que por su carácter significativo o complejidad; lo que haría detener el flujo óptimo para el consumo. En este contexto digital el usuario libre elige la evasión y la evitación de sí mismo a través de la sustitución de la realidad y de la propia mirada por la de las pantallas. Frente al paulatino descenso del interés por los adolescentes por las artes plásticas y la imaginación, esta comunicación propone una revalorización de la capacidad simbólica a través de la representación gráfica desde las aulas; que ponga el acento no tanto en el dominio técnico como en la configuración de significados en la imagen. La finalidad es promover el esfuerzo del alumno para la creación de una imagen desde la motivación y la autoexpresión. La actividad trata de representar, mediante una ilustración, cómo nos vemos a través de símbolos que representen un suceso o rasgo significativo de la propia identidad y una puesta en común con el grupo que nos ofrezca un *feedback* adecuado, junto con la propia interpretación del autor, donde se analice cada elemento con la ayuda de una ficha incluida en la propuesta didáctica.

Palabras clave: Ilustración, capacidad simbólica, autoexpresión.

Referencias

Gardner, H., Davis Katie. (2014). *La generación App*. Barcelona. Paidós.

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona. Paidós.

Lucie-Smith, E. (1972). *El arte simbolista.* Barcelona. Destino.

Martínez Luna, S. (2019). *Cultura visual. La pregunta por la imagen*. Sans Soleil Ediciones.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Author full name[1], Author full name[1],
Author full name[2]
[1]Affiliation, Country
[2]Affiliation, Country

La revitalización de la imaginación a través de la ilustración simbólica. Una propuesta didáctica

INTRODUCCIÓN

La Cultura visual-digital tal como la entendemos aquí impide la reflexión y el conocimiento profundo. Nuestra propuesta es una didáctica que impulse la imaginación y la capacidad simbólica a través de la ilustración.

OBJETIVOS

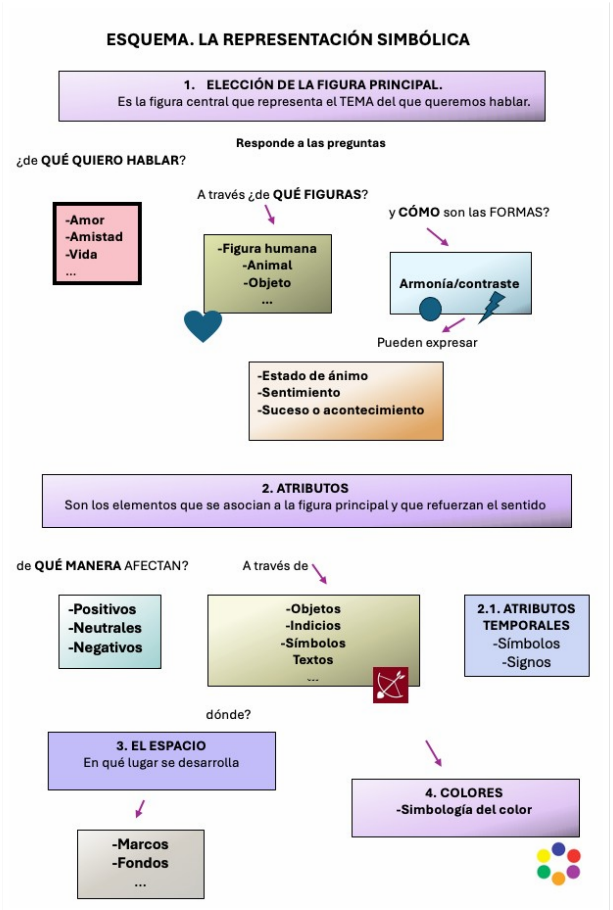
-Descubrir el significado de las formas simbólicas
-Fomentar la reflexión y la autoexpresión
-Configurar en una imagen un conjunto de cualidades personales significativas

METODOLOGÍA

Esta actividad está diseñada para los últimos cursos de secundaria y enseñanzas superiores. Se basa en un enfoque de investigación cualitativo. A través del análisis de los trabajos, entrevistas y recopilación de investigaciones sobre la materia.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

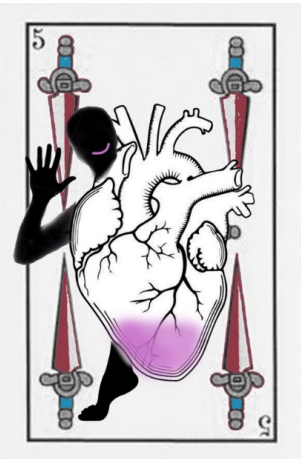
-Resultados propios de la poca práctica y uso de un dibujo simbólico. Formas ambiguas y estereotipadas. Falta de conexión entre las asociaciones. Son necesarias clases teóricas que amplíen la información del tema y mayor tiempo en la práctica.



DEBATE

-Las representaciones simbólicas podrían establecer un *Zeitgeist* por el uso de temas sobre moda y estilos, música y nuevas tecnologías.

Ejemplo ilustración simbólica



Alexis Hernández Díaz. Escuela Popular de Adultos Buñol. *Imágenes y esquema: fuente propia*

Creating and Interpreting Summed Z-Projection in Image Theory: A Teaching Experience Based on Digital Surrealism

Sergio Jesús Villén-Higueras
Universidad de Sevilla, España

Álvaro Linares-Barrones
Universidad de Sevilla, España

María Nieves Corral-Rey
Universidad de Sevilla, España

Abstract
This text presents a teaching experience that aims to explore new ways of analyzing sequential images. The experience is developed in the 2024/2025 academic year in the subject Image Theory, which is taught in the bachelor degrees in “Audiovisual Communication” and “Advertising and Public Relations” at the University of Seville. The methodology used is learning by doing, and for the design of the teaching experience deformative criticism and the technique of digital surrealism are considered. Subsequently, the proposal is executed in six phases: explaining the theory that bases the teaching experience, downloading the necessary software (VLC media player and ImageJ) to apply the aforementioned technique, extracting all the frames from the audiovisual works, merging them using the z-projection function of ImageJ, interpreting the results and holding a final debate based on the students’ reflections. This procedure allows students to create an abstract image that offers an alternative approach of sequential images. In turn, the teaching experience invites students to reflect on the potential of deformative criticism based on the processing of sequential images with algorithms to deepen and advance their knowledge of the image.

Keywords: image theory, digital surrealism, teaching innovation, teaching experience, university teaching.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Crear e interpretar fusiones mediante *z-projection* en Teoría de la Imagen: una experiencia docente basada en el surrealismo digital

Resumen

Este texto presenta una experiencia docente que tiene como objetivo explorar nuevas formas de analizar imágenes secuenciales. La experiencia se desarrolla en el curso 2024/2025 en la asignatura *Teoría de la imagen*, la cual se imparte en los grados de "Comunicación Audiovisual" y "Publicidad y Relaciones Públicas" de la Universidad de Sevilla. La metodología empleada es el *learning by doing* y para el diseño de la experiencia docente se considera la crítica deformativa y la técnica del surrealismo digital. Posteriormente, se ejecuta la propuesta en seis fases: explicar la teoría que fundamenta la experiencia docente, descargar el *software* necesario para aplicar la antedicha técnica (VLC media player e ImageJ), extraer todos los fotogramas de las piezas audiovisuales, fusionarlos mediante la función *zprojection* de ImageJ, interpretar los resultados y realizar un debate final atendiendo a las reflexiones del alumnado. Este procedimiento permite a los estudiantes crear una imagen abstracta que ofrece una visión alternativa de las imágenes secuenciales. A su vez, la experiencia docente invita al alumnado a reflexionar en torno al potencial que tiene la crítica deformativa a partir del procesamiento de las imágenes secuenciales con algoritmos para profundizar y avanzar en el conocimiento de la imagen.

Palabras clave: Teoría de la imagen, Surrealismo digital, innovación docente, experiencia docente, docencia universitaria.

Introducción

La irrupción de las tecnologías móviles, las redes sociales y las plataformas de contenido bajo demanda no solo ha promovido la sobreabundancia y la circulación de imágenes en las sociedades hodiernas, sino que también ha ampliado sus usos sociales, culturales, educativos y artísticos. A pesar de la progresiva pérdida de su materialidad, la imagen lleva tiempo ganando terreno frente a la palabra, lo que nos insta a "pensar y actuar en y con las imágenes" (Martínez, 2019, p. 16).

Partiendo de esta perspectiva, se presenta en esta comunicación una forma alternativa de comprender y analizar las imágenes secuenciales a partir de la creación de imágenes fijas. Para ello se recurre a la técnica denominada surrealismo digital, la cual aplica métodos informáticos para transformar cualquier imagen secuencial en otras formas alternativas (Ferguson, 2017). Este procedimiento experimental surge en el marco de la crítica deformativa, una aproximación que posibilita "revelar nuevas formas de percibir productos audiovisuales 'rompiéndolos' de forma controlada o caótica" (Ferguson, 2017). Además de acceder a nuevos aspectos no convencionales de las obras digitales, Mittell (2019; 2021) señala también cómo estas deformaciones derivan en nuevos objetos estéticos. Con ellos, en lugar de buscar enfoques analíticos que reafirmen la literatura académica existente, se deben plantear nuevos interrogantes que apunten a la obtención de nuevos conocimientos (O'Leary, 2019).

En esta dirección, la siguiente experiencia docente tiene como objetivo explorar en el aula universitaria nuevas formas de analizar y explorar la imagen secuencial superando las constricciones de la continuidad a partir de la fragmentación, fusión, abstracción y resignificación.

Metodología

La experiencia docente tiene una duración de cuatro horas y se ha llevado a cabo durante el curso académico 2024-2025 en la asignatura obligatoria *Teoría de la imagen*, la cual se imparte en primero del Grado en Comunicación Audiovisual (73 estudiantes matriculados) y en tercero del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas (74 estudiantes matriculados). La institución educativa a la que pertenecen ambos grados es la Universidad de Sevilla.

La metodología empleada es el *learning by doing* (Fernández, 2012) y para el diseño de la experiencia se toma como referencia la técnica del surrealismo digital propuesto por Ferguson (2017), en general, y su método para generar e interpretar fotogramas fusionados mediante la función *z-projection*, en particular. Dicho método posibilita la compresión de todos los fotogramas de una obra audiovisual en una única imagen fija, siendo esta un texto nuevo que ofrece nuevas perspectivas para analizar e interpretar las imágenes secuenciales.

Ahora bien, el proceso seguido para deformar las imágenes secuenciales se ha estructurado en seis fases. En la primera se aborda a nivel teórico la crítica deformativa y el surrealismo digital, permitiendo así que el alumnado elabore el proyecto a partir de unos fundamentos sólidos. La segunda está enfocada en la obtención de los dos *software* necesarios para elaborar el proyecto: VLC media player y ImageJ. La tercera está orientada a la disección de una determinada obra audiovisual en un conjunto de fotogramas. La cuarta parte del enfoque deformativo algorítmico que propone Mittel (Mittel, 2019) para fusionar todos los fotogramas. Una vez creada la imagen de imágenes comienza la quinta fase, en la cual cada alumno deberá examinar e interpretar los resultados obtenidos tanto de forma individual como grupal. Por último, la sexta fase está destinada a que los alumnos reflexionen, debatan, reinterpreten y compartan sus interpretaciones.

Experiencia docente

La experiencia se desarrolló como colofón del tema titulado *La imagen secuencial* y participaron 59 estudiantes del grado en Comunicación Audiovisual y 55 en el de Publicidad y Relaciones Públicas. La primera sesión (2 horas) se inició con la siguiente cuestión: ¿es posible ver y analizar una obra audiovisual o un conjunto de estas en una sola imagen? La pregunta estaba formulada estratégicamente para que el alumnado no sólo reflexionara sobre la parte teórica relacionada con la imagen fija y la imagen secuencial que se había abordado a nivel teórico, sino también para que se cuestionara si existen otras formas de crear e interpretar las imágenes. Tras lanzar la pregunta, se dejó un margen para que los alumnos pudieran reflexionar sin la presión de la mirada del profesor. Posteriormente, se le pasó el testigo a los estudiantes para que explicasen sus ideas y reflexiones en torno a la antedicha pregunta. Después de finalizar las intervenciones del alumnado, se llevó a cabo una actividad de contraste consistente en la lectura parcial de un artículo académico titulado *Digital Surrealism: Visualizing Walt Disney Animation Studios* (Ferguson, 2017). Acto seguido, el profesor debatió con el alumnado el texto y profundizó en el concepto de “crítica deformativa” y en la técnica del “surrealismo digital”.

Concluida la actividad de contraste, comenzó la búsqueda y descarga de las herramientas y los contenidos necesarios para que el alumnado trabajase en la siguiente sesión. Así pues, en primer lugar, se detallaron los dos *software* (VLC media player e ImageJ) que tenían que instalar en sus ordenadores portátiles personales para poder ejecutar la práctica. Además, se ofrecieron los links para que se descargasen el *software*, siendo todos ellos gratuitos y ejecutables en los dos sistemas operativos más comunes: Windows y Mac OS. En aquellos casos en los que ImageJ no podía ser ejecutado en los dispositivos de los alumnos, se optó por usar la versión *online* de este programa (https://ij.imjoy.io/).

Una vez instalados, se procedió a la conformación de los grupos de trabajo (de 4 a 5 alumnos) y a la búsqueda, selección y descarga de una obra audiovisual por parte de cada miembro del grupo que contuviera las siguientes características: tener una extensión inferior a los 5 minutos para que el procesamiento de las imágenes fuese fluido en ImageJ y sustentar entre sí algún tipo de conexión (por ejemplo, género, director o forma de creación para los cortometrajes elegidos por los alumnos de Comunicación Audiovisual, o marcas, productos o forma de creación en el caso de los anuncios televisivos elegidos por los alumnos de Publicidad y Relaciones Públicas). Para la obtención de los vídeos se recomendó el uso de algunas herramientas gratuitas como, por ejemplo, SocialPlug, SaveTube o Zeemo.

Tabla 1. Secuencia de actividades y su duración en la sesión 1

Secuencia de actividades	Duración
1. Reflexión individual en torno a la pregunta inicial	5 min.
2. Debate colectivo para que el alumnado comparta sus ideas	15 min.
3. Actividad de contraste. Lectura parcial de un artículo académico.	30 min.
4. Descarga e instalación de los programas VLC media player e ImageJ.	30 min.
5. Conformación de grupos de trabajo.	10 min.
6. Búsqueda, selección y descarga de una obra audiovisual (<5 min.)	30 min.
Total	120 min.

La segunda sesión (2 horas) comenzó con una breve contextualización por parte del docente y, posteriormente, se inició la extracción de fotogramas de cada uno de los cortometrajes o anuncios televisivos que los alumnos habían seleccionado en la sesión anterior. La ejecución de esta tarea se realizó con el reproductor multimedia de código abierto VLC media player. En este punto, el profesor compartió en Blackboard una guía que explicaba paso a paso cómo configurar este reproductor para sustraer todos los fotogramas de un cortometraje o anuncio televisivo (Toolify.ai, 2024).

El siguiente proceso fue la fusión de todos los fotogramas extraídos, siendo necesario en este paso el uso de la función *z-projection* del *software* ImageJ. Igualmente, el docente compartió con el alumnado en Blackboard una guía elaborada a partir del manual de Ferreira y Rasband (2012) en la que se detallaba y explicaba de forma secuencial los procesos que debían llevar a cabo para crear una única imagen a partir de la suma de todos los fotogramas que conforman un determinado cortometraje o anuncio televisivo. No obstante, antes de procesar las imágenes, se recomendó al alumnado eliminar aquellos fotogramas en negro propios de los títulos de crédito iniciales y finales para evitar que estos fragmentos (habitualmente más claros u oscuros) contaminaran la fusión de las imágenes. A guisa de ejemplo, se muestra en la figura 1 las fusiones mediante *z-projection* realizadas por el equipo docente de los tres cortometrajes finalistas en el *AI Holiday Film Competition* de 2023 a partir de una tasa de grabación igual a uno en el VLC media player, es decir, sustrayendo veinticuatro fotogramas por segundo.

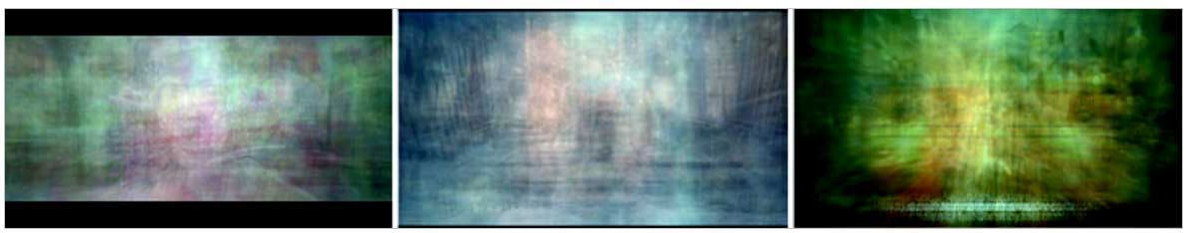


Figura 1. De izquierda a derecha, imágenes elaboradas por los autores a partir de los cortometrajes *Dragged Holidays* (Arinelli, Padreca y Fernandes, 2023), *Mistletoes* (Knight, 2023) y *Phantom Christmas* (Penievskyi, 2023).

De forma individual, cada alumno interpretó y analizó la imagen fija que había creado prestando atención a cinco puntos: el color, la iluminación, la composición, los encuadres y otros posibles elementos morfológicos y/o compositivos que encontrara de interés. A continuación, los integrantes del mismo grupo parangonaron sus imágenes fijas y pusieron en común sus análisis con la finalidad de identificar concomitancias, divergencias y puntos de interés, así como obtener conclusiones particulares y generales.

La experiencia docente finalizó reproduciendo este mismo proceso a una escala intergrupal para generar un breve debate con la finalidad de que el alumnado compartiese sus resultados, impresiones y opiniones, reflexionara sobre las formas alternativas de crear e interpretar las imágenes (fijas y secuenciales) y estableciese conexiones con la parte teórica vista previamente.

Tabla 2. Secuencia de actividades y duración en la sesión 2

Secuencia de actividades	Duración
1. Extracción de los fotogramas de las piezas audiovisuales con VLC media player.	30 min.
2. Fusión de los fotogramas con la función *z-projection* de ImageJ	30 min.
3. Interpretación y análisis individual de la imagen resultante.	20 min.
4. Interpretación y análisis intragrupal de las imágenes resultantes.	20 min.
5. Debate intergrupal sobre sus resultados, impresiones y reflexiones	20 min.
Total	120 min.

Conclusiones

Otras miradas hacia la imagen secuencial son posibles y deben ser exploradas tanto por el alumnado de Comunicación Audiovisual como el de Publicidad y Relaciones Públicas. Estas miradas, a su vez, se pueden enriquecer mediante procesos algorítmicos que permitan deformar, dinamitar y reconfigurar las imágenes secuenciales con el objetivo de crear nuevas formas de expresión visual. Este enfoque propio de la crítica deformativa, que habilita en el aula universitaria un espacio para la experimentación y el análisis, supone una oportunidad para descubrir y explorar nuevas dimensiones del panorama audiovisual y publicitario contemporáneo e identificar y experimentar con otros *affordances* alternativos de la imagen contemporánea.

Asimismo, en consonancia con la paulatina algoritmización de la sociedad, esta experiencia docente invita a que el alumnado reflexione sobre la necesidad de desarrollar nuevos procedimientos informáticos para deformar las imágenes y profundizar en su conocimiento. Dado que la imagen está siendo cada vez más relevante cuantitativamente en las sociedades contemporáneas, resulta necesario buscar métodos y técnicas alternativas para dinamitar grandes volúmenes de imágenes y recomponerlos de formas innovadoras a partir de procedimientos informáticos para descubrir nuevos horizontes para la creación y crítica de la imagen contemporánea.

Referencias

Ferguson, K. (2017) Digital surrealism: visualizing Walt Disney animation studios. *Digital Humanities Quarterly*, *11*(1).

Fernández, A., Porcel-Gálvez, A. M., Nuviala, A., Pérez, R., Tamayo, J.A., Grao, A. y González, J. J. (2012). Estudio comparativo entre una metodología de aprendizaje tradicional respecto a una metodología de aprendizaje basada en el "Learning by doing" para la consecución de competencias específicas. *UPO INNOVA: revista de innovación docente*, *1,* pp. 159-166.

Ferreira, T. y Rasband, W. (2012). *ImageJ User Guide: IJ* 1.46r. https://tinyurl.com/2wup5sak

Martínez, S. (2019). *Cultura visual: la pregunta por la imagen*. Sans Soleil Ediciones.

Mittell, J. (2019). Videographic Criticism as Digital Humanities. En Matthew K. Gold y Lauren F. Klein (eds), *Debates in the Digital Humanities 2019* (224-242). Minnesota University Press.

Mittell, J. (2021). Deformin' in the rain: How (and why) to break a classic film. *Digital Humanities Quarterly*, *15*(1). https://tinyurl.com/9wjxepxz

O'Leary, A. (2019). No Voiding Time: A Deformative Videoessay. *16:9 filmtidsskrift*. https://tinyurl.com/yptv6zb5

Toolify.ai (2024). *Cómo extraer fotogramas de un video con alta calidad*. https://tinyurl.com/43kwwc26

The pedagogy of failure in experimental art processes: cyanotype and monotype as methods to foster creativity and build up artistic confidence

Henrique Soeiro Andrade
DINAMIA´CET ISCTE, Portugal

Joana Nunes
DINAMIA´CET ISCTE, Portugal

Abstract
This paper explores experimental methodologies in art education, highlighting how error and unpredictability foster creative development. By prioritising process over final outcomes, these approaches encourage artistic confidence, risk-taking, and adaptability. The study analyses two sessions from the *Cri_Lab* project, an experimental creative laboratory focused on alternative image-making techniques. The first session introduced cyanotype, a historical photographic process that fosters tactile engagement and experimentation, encouraging students to embrace creative accidents and shift their focus from technical precision to critical observation. The second session explored monotype, a printmaking technique that generates unique, uncontrolled results, challenging students to engage with abstraction and spontaneous mark-making. Both sessions demonstrated that when freed from rigid expectations, students became more willing to experiment, accept mistakes, and refine their artistic decisions. This study emphasises the pedagogical value of error-friendly methodologies, where failure is transformed into a generative force. The integration of cyanotype and monotype into art education fosters process-based learning, encouraging discovery, expressive freedom, and material interaction, where the unexpected becomes an essential element of creativity.

Keywords: art education, cyanotype, monotype, critical pedagogy, art assignment.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La pedagogía del fracaso en los procesos artísticos experimentales: cianotipia y monotipia como métodos para fomentar la creatividad y fortalecer la confianza artística

Resumen
Este artículo analiza metodologías experimentales en la educación artística, destacando cómo el error y la imprevisibilidad favorecen el desarrollo creativo. Al priorizar el proceso sobre el resultado, estas metodologías fomentan la confianza artística y la adaptabilidad. El estudio examina dos sesiones de *Cri_Lab*, un laboratorio experimental centrado en técnicas alternativas de producción de imágenes. En la primera sesión se introdujo la cianotipia, un proceso fotográfico que promueve la experimentación y la exploración táctil, cuya naturaleza impredecible incentivó a los estudiantes a aceptar accidentes creativos, trasladando su enfoque de la precisión técnica a la observación crítica. La segunda sesión utilizó la monotipia, una técnica de impresión que genera resultados únicos e incontrolables, desafiando a los estudiantes a explorar la abstracción y el dibujo espontáneo. Ambas sesiones demostraron la mayor disposición de los estudiantes a experimentar y aceptar errores al liberarse de expectativas rígidas. El estudio destaca el potencial pedagógico de metodologías que incorporan el error como un factor productivo, transformando el fracaso en un impulso creativo. La integración de cianotipia y monotipia en la enseñanza artística fomenta un aprendizaje basado en el proceso, en el que se valora lo inesperado como un elemento de la creación y en el que se promueve un entorno de descubrimiento, libertad expresiva e interacción material.

Palabras clave: educación artística, cianotipia, monotipia, pedagogía crítica, proyecto artístico.

Introduction

Experimental design research opens the possibility to exert influence or control on different variables of an experiment to study its effects on other variables (Webber & Prouse, 2020, p.347). On the other hand, experimentation in artistic methodologies relates to two important and very connected concepts, individuality and particularity, as a “site for particular knowledges” (Schwab, 2015, p.120). Therefore, experimentality in the context of art education may prove an effective methodology to access particular knowledge with students. In this way, this paper proposes to explore art processes that tend to focus more on the process than the object. This effort of momentarily putting aside objectives towards results, might distance decision making within the creation process from the constraints associated with the need for materialisation. Experimentation creates space to pay attention to events that may occur during the process itself, including error. The idea of failure presupposes that error is an obstacle to the creative process and is associated with this need for materialisation. Removing this concern, failure can be just an error, or even an event, and from this point of view it can be a factor of experimentation and an enabler of creativity (Sawyer, 2019). On the other hand, mistakes can also be a factor of frustration during the creative process. The creation of confidence and artistic identity presupposes learning how to deal with failure and even how to re-signify it. There is therefore a need to formulate artistic methodology techniques that allow for the creation of pedagogical lessons in relation to error and frustration. This text analyses and compares two sessions of the *Cri_Lab* project. An experimental creative laboratory in which visual arts methodologies are used to think critically about the school space, with the aim of promoting literacy and education for space (Andrade, Forthcoming). Each of the two project sessions

mentioned above dealt with an experimental methodology. The term experimental is used here to refer to processes in which the final object is not the focus of attention. Because of the many factors and conditions that condition the final object produced, this focus must shift to the process. The first lesson used the cyanotype method and corresponded to two 1.5-hour sessions. The second lesson was a single 1.5-hour session in which a monotype exercise was carried out. This article will briefly describe the methodology used during each of the sessions. It will then discuss the results obtained, identifying and pointing out the potential of both exercises in pedagogical terms in relation to the place of error and frustration in art education.

The *Cri_lab* photography and monotype sessions

In all sessions, the applied methodology aimed to create an environment where students were active and independent, promoting an error safe environment that allows risk taking to happen, as identified in a cluster of already written papers by Sawyer´s literary review (2017). The approach was inspired by Photovoice, in which participants capture, discuss, and analyse photographs collectively (Langmann & Pick, 2018). Additionally, the sessions were adapted to enhance visual perception, shifting the focus to a more subjective and aesthetic interpretation of space (Andrade & Nunes, forthcoming).

By prioritizing exploration over rigid technical accuracy, the methodology allowed students to experiment freely, embrace mistakes, and refine their creative choices. Through critical observation, visual storytelling, and reflective discussions, it strengthened autonomy and self-expression, reinforcing an atmosphere where artistic risks were not only permitted but actively encouraged.

This methodology enhances the likelihood of errors and creative accidents, integrating them as fundamental aspects of the artistic process.

First Lesson: Photography

Photography in *Cri_Lab* was not merely about capturing images but about fostering a critical and sensitive engagement with the school environment. Sessions were structured to encourage detailed observation of everyday life and stimulate spontaneous discussions about spatial and architectural experiences. A key adaptation of the original methodology was the inclusion of collective image-sharing sessions, which promoted dialogue and reflection. This approach transformed photography into a tool for self-discovery and expression rather than just image production.

A fundamental component of the methodology was the incorporation of cyanotype as a photographic technique. Cyanotype is one of the earliest photographic processes, and its blue tonality results from a chemical reaction between potassium ferricyanide and ammonium ferric citrate. The process itself involves coating a substrate – typically paper or fabric – with a photosensitive solution, exposing it to ultraviolet light in contact with a negative or object, and developing the latent image through a water wash.

This historical process introduced a tactile and experimental dimension to image-making, re-establishing students' connection with fundamental photographic principles, such as the role of light in image formation. Its simplicity, chemical stability, and affordability rendered it an ideal pedagogical tool. Furthermore, the cyanotype process actively encouraged experimentation, integrating error and chance as intrinsic elements of the learning experience. By physically engaging in the development of images, students approached photography as a performative act, reinforcing the methodological emphasis on exploration, critical observation, and creative autonomy.

Second Lesson: Monotype

Monotype is a kind of printmaking technique that produces one-of-a-kind pieces, hence why it is also designated as monoprint. This technique works by spreading paint on a solid flat surface and to manipulate it by using brushes, fingers, or sharp tools. An absorbing surface, most commonly paper, is then spread over the worked paint and pressed to obtain a print. (Abdullah *et al*, 2016) This technique has been used by several artists, such as Edgar Degas, as method of experimentation and material or graphic invention for representation. (Hauptman, 2016).

The number of variables in the process – surface, paint, tools, temperature, solvent, pressure, absorbing surface – establish a very difficult to control and experienced based process. It is also very prone to mistakes and artistic accidents, holding the potential to experience image-making as both an intuitive and performative act. This session emphasized the value of process, material interaction, and the expressive potential of mark-making. In this session students were challenged to try to represent imagined spaces. By observing the process, one can perceive that students start to work slowly and start to experience difficulties trying to represent what is on their mind. As the exercise progressed, students began to demonstrate an increased ability to conceptualise in a more abstract manner regarding representation. They were also motivated to produce a greater quantity of work and to work more rapidly in order to increase the probability of experiencing unforeseen occurrences during the process. In the final discussion, the concept of mistake was discussed has a potential positive and constructive phenomenon in the artistic process.



Figures 1 and 2. Cyanotype (left) and monotype prints (right) produced in Cri_Lab by students, 2024.

Discussion

Both methodologies used demonstrate that artistic experimentation can be used as a pedagogical tool to access specific knowledge, shifting the focus from final objects to process-based learning. In this way, error and failure can be redefined as enhancers of creativity rather than obstacles, an outcome that can also be useful in design learning as it is an iterative process where the practitioner is often faced with failure. (Sawyer, 2019). Thus, this study demonstrates the potential of using visual arts methodologies in design and spatial education.

Another important factor within the study is the tactile engagement with image making through both cyanotype and monotype. The process allows for hands-on exploration, reinforcing critical observation and creative autonomy. Unpredictability encourages students to embrace mistakes as part of artistic discovery, which can contribute to the creation of an artistic identity. Another important factor in relation to identity is the contribution to the development of a positive sense of self through play, expression and engagement within a group (Fletcher & Lawrence, 2018, p.3).

Both methodologies, particularly monotype, are also strong enablers of abstraction in challenging students to adapt to unpredictability within representation.

The process requires empirical learning and iteration, which tend to be compatible with abstraction. To practice the representation of space through abstraction, students tend to resort to sensitive, emotional and open-ended ideas, formulating questions rather than answers reframing space through a critical point of view, among students but also with researchers, when working collaboratively (Knight *et al*., 2016; Andrade, 2023).

In line with Sawyer's (2019) literary review, this study sought to frame failure as an important tool in art and design education, while applying six positive strategies identified in Sawyer's review: the ability to use failure productively, open-ended problem-based assignments, encouraging intentional failure, managing frustration from ambiguity, refraining from giving more specifics to assignments, and providing constructive feedback that encourages student independence.

Conclusions

Cyanotype and monotype has been shown to be valuable tools for fostering experimentation and embracing error as an integral part of artistic learning. Unlike more complex photographic or printing processes, both can be executed using accessible materials and without the need for a traditional photographic laboratory or printing workshop. Experimenting with cyanotype on paper, fabric, or other surfaces allows for an understanding of material responses, enhancing intuition within the creative process.

The acceptance of error as an integral component of the creative process is encouraged by the ability to produce unexpected results through subtle variations in emulsion application, exposure time, or the development process. Mistakes are therefore reframed not as obstacles, but as essential components of the learning experience. Within the domain of cyanotype and monotype, the inherent unpredictability of the process, along with the potential for technical imperfections—including stains, uneven exposures, and poorly mixed solutions—converge to become opportunities for novel discoveries. This paradigm shift enables the incorporation of error as a generative starting point in artistic practice, thereby fostering a paradigm shift in the creative process.

In an era where digital precision predominates in image production, processes such as cyanotype and monotype offer a pivotal counterpoint, incorporating the unexpected and the accidental as vital components of artistic practice.

Acknowledgments

Sincere thanks to the Marquês de Pombal school, the students who participated in ***Cri_Lab***, and the fellow teachers and staff from the 2023/2024 academic year.

The authors would also like to acknowledge DINÂMIA'CET-Iscte - Centre for Socio-Economic and Territorial Studies for supporting the authors' research activities, and Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) for funding the research grant under reference 2024.04693.BD.

References

Abdullah, M., Legino, R., Ramli, S. H., & Kamaruzaman, M. F. (2016). Monoprint Technique: Medium and Expression. Em S. Z. Abidin, R. Legino, H. M. Noor, V. V. Vermol, R. Anwar, & M. F. Kamaruzaman (Eds.), *Proceedings of the 2nd International Colloquium of Art and Design Education Research* (i-CADER 2015) (pp. 409–419). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0237-3_41

Andrade, H. (2024). Drawing research: Creative approaches to architectural research. In Guerra, P. & Sousa, S. (Org.). *Todas as Artes* (vol. 3). (p.228-243). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Andrade, H.S., [Forthcoming]. Critical Spatial Practice in the Context of Art Education: The Cri_Lab sessions conducted at Marquês de Pombal School, in Lisbon. To appear in Guerra, P. & Sousa, S. (Org.). *Todas as Artes* (vol. 4). Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Andrade, H.S., & Nunes, J. [Forthcoming]. *Students photograph, seagulls fly: A comparison between Jonathan Livingston Seagull and photography used as a pedagogical design research methodology in the Cri_Lab workshop.* To appear in Xma25, Évora University.

Fletcher, T. S., & Lawrence, S. S. (2018). Art Making and Identity Formation in Children and Adolescents with Differing Social Behaviors. *Journal of Creativity in Mental Health, 13*(2), 185–205. https://doi.org/10.1080/15401383.2017.1355290

Hauptman, J. (2016). *Degas: A strange new beauty*. The Museum of Modern Art.

Knight, L., Zollo, L., McArdle, F., Cumming, T., Bone, J., Ridgway, A., Peterken, C., & Li, L. (2016). Drawing out critical thinking: Testing the methodological value of drawing collaboratively. *European Early Childhood Education Research Journal, 24*(2), 320–337. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1143270

Langmann, S., & Pick, D. (2018). *Photography as a social research method.* Springer.

Sawyer, R. K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: A systematic literature review. *Educational Research Review, 22*, 99–113. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002

Sawyer, R. K. (2019). The role of failure in learning how to create in art and design. *Thinking Skills and Creativity, 33*, 100527. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.08.002

Schwab, M. (2015). Experiment! Towards an artistic epistemology. *Journal of Visual Art Practice, 14*(2), 120–131. https://doi.org/10.1080/14702029.2015.1041719

Webber, S., & Prouse, C. (2020). Experimental Design. In *International Encyclopedia of Human Geography* (pp. 347–349). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10376-2

The Immediate Future of AI Art: Innovation and Obsolescence

Cristina de Propios Martínez
Universidad Europea de Madrid / Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-tad), Spain

Abstract
The field of generative artificial intelligence is evolving at an unprecedented pace, leading to rapid obsolescence of techniques and constant adaptation by artists and researchers. From early experiments with DeepDream and GANs to the latest diffusion models like Stable Diffusion and DALL·E, the accessibility of AI tools has expanded, enabling more creators to engage with AI-generated art. However, this rapid innovation also poses challenges in staying updated and mastering each new methodology. Despite this accelerated obsolescence, AI Art continues to establish itself as a recognized artistic movement rather than a transient trend. The persistence of GAN-based works and the emergence of new AI-driven artistic proposals demonstrate that AI-generated art is far from stagnation. The recent controversy surrounding the "Augmented Intelligence" auction at Christie's, where thousands of artists demanded its cancellation due to ethical concerns, highlights the ongoing debate on the role of AI in creative industries. Nevertheless, the market and institutional validation of AI Art are increasing, as evidenced by the upcoming launch of DATALAND, the world's first AI art museum, under the artistic direction of Refik Anadol. This study explores the challenges posed by technological obsolescence in AI Art while analyzing its continued growth and institutionalization. The discussion will examine how AI Art remains a dynamic and evolving field, integrating both past and future techniques, and securing its place within contemporary digital arts.

Keywords: Inteligencia artificial, AI Art, generative models, obsolescence, democratization.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

El futuro inmediato del AI Art: innovación y obsolescencia

Resumen
El campo de la inteligencia artificial generativa evoluciona a un ritmo vertiginoso, lo que provoca una rápida obsolescencia de las técnicas y una constante adaptación por parte de artistas e investigadores. Desde los primeros experimentos con DeepDream y GANs hasta los más recientes modelos de difusión como Stable Diffusion y DALL·E, la accesibilidad a herramientas de IA ha permitido que más creadores se involucren en el arte generado con inteligencia artificial. No obstante, esta innovación acelerada también plantea desafíos para mantenerse actualizado y dominar cada nueva metodología. A pesar de esta obsolescencia acelerada, el AI Art sigue consolidándose como un movimiento artístico reconocido, lejos de ser una tendencia efímera. La persistencia de obras basadas en GANs y la aparición de nuevas propuestas artísticas impulsadas por IA demuestran que el arte generado con inteligencia artificial está lejos de estancarse. La reciente controversia en torno a la subasta "Augmented Intelligence" en Christie's, donde miles de artistas exigieron su cancelación debido a preocupaciones éticas, subraya el continuo debate sobre el papel de la IA en las industrias creativas. No obstante, la validación del AI Art en el mercado y las instituciones es cada vez mayor, como lo demuestra la próxima inauguración de DATALAND, el primer museo del mundo dedicado al arte con IA, bajo la dirección artística de Refik Anadol. Este estudio explora los desafíos que plantea la obsolescencia tecnológica en el AI Art y analiza su continuo crecimiento e institucionalización. La discusión examinará cómo el AI Art sigue siendo un campo dinámico y en evolución, integrando tanto técnicas del pasado como innovaciones futuras, asegurando su lugar dentro del arte digital contemporáneo.

Palabras clave: Artificial Intelligence, AI Art, modelos generativos, obsolescencia, democratización.

Referencias

Berger, V. (2025, febrero 19). *Christie's AI-generated art auction: Who profits and who pays the price?* Forbes. https://www.forbes.com/sites/virginieberger/2025/02/19/christies-ai-generated-art-auction-who-profits-and-who-pays-the-price/

Christie's. (2025, febrero 5). *What is AI art? Augmented intelligence.* Christie's. https://www.christies.com/en/stories/what-is-ai-art-augmented-intelligence-36dc0897d3584268b5102468a3bf8a8c

De Propios, C. (2022). *Arte e inteligencia artificial: Técnicas de aprendizaje automático en el arte generativo actual* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de la Universidad Complutense de Madrid.

Dataland. (n.d.). *Dataland.* Dataland. https://dataland.art/

Gelt, J. (2024, septiembre 24). *Refik Anadol's 'Dataland' merges AI, art, and museum culture in the heart of Downtown L.A.* Los Angeles Times. https://www.latimes.com/entertainment-arts/story/2024-09-24/refik-anadol-dataland-ai-art-museum-the-grand-dtla

Herndon, H., & Dryhurst, M. (2025). *Embedding Study 1 & 2* (de la serie *xhairymutantx*) [Imagen]. Christie's. https://www.christies.com/en/stories/what-is-ai-art-augmented-intelligence-36dc0897d3584268b5102468a3bf8a8c

Stability AI. (2022, agosto 10). *Stable diffusion: Public release.* Stability AI. https://stability.ai/news/stable-diffusion-public-release

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Cristina de Propios Martínez
Universidad Europea de Madrid / Centro Universitario de Tecnología y Arte Digital (U-tad), Spain

El futuro inmediato del AI Art: innovación y obsolescencia

INTRODUCCIÓN

El campo de la inteligencia artificial generativa avanza a un ritmo vertiginoso, superando en velocidad a muchas otras áreas de la tecnología. Nuevas herramientas y modelos emergen continuamente, reemplazando en cuestión de meses—o incluso semanas—aquellas técnicas que hasta hace poco eran consideradas innovadoras. Este fenómeno de obsolescencia acelerada no solo impacta a los investigadores y desarrolladores, sino también a los artistas, diseñadores y creadores que utilizan estas herramientas para la producción visual.

OBJETIVOS

El objetivo principal de basa en analiza el impacto de la obsolescencia acelerada en el AI Art y su relación con la evolución de herramientas y modelos de inteligencia artificial generativa. A través del estudio de casos recientes, se exploran los desafíos y oportunidades que enfrentan artistas y creadores en un contexto donde las tecnologías emergen y quedan obsoletas en ciclos cada vez más cortos. Asimismo, se examina cómo esta dinámica influye en la consolidación del AI Art como disciplina artística, su integración en el mercado y su legitimación en instituciones culturales.

DE MODELOS EXPERIMENTALES A HERRAMIENTAS COMERCIALES

Desde los primeros experimentos con **DeepDream** y las redes adversarias generativas (**GANs**) hasta la aparición de **modelos de difusión** como **Stable Diffusion** o **DALL·E 3**, la evolución de las técnicas de IA generativa para la generación de imágenes ha sido rápida y disruptiva. Lo que hace apenas unos años requería un conocimiento especializado en aprendizaje automático ahora está disponible en interfaces accesibles que permiten la generación de imágenes con solo introducir un prompt. Sin embargo, esta accesibilidad no significa estabilidad:

- Modelos considerados punteros hace menos de un año, como **VQGAN+CLIP**, han sido desplazados por métodos más eficientes y precisos.
- Herramientas populares integradas en plataformas como **Runway o Midjourney** reciben actualizaciones constantes, alterando sus capacidades y características en cada versión.
- Las compañías líderes en el desarrollo de IA, como OpenAI, Google DeepMind y Stability AI, lanzan modelos en rápida sucesión, obligando a los usuarios a adaptarse continuamente.

Este ritmo acelerado genera una paradoja: la democratización de las herramientas hace que más personas puedan acceder a la creación con IA, pero al mismo tiempo, la velocidad de los cambios dificulta la especialización y la consolidación de un conocimiento profundo sobre estas tecnologías.

El desafío de mantenerse actualizado en el campo del AI Art no solo afecta a los desarrolladores de modelos, sino también a los artistas y diseñadores que los utilizan. Algunas dificultades clave incluyen:

- **La rapidez de la obsolescencia técnica**: En poco tiempo, un modelo o técnica puede volverse irrelevante.
- **El acceso limitado a información**: Muchas innovaciones en IA generativa son impulsadas por laboratorios privados, lo que significa que los modelos más avanzados no siempre son de código abierto o están disponibles para la comunidad.
- **El costo de actualización y aprendizaje**: No solo en términos económicos—algunas herramientas requieren suscripciones o licencias comerciales—sino también en términos de tiempo y esfuerzo para mantenerse al día con nuevas metodologías.

Un ejemplo es el cambio en la manera en que se gestionan los **prompts** en Midjourney y Stable Diffusion. Las técnicas de "prompt engineering" que funcionaban en versiones previas pueden volverse menos efectivas con cada actualización del modelo, forzando a los usuarios a reformular estrategias constantemente



Fig 1. Imagen generada con la herramienta Freepik con prompt redactado para representar la obsolescencia en el arte.

Además, la rapidez con la que surgen nuevas aplicaciones de IA generativa en campos como la música, el video y la animación digital indica que esta aceleración no se limita a la creación de imágenes estáticas. Herramientas como **Pika Labs, Runway Gen-2 y Sora** han transformando la producción audiovisual, obligando a los creadores a adaptarse aún más rápido a un ecosistema en cambio permanente

El fenómeno de la obsolescencia en el AI Art tiene múltiples implicaciones:

- **Inestabilidad en los procesos creativos**: A diferencia de disciplinas tradicionales donde las herramientas evolucionan de manera gradual, en el AI Art, las metodologías pueden quedar desfasadas en cuestión de meses. La velocidad de los avances hace que algunos métodos queden en desuso antes de que puedan ser plenamente analizados o integrados en la práctica artística de forma estable.
- **Dependencia de modelos comerciales**: La centralización de la innovación en IA dentro de empresas privadas significa que las herramientas pueden cambiar sin previo aviso, afectando flujos de trabajo.



Fig 2. Herndon, H., & Dryhurst, M. (2025). Embedding Study 1 & 2 (de la serie xhairymutantx). Christie's.Recuperado de: https://www.christies.com/en/stories/what-is-ai-art-augmented-intelligence-36dc0897d3584268b5102468a3bf8a8c

PRESENTE Y FUTURO DEL AI ART

En los últimos años, el reconocimiento del arte generado con inteligencia artificial ha crecido significativamente dentro del mercado del arte, con casas de subastas como Christie's organizando ventas dedicadas exclusivamente a esta nueva disciplina. Sin embargo, este fenómeno no ha estado exento de controversia. En una reciente subasta titulada *Augmented Intelligence*, miles de artistas firmaron una carta abierta exigiendo su cancelación, argumentando que muchas de las obras fueron creadas con modelos de IA entrenados en conjuntos de datos que incluyen obras protegidas por derechos de autor sin el consentimiento de sus creadores originales. Esta oposición refleja preocupación dentro de la comunidad artística sobre la ética en el desarrollo y uso de herramientas de IA generativa. Mientras que los organizadores defienden estas prácticas como una forma de colaboración entre humanos y máquinas, críticos señalan que la falta de regulación en el uso de datos y la apropiación no autorizada de material artístico amenazan los derechos de los creadores tradicionales. Este conflicto evidencia las tensiones en la intersección entre la innovación tecnológica y la preservación de la propiedad intelectual en el contexto del AI Art.

Más allá del mercado del arte, la legitimación del AI Art ha alcanzado también el ámbito institucional. En 2025, abre sus puertas DATALAND, el primer museo dedicado, en gran parte, al arte generado con IA y sus variantes. Ubicado en The Grand LA, un complejo diseñado por Frank Gehry en el centro de Los Ángeles, DATALAND aspira a convertirse en un epicentro del AI Art, reuniendo artistas, científicos y tecnólogos bajo la dirección artística de Refik Anadol Studio. La creación de un museo dedicado a la inteligencia artificial como disciplina artística refuerza la idea de que el AI Art no es solo una tendencia pasajera. A diferencia de la incertidumbre sobre su futuro que existía hace algunos años, hoy su presencia en espacios institucionales y en el mercado del arte sigue confirmando su evolución continua y su aceptación como una forma legítima de expresión artística.

CONCLUSIONES

El AI Art evoluciona constantemente debido a la rápida transformación de las técnicas de generación de imágenes. Esta dinámica genera oportunidades creativas, pero también impone el desafío de adaptarse a una obsolescencia acelerada. Para artistas y profesionales del diseño, no solo es crucial manejar las herramientas actuales, sino también comprender críticamente su impacto a largo plazo.

A pesar de la inmediatez con la que las tecnologías quedan obsoletas, el AI Art sigue evidenciando que es una disciplina dentro del arte que ha llegado para quedarse. La subasta en Christie's y la inauguración del museo DATALAND muestran cómo este campo continúa consolidándose, desafiando la noción de obsolescencia tecnológica. Aunque persisten debates sobre derechos de autor y el uso de datos, el AI Art sigue expandiéndose y evolucionando, reafirmando su lugar en la escena artística contemporánea.

Once Upon a Time... a City: approaching modern urban planning history through literature

Diego Caro
Universidad de Navarra, Spain

Abstract
The study of modern urban planning history requires a methodology that can address the complexities and contradictions inherent in the terms: modern, urban, and history. When applied to the city, *modernity* is deeply tied to the transformations brought by the Industrial Revolution, which led to rapid demographic and economic expansion, fundamentally altering —even initiating— the notion of urban life. Victorian London, as depicted in Charles Dickens' works, or the "Haussmannization" of Paris presented by Émile Zola, serve as paradigms of how literature captures the diverse social realities of modernity. The *urban* realm is an intricate space of transactions of all kinds, memory, identity, and even performance that requires a multifaceted approach. Literature, as both a historical record and an imaginative reconstruction, bridges these dimensions, offering insights into lived urban experiences that traditional texts or maps of urban history often overlook. This paper explores literature as a methodology for the study of cities, enabling a critical and interpretive engagement with the forces shaping cities and their evolving narratives.

Keywords: Urban History, Literature, Collective Memory, Modernity, Image of the City.

Érase una Vez... una Ciudad: una aproximación a la historia del urbanismo moderno a través de literatura

Resumen
El estudio de la historia del urbanismo moderno requiere una metodología que permita abordar las complejidades y contradicciones inherentes a los términos moderno, urbano e historia. Cuando nos referimos a la ciudad en términos de modernidad, existe una inherente relación con las transformaciones traídas por la Revolución Industrial, que llevaron a una expansión demográfica y económica de las ciudades sin precedentes, alterando de manera fundamental —e incluso iniciando— la noción de vida urbana. El Londres victoriano, tal como lo describe las obras de Charles Dickens, o la "Haussmannización" de París presentada por Émile Zola, sirven como paradigmas de cómo la literatura captura las diversas realidades sociales de la modernidad. El ámbito urbano es un espacio intrincado de transacciones de todo tipo, memoria, identidad e incluso con un carácter performativo, que requiere un enfoque diverso. La literatura, tanto como un registro histórico como una reconstrucción imaginativa, une estas dimensiones, ofreciendo perspectivas sobre las experiencias urbanas vividas que los textos o planos tradicionales objeto de la historia del urbanismo a menudo pasan por alto. Este trabajo explora la literatura como una metodología para el estudio de las ciudades, permitiendo un compromiso crítico con las fuerzas que moldean las ciudades y sus narrativas en constante evolución.

Palabras clave: Historia del Urbanismo, Literatura, Memoria Colectiva, Modernidad, Imagen de la Ciudad.

La ciudad como historias escritas (y por escribir)

Escuchar la *turba y el ajetreo*, recorrer *ávidas calles cuadriculadas en manzanas diferentes e iguales*, *como si fueran todas ellas monótonos recuerdos repetidos de una sola manzana*, en una ciudad que antes era *más cielo y hoy son puras fachadas*. O escapar a las *calles desganadas del barrio*, rodeado de *austeras casitas*, sintiendo las *piedras del suelo* y los *naipes de colores del poniente* (Borges, 1923). La ciudad—en este caso el Buenos Aires de Jorge Luis Borges, pero que bien podría ser la Barcelona de Eduardo Mendoza, el Madrid de Francisco Umbral, el Nueva York de Francis Scott Fitzgerald, el París de Émile Zola, el Londres de Charles Dickens o el Tokio de Haruki Murakami—es un entramado complejo de relaciones: económicas, políticas, históricas, afectivas, sexuales, tecnológicas, químicas... Algunas anónimas, otras descaradamente públicas.

Comprender los ritmos diarios de la ciudad, ese *rhythmanalysis* del que hablaba Henri Lefebvre, implica desarrollar una sensibilidad social y metodológica que nos invita a escuchar el latido del mundo (Lefebvre, 2004). Como un poeta del tiempo y el espacio —que viajaba en su propio taxi—, Lefebvre, en su crítica a la producción del espacio capitalista, nos invita a percibir la melodía oculta en la repetición, en las pausas y en los contrastes de la existencia. Experimentado a través del cuerpo y los sentidos, para posteriormente ser abstraído por la mente, este análisis requiere una aproximación multidisciplinar que involucre distintas capas de significado, difíciles de representar en un simple plano o imagen.

En este contexto, la literatura ofrece una visión enriquecida de esa cadencia de la ciudad. Cuando la literatura se vincula a lugares reales, estos adquieren una dimensión que va más allá del mero trazo en un plano o mapa, pues se filtran primero a través de la experiencia e imaginación del escritor y luego a través de la del lector. Tomemos, por ejemplo, las primeras descripciones de *Fervor de Buenos Aires*, el primer poemario de un joven Jorge Luis Borges. En ellas, el escritor argentino habla de densidad, de actividad, de momentos concretos, de la variación de los colores a determinadas horas del día… Y con ello, aparecen nociones urbanísticas esenciales de la ciudad moderna: centro y periferia *las calles desganadas del barrio*; congestión urbana *turba y ajetreo*; desarrollo inmobiliario *antes eras más cielo y hoy sos puras fachadas*; segregación socioeconómica una ciudad para ricos *ávidas calles* y una ciudad para pobres *austeras casitas*; urbanismo colonial español caracterizado por su retícula ortogonal en damero basada en el pragmatismo, higiene y eficacia *cuadriculadas en manzanas diferentes e iguales, como si fueran todas ellas monótonos recuerdos repetidos de una sola manzana*); o materialidad y percepción sensorial *las piedras de la calle*, *los naipes de colores de poniente*.

Esta integración del estudio urbano a través de la literatura debe entenderse como un proceso cualitativo con un gran componente subjetivo que exige una contextualización: la imagen que cada persona tiene de una ciudad está condicionada por sus vivencias y circunstancias personales. En el caso de Borges, sus primeros poemas en *Fervor de Buenos Aires* están cargados de la nostalgia por un pasado idealizado cuando, al regresar de Europa, trata de recuperar la esencia de la ciudad de su niñez mediante palabras.

Reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitaciones, este artículo explora el papel de la literatura como herramienta complementaria en el estudio del urbanismo. Su función puede entenderse desde dos perspectivas: por un lado, la lectura de textos literarios permite analizar la ciudad en términos históricos y urbanísticos; y, por otro, la escritura literaria puede aportar una dimensión creativa al diseño y la planificación urbana que potencie una alternativa a la rigidez de los planos de zonificación, enmarcándose así dentro de la teoría y la práctica urbanística.

El reto de (d)escribir la ciudad moderna

El estudio de la historia del urbanismo moderno requiere una metodología que aborde las complejidades y contradicciones inherentes a los términos: modernidad, urbano e historia. La ciudad en términos de modernidad está inexorablemente ligada a las transformaciones provocadas por la revolución industrial, que impulsó una expansión demográfica y económica de la urbe sin precedentes, alterando de manera fundamental —e incluso iniciando— la misma noción de vida urbana. Esta revolución, que afectó también la agricultura, los medios de transporte y comunicación, y las ideas económicas y sociales, consolidó en la metrópolis unas estructuras físicas y sociales que en gran medida han perdurado hasta hoy.

La ciudad moderna industrial está intrínsecamente vinculada al sistema capitalista que se basa en el *laissez faire*, el capitalismo de consumo, y una especialización y subdivisión del trabajo que rápidamente se concentró en grandes centros urbanos generando una nueva dinámica económica y social. Inicialmente, las fábricas dependían de la energía hidráulica y estaban dispersas a lo largo de los ríos; sin embargo, con la introducción de la máquina de vapor y el ferrocarril, la producción se centralizó en zonas específicas, fomentando el crecimiento de grandes núcleos urbanos.

Según la historiadora Françoise Choay la transformación radical presentada por la revolución industrial va acompañada de una urbanización espontánea y sin precedentes que presenta dos caras (Choay, 1970): la formación de nuevas aglomeraciones y el trastorno de antiguas ciudades preexistentes que revoluciona no sólo la organización espacial, sino también la mentalidad del habitante de la ciudad y la iniciativa del planificador; la primera con relato que estaba por escribir y la segunda con un relato que demandaba una reinterpretación. Antes de la revolución industrial, el complejo urbano funcionaba como un sistema semiótico, donde la ciudad, en su interacción con otros sistemas sociales como el poder político, la economía y la religión, era un espacio de comunicación e información. Choay defiende que en la ciudad moderna, esos significados desaparecen condicionados por tres aspectos clave: la fuerza del impulso económico, la llegada masiva de inmigrantes rurales desarraigados de los códigos urbanos tradicionales y el desarrollo de medios de comunicación cada vez más abstractos.

Este último punto marca la transición hacia una ciudad donde los sistemas tradicionales de comunicación se ven reemplazados por tecnologías como el ferrocarril, la prensa diaria y el telégrafo. Este proceso es la base de una nueva relación con el complejo urbano, que da lugar a un nuevo ciudadano, con nuevas retóricas y discursos. Si bien estos cambios facilitaron una movilidad sin precedentes y una sincronización con el ritmo acelerado de la historia, también generaron un nuevo tipo de alienación: los habitantes dejaron de sentirse integrados en la vida pública de la ciudad, observándola desde una perspectiva externa, como espectadores de un fenómeno que los desbordaba, pasando de vivir la vida pública en la ciudad de primera persona a tercera.

En paralelo a la ciudad industrial proletaria emergió la urbe burguesa, donde la clase media ascendente —dueños de fábricas, corredores de bolsa, empleados bancarios— buscaba reflejar su poder y refinamiento. En el siglo XIX, este grupo desplazó los gustos aristocráticos, consolidando su estilo de vida como el nuevo ideal. La producción en masa y la democratización del consumo impulsaron el esplendor urbano, dando lugar a grandes avenidas, plazas ornamentadas y edificios majestuosos. La arquitectura burguesa combinaba estilos históricos para proyectar identidad y dominio. Sus aspavientos arquitectónicos, a menudo buscaban afirmar la honorabilidad de una nueva clase que trataba de perpetuar su posición y visión del mundo.

El paradigma de esta nueva coreografía social en la ciudad fue el Londres victoriano. Durante el siglo XIX, su población creció hasta alcanzar los cuatro millones y medio de habitantes, convirtiéndose en la ciudad más grande del mundo y el centro financiero del Imperio Británico. Sin embargo, las luces de prosperidad de Londres se mezclaban con sus sombras de miseria, pues Londres fue una ciudad de ricos, pero también de pobres que trataban de sobrevivir en una ciudad enfermiza, maloliente e

insalubre. Si observamos con cierto detenimiento un plano general de Londres, tanto en el siglo XIX como en la actualidad podemos vislumbrar marcada polarización social: en el oeste grandes avenidas, trazados regulares y amplios jardines para la aristocracia y la alta burguesía; mientras que el este estaba marcado irregularidad, industria, astilleros, densidad y miseria para la clase trabajadora.

Esta información se puede ampliar con mapas especializados que hacen referencia a aspectos más concretos como el emplazamiento de la industria, la expansión enfermedades como el cólera, o la pobreza —los mapas de Charles Booth (1886-1903) documentaron esta división, proporcionando un análisis cuantitativo de la pobreza y las condiciones de vida— sin embargo, el análisis cualitativo sigue siendo fundamental. Para ampliar el análisis histórico del Londres victoriano desde un punto de vista cualitativo podemos recurrir a diarios y crónicas de la época, fotografías y grabados, pero también a la literatura; y, en este sentido, Charles Dickens fue uno de los autores que capturaron magistralmente la realidad londinense de su tiempo, pues la vivió de este a oeste en primera persona, y de alguna manera, Londres se convirtió en el personaje principal de sus novelas. Desde sus primeros escritos en *Sketches by Boz* (Dickens, 2016), Dickens retrató escenas cotidianas de Londres: el bullicio de las tabernas, la miseria de los inquilinatos, el ajetreo de los mercados y la solemnidad de los tribunales. *Oliver Twist* (Dickens, 1837) y *Hard Times* (Dickens, 1883), denunciando la explotación infantil y la indiferencia de la élite. En *Night Walks*, sus paseos nocturnos lo llevaron a callejones oscuros y mercados en actividad, convirtiéndolo en un cronista excepcional de la vida urbana diaria y los ritmos de Londres (Dickens, 2010).

Cuando las consecuencias de la modernización retrasmitida por figuras como Dickens se hicieron evidentes a finales del siglo XIX y principios del XX, emergió la sociología urbana como disciplina, apoyándose, a menudo, en la literatura. Walter Benjamin analizó París a través de sus arcades y del concepto del *flâneur* —un paseante que observa la ciudad como un espectáculo en constante cambio— extraído de Charles Baudelaire, quien exploró esta figura en su poesía, retratando la alienación y la fascinación por la vida metropolitana (Benjamin, 1999). George Simmel, en *Las grandes ciudades y la vida del espíritu* (Simmel, 1903), argumentó que el ritmo acelerado y los estímulos constantes de la ciudad moldeaban la psicología de sus habitantes, generando una actitud de distanciamiento emocional. El urbanismo moderno también influyó en otras artes, con pintores y músicos impresionistas y expresionistas plasmando escenas urbanas en sus lienzos y partituras, capturando la dinámica de la vida moderna.

Richard Sennett, en *The Fall of Public Man*, exploró esta nueva urbanidad emergente como un teatro donde la vida pública se convierte en una actuación (Sennett, 1977). Según Sennett, la arquitectura y los comportamientos sociales se entrelazan en una coreografía urbana que refleja las tensiones entre el individuo y la colectividad. El estudio de la ciudad moderna como un escenario complejo de interacciones sociales, económicas y culturales, desde un enfoque interdisciplinario, contribuye a comprender cómo la modernidad ha reconfigurado la experiencia urbana y la percepción del ciudadano en su propio entorno.

Imagen y memoria de la ciudad

La ciudad se nos presenta como un libro en continuo proceso de escritura —que no en blanco—, un lugar donde proyectarse y construir una imagen mental. El arquitecto Aldo Rossi reflexionó sobre esta idea en su *Autobiografía científica*: “Para ser significativa, la arquitectura debe ser olvidada o debe presentar sólo una imagen de reverencia que luego se confunda con recuerdos” (Rossi, 1981). Si la ciudad conserva nuestra memoria colectiva, como señaló Rossi, esta está sujeta a las mismas distorsiones y transformaciones del tiempo, convirtiéndose en una red fragmentada de reflejos del original y, quizá, de algo más.

Desde esta perspectiva, de carácter historicista y posmoderno, Rossi presentó en la Bienal de Venecia de 1975, junto con un equipo de estudiantes, *La Città Analoga*, un panel de dos por dos metros que exploraba modos de diseñar ciudades, abordando temas como la preservación de los centros históricos y la planificación de los suburbios. La obra ejemplificaba su idea de que la historia moderna es un archivo de hechos e imágenes arquitectónicas que deben analizarse desde la teoría para servir de base en la planificación futura.

Frente a la memoria como eje de la arquitectura, Kevin Lynch ofrece una perspectiva más analítica. En *The Image of the City* (Lynch, 1960), el autor norteamericano desarrolla un marco metodológico para comprender cómo los individuos imaginan y navegan el entorno urbano, destacando el papel de la percepción y la memoria en la configuración de la ciudad. Identifica cinco elementos clave en la lectura urbana: nodos, distritos, límites, recorridos e hitos. Estos componentes estructuran la experiencia urbana y determinan la imagen que cada persona construye de la ciudad. Así, más allá de una disposición física, la ciudad se revela como una construcción mental moldeada por quienes la habitan. No es casualidad que Lynch, en 1960, buscase una "fórmula" para dotar de significado y emoción a las ciudades estadounidenses, mientras que Rossi exploraba la intersección entre historia y modernidad en la evolución urbana. Tras la Segunda Guerra Mundial, los suburbios americanos proliferaron con un modelo monótono y dependiente del automóvil, reflejado en la iconografía de revistas como *Life*: barrios homogéneos, sonrisas al vecino y banderas en los jardines. Esta vida suburbana se reflejó en numerosos relatos de figuras como Raymond Carver o John Cheever.

En Europa, en contraste, surgieron críticas a la periferia urbana. Sociólogos como Henri Lefebvre analizaron los *banlieues* parisinos, distinguiendo entre los barrios acomodados, las zonas obreras y las áreas desfavorecidas. En estos años, propuestas vanguardistas como la de los Situacionistas, combinaron arte, literatura y cómic para generar nuevas narrativas urbanas. La frontera entre urbanismo y literatura se difuminó, dando lugar a enfoques experimentales en la definición de los espacios. Tres décadas después, Christine Boyer en *The City of Collective Memory* examina cómo los entornos urbanos funcionan como depósitos de narrativas compartidas, moldeadas por fuerzas históricas y culturales, ofreciendo una crítica implícita a la influencia del neoliberalismo en la producción del espacio (Boyer, 1994). El ámbito urbano aparece aquí como un entramado complejo de transacciones simbólicas, memoria e identidad, con un carácter performativo y narrativo que requiere una mirada interdisciplinaria.

Realidad y ficción, análisis y diseño. Conclusión

La literatura es un complemento valioso en el estudio del urbanismo, pues no solo describe lugares físicos y mentales en un tiempo determinado, sino que también crea espacios imaginarios que desafían la realidad. En *Las Ciudades Invisibles* (Calvino, 1972), Italo Calvino emplea un enfoque estructuralista para explorar la relación entre lenguaje y espacio urbano. A través del diálogo entre Kublai Khan y Marco Polo, el libro presenta 55 ciudades ficticias que, más allá de su geografía, funcionan como metáforas de la memoria, la identidad y la experiencia humana.

Cuando Marco Polo afirma que en cada ciudad que describe hay algo de Venecia, sugiere que toda ciudad es, en el fondo, tanto una construcción mental como física. De la misma manera, la historia del urbanismo puede abordarse estructuralmente, analizando los elementos que conforman la ciudad no solo en su materialidad, sino como un sistema de signos, relatos e interpretaciones. Incorporar la literatura a su estudio permite revelar estas capas ocultas y enriquecer nuestra comprensión del espacio urbano.

References

Benjamin, W. (1999). *The Arcades Project* (H. Eiland & K. McLaughlin, Trans.). Harvard University Press.

Boyer, C. (1994). *The City of Collective Memory: Its Historical Imagery and Architectural Entertainments*. MIT Press.

Borges, J. L. (1923). *Fervor de Buenos Aires*. Editorial original: Imprenta Serantes

Calvino, I. (1972). *Las ciudades Invisibles*. Einaudi.

Choay, F. (1970). *The Modern City: Planning in the 19th Century*. George Braziller.

Dickens, C. (1837). *Oliver Twist*. Richard Bentley.

Dickens, C. (1883). *Hard Times*. Chapman & Hall.

Dickens, C. (2010). *Night Walks*. Penguin Books.

Dickens, C. (2016). *Sketches by Boz*. Oxford University Press.

Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life* (S. Elden & G. Moore, Trans.). Bloomsbury Academic. (Publicación original en francés en 1992)

Lynch, K. (1960). *The Image of the City*. MIT Press.

Rossi, A. (1981). *Autobiografía científica*. Lotus.

Sennett, R. (1977). *The Fall of Public Man*. Knopf.

Simmel, G. (1903). *Las grandes ciudades y la vida del espíritu*. En Soziologie (pp. 185–206). Duncker & Humblot.

Drawing as a means of ideation, representation and communication of architecture

M. Eugenia Pallarés Torres
Facultad de Arquitectura y Urbanismo – Universidad de Chile, Chile

Mirtha Pallarés Torres
Facultad de Arquitectura y Urbanismo – Universidad de Chile, Chile

Jing Chang Lou
Facultad de Arquitectura y Urbanismo – Universidad de Chile, Chile

Abstract
Historically, drawing has been used to transmit situations that account for events, becoming easy-to-read records and therefore transversal to times and cultures, strokes that represent images that can be recognized and interpreted was probably the condition that installed drawing as support for the management of the different disciplines and in the particular case of architecture as the main support for the process of ideation, representation and communication of the project, a background for materialization that requires validations and feedback, which is why it is necessary to use understandable presentation formats. that allow deciding regarding the proposals by imagining the building from the observed graph. The harmony between the project and the result of its materialization is the greatest challenge faced by architectural design, fundamentally because the production decision is a consequence of the interpretation that uses experience and memory as a resource for reading the images, an argument that established the need to review and explore the graphic representation strategies that promote the advance visualization of the projects considering the interests and competencies of the different actors in order to facilitate decision making and increase the level of satisfaction.

Keywords: sketch, technical drawing, axonometric, render.

El dibujo como medio de ideación, representación y comunicación de la arquitectura

Resumen
Históricamente el dibujo ha sido utilizado para transmitir situaciones que dan cuenta de eventos, transformándose en registros de fácil lectura y por consiguiente transversales a los tiempos y a las culturas, trazos que representan imágenes factibles de reconocer e interpretar fue probablemente la condición que instaló al dibujo como apoyo a la gestión de las distintas disciplinas y en el caso particular de la arquitectura como el soporte principal al proceso de ideación, representación y comunicación del proyecto, antecedente para la materialización que requiere validaciones y retroalimentaciones, por lo que es preciso utilizar formatos de presentación comprensibles, que permitan decidir respecto de las propuestas, imaginando la edificación desde la gráfica observada. La sintonía entre el proyecto y el resultado de su materialización es el mayor desafío que enfrenta el diseño arquitectónico, fundamentalmente porque la decisión de producción es consecuencia de la interpretación que usa la experiencia y la memoria como recurso para la lectura de las imágenes, argumento que instaló la necesidad de revisar y explorar las estrategias de representación gráfica que promueven la visualización anticipada de los proyectos, considerando intereses y competencias de los distintos actores a fin de facilitar la toma de decisiones e incrementar el nivel de satisfacción.

Palabras clave: croquis, dibujo técnico, axonométrica, render.

Introducción

La percepción es un proceso en el que los seres humanos a través de los sentidos capturan la información que entrega el medio y mediante un análisis la organizan e interpretan transformándola en experiencia (Rosales, 2015) la que se acumula y a la que se recurre cada vez que es necesario relacionar los estímulos que el medio entrega con lo que se conoce, en rigor lo que se guarda es una abstracción de lo observado que el sistema nervioso reconstruye fabricando una representación interpretativa que da cuenta de la sensación obtenida, la que dependiendo del observador, el tiempo y las circunstancias cambia, debido a que se trata de un proceso en el que individualmente se seleccionan los estímulos y se interpretan desde la experiencia, discriminando en función de los intereses y la cultura.

La percepción del espacio incorpora los conceptos de distancia y profundidad, se construye en el recorrido e incorpora sensaciones, por lo que con cada observación se produce una interacción entre lo observado con las imágenes mentales y la experiencia sensorial, evidenciando que la percepción combina la memoria con la imaginación y la ilusión. Para Raposo (2014) las imágenes son esquemas de organización y configuración de los contenidos de la imaginación, escenario en el que el dibujo permite pensar con imágenes transformándolo en un lenguaje, condición relevante para las disciplinas que utilizan la creación gráfica y que deben considerar la tradición, los códigos visuales compartidos y las corrientes de expresión (Alberich, Gómez, Ferrer., 2014).

El dibujo es consecuencia de pensar (Llopis, Giménez & Barros, 2013) (Bohórquez, Montañez & Sánchez, 2019) debido a que corresponde a un ejercicio de abstracción (Acampa, Crespo & Marino, 2019) en el que se reproduce una realidad haciéndola transversal, comprensible y factible de asumir por distintas disciplinas y culturas, escenario en el que probablemente el área de la creación sea la que mejor aprovecha sus atributos al incorporarlos al proceso de diseño, involucrando desde la ideación hasta la materialización y posterior evaluación, instalándolo como recurso para la gestión de la producción (Pallarés, Pallarés, Lou., 2021).

Para la arquitectura, el dibujo es el lenguaje del conocimiento que permite estudiar, recrear e imaginar las espacialidades (Pallarés, et.al., 2021), según Le Corbusier (1960) el dibujo es el medio que ayuda a descubrir para inventar y proponer soluciones espaciales, proceso creativo que utiliza diferentes formatos de dibujo para idear, representar y comunicar, estados que dan cuenta de diferentes etapas, habitualmente desarrolladas a través de aproximaciones sucesivas sujetas a la validación de distintos actores con formaciones y experiencias distintas que deciden desde lo que observan y especialmente desde lo que interpretan.

Para la arquitectura el dibujo es el recurso de representación de los proyectos en el que se utilizan distintos formatos considerando desde la génesis hasta la comunicación (Portela i Valle, 2015). En el proceso de ideación se recurre a esquemas y croquis que explican con trazos simples los aspectos más importantes del proyecto y del entorno en que se localiza, permitiendo observar los aportes espaciales y discutir los efectos de la instalación. En el desarrollo y comunicación el lenguaje gráfico recurre a formatos de representación que orientan la materialización a través de la "representación constructiva de la arquitectura" (Salgado, Raposo & Butragueño, 2017, p.588) utilizando técnicas que reportan las características dimensionales, estructurales y materiales, mientras en las comunicaciones destinadas a relevar los atributos se opta por los *renders* y fotomontajes que permiten a través de simulaciones instalar en el proyecto al potencial usuario, en cada situación lo que interesa es validar y hacer sustentable la propuesta, tanto desde la materialización como desde la aceptación que genera en la comunidad.

Objetivos y métodos

Habitualmente las estrategias de representación y comunicación gráfica que se usan en la ideación, representación y comunicación de los proyectos de arquitectura son pertinentes y contextuales al mensaje que intentan transmitir, utilizan recursos potencialmente exclusivos y particularmente escasos, debido a que suelen requerir de formaciones expertas capaces de leer intenciones y códigos gráficos que identifican representaciones espaciales en los que el medio es el dibujo, recurso de aparente fácil lectura pero de particulares condiciones, fundamentalmente debido a que incorpora información específica destinada a explicar a los distintos actores que participan del proceso las características del proyecto que se materializará.

El estudio se focalizó en el relevamiento de las estrategias de visualización de proyectos de arquitectura que se utilizan en las distintas etapas de producción y las razones que fundamentan su adopción, para lo cual se revisaron los distintos formatos, identificando características, aportes y contribuciones por área de competencia, análisis que permitió identificar coberturas, destacando la información que los distintos formatos entregan y que contribuyen a una mejor gestión de la construcción y de la utilización de los espacios que se imaginaron desde los dibujos.

Resultados y Conclusiones

Las técnicas de representación acompañan al proceso proyectual, varían en conformidad con el nivel de desarrollo, las necesidades de comunicación y las competencias e intereses de los interlocutores que participan de la validación, materialización y utilización del proyecto. Existen distintos formatos y técnicas que en conjunto definen y caracterizan las intenciones imaginadas, presentan distintos niveles de abstracción y utilizan convenciones destinadas a transmitir el efecto de la incorporación de la propuesta en el medio, las características que permiten materializarlo y los beneficios que reportará.

En la etapa de ideación la principal estrategia gráfica es el croquis, dibujo que da cuenta de las intenciones principales del proyecto, enfatizando sus atributos espaciales y destacando su inclusión en el entorno que lo acogerá, son vistas parciales destinadas a comprender las variables relevantes que condicionan la propuesta, contribuyen a imaginar el proyecto, aportan información parcial que debe ser interpretada por el lector, permite visualizar opciones por lo que debe desarrollarse.



Figura 1. Croquis del entorno al proyecto. J. Gallardo, 2024

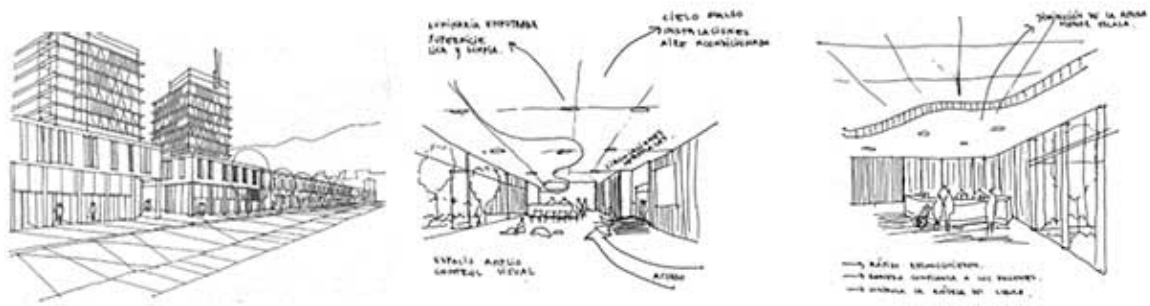


Figura 2. Vistas exteriores e interiores de un proyecto, Elaboración Propia, P. Fustos, 2020

El proceso de ideación concluye con la representación de las intenciones en dibujos que expliquen el proyecto desde sus características particulares incluyendo posición respecto del entorno, dimensiones, estructuras y materialidades. Los planos son instrumentos técnicos construidos desde símbolos y convenciones, están orientados a lectores expertos capaces de interpretarlos, se construyen utilizando las proyecciones ortogonales a los planos de proyección horizontal y vertical, entregan vistas superiores y frontales identificadas como plantas y alzados. Aportan con toda la información que se requiere para la materialización y dependiendo de la complejidad del proyecto requieren de técnicas que permitan relacionar y coordinar la información que entregan desde las especialidades que concurren en el diseño.

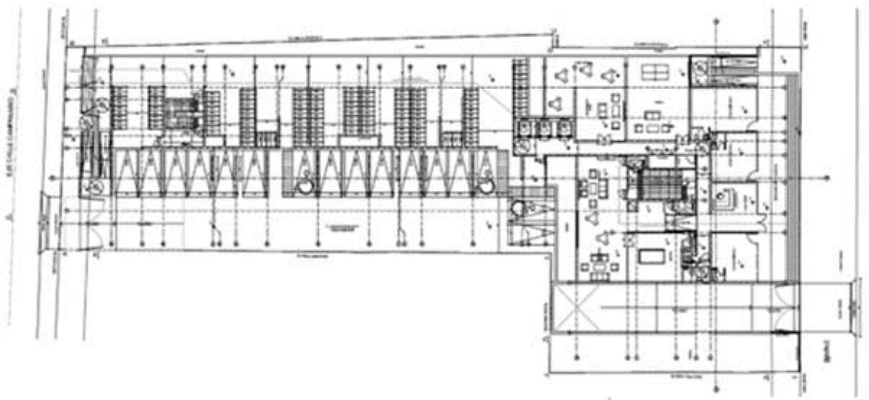


Figura 3. Plano de planta primer nivel edificio de viviendas. Elaboración Propia, 2020

La validación anticipada del proyecto obliga a explorar distintas herramientas de representación que permitan comunicar la propuesta al universo de lectores que desde distintas experiencias y competencias deben pronunciarse respecto de su pertinencia. Aparentemente las imágenes transversales a los distintos públicos son las más cercanas a la realidad observada, escenario para el dibujo tridimensional que desde tres ejes construye una única proyección y fundamentalmente para los *renders* y fotomontajes que instalan al usuario en el espacio proyectado, intentando transmitir la sensación que el uso del proyecto entregará. La tecnología incrementa las opciones de representación contribuyendo a decisiones mejor informadas.



Figura 4. Axonométrica explotada y *renders*, P. Oyaneder, 2024

El dibujo es el lenguaje de la arquitectura, acompaña el proceso de diseño utilizando distintos formatos y técnicas de representación que permiten graficar estados y situaciones destinadas a comunicar las intenciones de producción, suelen ser contextuales al mensaje que intentan transmitir y a las experiencias y competencias de los interlocutores que los reciben, fundamentalmente porque para la arquitectura lo más importante es que sea utilizada, lo que se logra cuando hay sintonía entre las necesidades y los deseos de los usuarios, lo que ocurre cuando el espacio es habitado, ocasión posterior a la decisión de producción y a su materialización por lo que la visualización anticipada asegura la cercanía entre lo imaginado y lo construido, razón de ser del proyecto con el que el arquitecto intenta aportar a la comunidad entregando espacialidades requeridas, deseadas y veces ni siquiera imaginadas.

Agradecimientos

Los estudios asociados a la representación gráfica del proyecto cuentan con la participación de los estudiantes de la asignatura de pregrado “Gestión y Producción de Arquitectura Interior” y del programa de postgrado “Diploma de Postítulo en Arquitectura Interior”, ambos en la Universidad de Chile.

Referencias

Acampa, G.; Crespo, I. & Marino, G. (2019). Representación del dibujo frente a simulación de los sistemas BIM. Oportunidad o amenaza para la arquitectura. *ACE: Architecture, City and Environment*, *14*(40), 111-132.

Alberich, J., Gómez, D., & Ferrer, A. (2014). Percepción visual. *España: Universitat Oberta de Catalunya*.

Bohórquez-Rueda, J. A., Montañez-Moreno, M. P., & Sánchez-Ávila, W. L. (2019). El dibujo manual y digital como generador de ideas en el proyecto arquitectónico contemporáneo. *Revista de Arquitectura (Bogotá)*, *22*(1), 107-117

Le Corbusier. (1960). *Le Corbusier, l'atelier de la recherche patiente*. Paris. Vincent Freal Cie.

Llopis Verdú, J., Giménez Ribera, M. & Barros de Rocha e Costa, H. (2013). El boceto arquitectónico en la era digital. *Arquitecturarevista*, *9*(2), 143-152. [Fecha de consulta 20 de junio de 2021]. ISSN: 1808-5741. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193630143008

Pallarés Torres, M. E., Pallarés Torres, M., & Lou, J. Ch. (2021). El Dibujo como Lenguaje de la Arquitectura, del Croquis a la Realidad Virtual. *Tsantsa. Revista De Investigaciones artísticas*, (11), 291–303. https://doi.org/10.18537/tria.11.01.21

Portela i Valle, S. (2015). *El dibujo como forma de ideación y comunicación del proyecto de arquitectura* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Politécnica de Valencia: Valencia.

Raposo Grau, JF. (2014). Dibujar, procesar, comunicar: el proyectar arquitectónico como origen de un proceso grafico-plástico. Implicaciones docentes. *EGA. Revista de Expresión Gráfica Arquitectónica*, *19*(24):92-105. https://doi.org/10.4995/ega.2014.3091

Rosales Sánchez, Juan J. (2015). Percepción y Experiencia. *EPISTEME*, *35*(2), 21-36. Recuperado en 12 de febrero de 2025, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es

Salgado, M.A.; Raposo, J.F. & Butragueño, B. (2017) Retórica gráfica. El dibujo del arquitecto como herramienta de comunicación crítica. *Arte, Individuo y Sociedad, 29*(3), 587-602.

Sustainable mediums in the Art classroom of Secondary Education

Silvia Laguna-López
Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España

Antonio Torralba-Burrial
Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España

Abstract
It is highly recommended the inclusion of artistic mediums with a low environmental impact in Secondary School's Art classroom. This is linked with the aim of producing a behavioural change longing the achievement of the transition to sustainability, according to current Spanish educational legislation (LOMLOE), and the acquisition of ecosocial literacy among the educational community. This case study wishes to provide with these mediums to students and educators members of the Spanish Art & Design Baccalaureate, as well as it hopes to understand their predisposition to these alternative methods. To do it, three workshops were carried on in their school, producing recycled paper, vegetable-made inks and bio-leather. Educational experiences were analysed by the use of qualitative and A/R/Tographic research methods. Results highlight teachers demonstrated a strong interest on the use of these resources in class and see its applicability on visual art subjects. In contrast, students demonstrated an initial rejection to these products, as they needed to observe the finished results in order to start experimenting with sustainable mediums.

Keywords: Secondary education, Spanish Art & Design Baccalaureate, ecosocial art, sustainable art, environmental education.

Médiums sostenibles en las Aulas artísticas de Educación Secundaria

Resumen
La inclusión de médiums de arte con reducido impacto ambiental en las aulas artístico-plásticas de Educación Secundaria resulta recomendable para contribuir a la transición a la sostenibilidad, alineada con los objetivos curriculares de la legislación educativa española actual (LOMLOE), y para incrementar el grado de alfabetización ecosocial en el aula. Para propiciar este acercamiento y entender el grado de predisposición de estudiantado y profesorado hacia técnicas artísticas alternativas sostenibles, se implementaron en aulas de Bachillerato en la modalidad de Artes Plásticas y Diseño tres talleres: papel reciclado, tintas vegetales y bio-cueros. Este estudio de caso, analizado a través de metodologías de investigación cualitativa y A/R/Tográficas, permite dilucidar cómo el profesorado artístico muestra una mayor predisposición al uso de estos materiales y ve su aplicabilidad en las asignaturas que imparte. El alumnado, por su parte, necesita ver el resultado final de estos materiales antes de abrirse a la experimentación artística sostenible.

Palabras clave: Educación secundaria, Bachillerato Artístico, arte ecosocial, arte sostenible, educación ambiental.

Introducción y objetivo de la investigación

La revolución industrial y petroquímica mejoró las características de estandarización, durabilidad y transporte de los productos artísticos, permitiendo el advenimiento de nuevas técnicas. Sin embargo, multitud de componentes utilizados en productos artísticos, como el óxido de titano o el zinc, han resultado ser perjudiciales para la salud humana y del medioambiente (Carbonell-García, 2021).

Por ello, la presentación de alternativas sostenibles a través del diseño de experiencias educativas de arte ecosocial, cuidan de la salud del artista o futuro artista, a la par que contextualizan la emergencia planetaria dentro de las aulas (Geffen *et al*., 2022), en la que los recursos se encarecen y la adaptabilidad y empoderamiento creativo (Raquejo & Perales, 2022) son necesarios para buscar alternativas a la insostenibilidad.

Fruto de la crisis sistémica ambiental y social (Bianchi *et al*., 2022), se requiere de una transformación en los modelos de enseñanza y aprendizaje que apuesten por la alfabetización ecosocial (Murga-Menoyo & Bautista-Cerro, 2022), y la adquisición de competencias sostenibles, tanto por parte del alumnado como del profesorado de Educación Secundaria (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). A este acompañamiento educativo a la transición ecosocial deben incorporarse las enseñanzas artísticas, como forma de ver, sentir y actuar de forma coherente con la situación de emergencia actual.

En este sentido, la versatilidad y facilidad para su elaboración artesanal que muestran algunos médiums de origen natural y sostenibles como los bio-cueros, los tintes vegetales o el papel reciclado, hacen que su aplicación en asignaturas artísticas en la educación secundaria, incluyendo Bachillerato, dependa más de una cuestión perceptiva sobre el tiempo de realización, los recursos requeridos para su elaboración y la cuestión de si son adecuados a nivel curricular. En estos encuentros se muestran a través de la práctica, que los recursos expresivos, materiales y económicos que realmente son necesarios para producirlos son asequibles y razonables para abrir las puertas a la curiosidad creativa que plantea un modelo de arte respetuoso con el medioambiente.

De forma coherente con la situación, se plantea este estudio de caso sobre la aceptación de estos médiums artísticos en Bachillerato, diseñando e implementado una propuesta formativa en formato de talleres para el acercamiento de médiums artísticos de origen natural y sostenibles al aula artística, mostrando al alumnado y al profesorado el procedimiento para su elaboración y planteamiento situacional colaborativo a través de la formulación de cuestiones no estructuradas. De esta manera se propicia que ambos colectivos se vean a sí mismos utilizando estos médiums y planteando alternativas para una realización artística alineada con los valores de sostenibilidad.

Metodología

En este estudio de caso se diseñan tres talleres específicos fundamentados en las técnicas de elaboración de papel reciclado, tintas vegetales y bio-cueros, implementándolos en 2024 en asignaturas de Bachillerato artístico en Asturias (Tabla 1).

La elaboración de esos médiums se ha realizado mediante metodologías colaborativas en el aula, con la finalidad de priorizar la experimentación plástica de los productos elaborados, sin coaccionar la creatividad de los participantes, y dando cabida a la reflexión conversacional y expresividad artística.

Para analizar la experiencia vivida en los talleres desde el enfoque cualitativo de la investigación educativa, se diseñó un registro escrito de cada taller, mediante la elaboración de notas de campo que describen aspectos observacionales de la participación e interacción entre el alumnado, el profesorado y el personal investigador durante el desarrollo de cada encuentro, organizadas de manera individual para cada sesión y escritas al finalizarse la sesión.

Tabla 1. Listado de asignaturas donde se realizaron los talleres, *médiums* elaborados y grupos participantes

Asignatura	Médium artístico de origen natural	Grupo participante	N
Dibujo Artístico I	Tintes vegetales realizados con espinacas, lombarda, pimentón y cúrcuma.	1º Bachillerato Artes Plásticas y Diseño y Profesorado de Dibujo y Técnicas de Expresión Gráfico Plásticas.	13
Dibujo Artístico II	Papel reciclado con semillas del huerto seleccionadas por asociación de cultivos.	2º Bachillerato Artes Plásticas y Diseño y Profesorado de Dibujo y Técnicas de Expresión Gráfico Plásticas.	11
Diseño	Biomateriales: bio-cuero de café y agar flexible con base de azúcar y ácido sórbico.	2º Bachillerato Artes Plásticas y Diseño y Profesorado de Diseño y Proyectos Artísticos.	16

A esta recogida textual, se sumaron procesos propios de la investigación basada en las Artes. Se llevaron a cabo la captación fotográfica de los procesos de elaboración de los médiums artísticos naturales, así como la realización por parte del alumnado de una serie de piezas artísticas derivadas de cada una de las experiencias.

La suma de los datos cualitativos y artísticos recogidos durante los talleres derivaron en la confección de una última pieza artística, siguiendo procedimientos de investigación A/R/Tográficos (Marín-Viadel & Roldán, 2019), donde se investiga, a la par que imparte y desarrolla una función artística.

Resultados

La implementación de los talleres ha permitido, en primer lugar, la experimentación del alumnado y profesorado con médiums sostenibles, en muchos casos por vez primera de forma consciente, desplegando un abanico de percepciones textuales y artísticas de las que no disponían de referentes hasta ese momento (Figura 1).

El profesorado ha acogido abiertamente y con emoción la inclusión de estos materiales y procedimientos artísticos en sus aulas, mientras que el alumnado muestra en general menores de aceptación (con excepciones), aunque puede no ser una cuestión específica del médium sino más habitual en el conjunto de actividades en esas asignaturas.

Así, se destaca un bajo interés por parte del alumnado a la hora de realizar acciones manuales como mezclar ingredientes y, sobretodo, a la hora de experimentar sensorialmente con esos ingredientes, tocarlos y olerlos.



Figura 1. Collage fotográfico síntesis de los talleres realizados con el alumnado y profesorado del Bachillerato Artístico modalidad Artes Plásticas y Diseño. Autoría collage: Laguna-López, S., Fotografías: Menéndez, M.

Sin embargo, una vez los médiums han sido elaborados, que ya resulta visible su apariencia de medio, de tinta manejable o de superficie sobre la que dibujar y pintar, el alumnado muestra una mayor receptividad a su uso, aumentando su participación en el aula y apertura al diálogo sobre los mismos médiums.

En este estadio surgen comentarios y preguntas acerca de cómo elaborar de nuevo estos médiums de manera autónoma, así como posibles técnicas alternativas para adaptar los productos según a su intencionalidad creativa, como es la incorporación de texturas adicionales al papel reciclado, así como se mencionan posibles aplicaciones no incluidas en el diseño original del taller, proponiéndose por ejemplo la creación de llaveros con los bio-cueros generados.

En lo que respecta a la preferencia mostrada hacia los médiums elaborados, son el papel reciclado y el bio-cuero de café aquellos materiales que han contado con una mayor receptividad del alumnado. Por parte del profesorado, se destaca la versatilidad de los bio-cueros para el diseño de producto y la elaboración de piezas tridimensionales para las asignaturas de Diseño y Volumen. Además de acompañar este segundo grupo a la opinión de un alumno en particular, quien, enfatiza su interés en la producción de tintes vegetales al ser un médium polifacético que puede sustituir a acuarelas, tintas chinas, antotípias y para teñir papel.

Como resultante de la experiencia, el personal investigador elabora, tras la evaluación de los resultados descritos, una obra artística de técnica mixta utilizando los excedentes de los talleres realizados en el aula, que combina las tres técnicas trabajadas: bio-cuero con base de azúcar y ácido sórbico, fragmentos de papel reciclado con semillas y estampación con emulsión de lombarda de hoja de hiedra sobre emulsión fotosensible vegetal de espinaca (Figura 2).



Figura 2. Pieza artística diseñada por el personal investigador resultante de las intervenciones llevadas a cabo en el aula. Autoría: Laguna-López, S.

Conclusiones

Pese a la reticencia inicial del alumnado a comenzar creando sus propios mediums como parte integral del proceso de creación artística, la forma de implementar los talleres les ha permitido seguir todo el proceso en el aula, y ver cómo se convertían en opciones factibles para plantear y desarrollar variadas posibilidades de utilización, así como facilitar su futura adopción como medíums artísticos y la reflexión sobre la sostenibilidad de sus creaciones. Resulta, sin duda, una incorporación de las en-

señanzas artísticas a la transición ecosocial desde la educación, acercando a los centros educativos saberes artísticos alternativos y sencillos, que nutran la dispersión social de aprendizajes artísticos proambientales y ecosociales.

Referencias

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://doi.org/10.2760/094757

Carbonell-García, C.E., Rodríguez-Román, R., & Rodríguez-Carbonell, J.A. (2021). Toxicología de los materiales pictóricos y riesgos sanitarios del artista. *Episteme Koinonia, 4* (7), 209-218. https://doi.org/10.35381/e.k.v4i7.1269

Geffen, A., Rosenthal. A., Fremantle, C., & Rahmani, A. (Eds.). (2022). *Ecoart in action: Activities, Case Studies, and Provocations for Classrooms and Communities.* New Village Press

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad, 31*(4), Article 4. https://doi.org/10.5209/aris.63409

Murga-Menoyo, M.A., & Bautista-Cerro, M.J. (2022). *Voces para una alfabetización ecosocial.* UNED. https://doi.org/10.5944/VAE28060

Raquejo, T., & Perales, V. (eds.). (2022). *Arte Ecosocial. Otras maneras de pensar, hacer y sentir.* Plaza y Valdés.

Teacher-researchers' Professional Learning through Narratives-On-Narratives

Pirjo Suvilehto
University of Oulu, Finland

Abstract
This paper explores a process of professional learning that started when reading students' narratives related to the use of multiartistic work including drama, literature, and creative writing with reflections on issues important in their lives. We applied thematic analysis to the students' narratives to identify their significant learning experiences, key themes, and emotions they uncovered. Each of us reflected on the findings and wrote individual narratives which we shared and explored with a focus on our learning experiences as teacher-researchers. Such narratives-on-narratives (NON) increased our understanding of the importance of the multiartistic work and offered us insights into the students' current issues and concerns such as personal growth, purpose of education and teacher education, environmental and societal crises, climate change and war. NON showed how creating a safe space opened new perspectives and increased the students' sense of well-being amidst global crises, which requires more attention in higher education.

Keywords: drama and literature education, global education and learning, teacher education, narratives-on-narratives, Pritney method.

Aprendizaje profesional de docentes-investigadores a través de narrativas sobre narrativas

Resumen
Esta comunicación explora un proceso de aprendizaje profesional que comenzó al leer las narrativas de los estudiantes relacionadas con el uso del trabajo multiartístico, incluido el teatro, la literatura y la escritura creativa, con reflexiones sobre temas importantes en sus vidas. Aplicamos un análisis temático a las narrativas de los estudiantes para identificar sus experiencias de aprendizaje significativas, los temas clave y las emociones que descubrieron. Cada uno de nosotros reflexionó sobre los hallazgos y escribió narrativas individuales que compartimos y exploramos con un enfoque en nuestras experiencias de aprendizaje como docentes-investigadores. Tales narrativas sobre narrativas (NON) aumentaron nuestra comprensión de la importancia del trabajo multiartístico y nos ofrecieron perspectivas sobre los problemas y preocupaciones actuales de los estudiantes, como el crecimiento personal, el propósito de la educación y la formación docente, las crisis ambientales y sociales, el cambio climático y la guerra. NON mostró cómo la creación de un espacio seguro abrió nuevas perspectivas y aumentó la sensación de bienestar de los estudiantes en medio de crisis globales, lo que requiere más atención en la educación superior.

Palabras clave: educación dramática y literaria, educación y aprendizaje global, formación docente, narrativas sobre narrativas, método Pritney.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introduction

This article introduces an experiment of sharing narratives of shared narratives. We discuss our university teacher-researchers' narratives of students' narratives, including reflections on learning, current themes, and emotions. First, the students shared their narratives, followed by our discussion on their narratives. We refer to our approach as narratives-on-narratives (NON), meaning that we, as researchers, teachers, and artists, use the narrative approach to collaboratively reflect on our own learning processes, finding new ideas and insights. The context of our work and reflections is teacher education at a university and its connections to the wider world, which is full of current issues, events, and emotions. Our aim as teacher-researchers is, on the one hand, pedagogically, to find ways to inspire and involve university students of education sciences in multiartistic work with a narrative approach. On the other hand, we, as teacher-researchers, have an opportunity to engage in professional learning by creating our own narratives and sharing them with each other and then reflecting on what we learn. Our assumption is that we learn through critical constructive reflections on our daily work, in this case by working with university students who participate in drama, literature, and creative writing (CW) classes that apply puppetry and narratives. Furthermore, we perceive explorative reflective dialogue as a valuable means for professional growth and a commitment to creating space for university students' transformative encounters.

The context of the present study is higher education in Finland, where research in experimental pedagogies is an emerging field. Studies have shown how the integration of new dimensions and changes of perspectives expand learners' knowledge beyond the evident and stimulates curiosity (e.g., Smolander and Pyyry 2022; Vladimirova 2021).as they suggest that, in the Anthropocene, experimental learning with earth builds not only knowledge, but also the resilience necessary for facing climate change and encountering unforeseen events. Teachers need to find ways to respond in a holistic manner, understanding the complex cotransformation of identities. In this research, the need to expand university pedagogy and find a new method beyond knowledge and cognitive dimensions is the guiding issue.

We approach experimental learning with arts-based ideas, which Møller-Skau and Lindstøl (2022) have been proven to develop student teachers' ability to encounter diversity, change attitudes, and advance inclusion, which are significant learning outcomes. The authors point out, however, the potential complexities and epistemological implications of what has been deemed valuable in teacher education. In the past, both of us have experimented with and studied how to reach beyond the traditional pedagogies in teacher education. This NON aims to find a novel approach to research and practices in multiarts.

When researchers and artists combine their strengths, something creative and novel (see Wilkinson and Weitkamp 2016) can be expected. However, what happens when the entire project is about exploring what meaning-making arts and creating narratives bring with questions such as "What new we find and learn as teacher-researchers" or "What we do, can, and will accomplish – in terms of reflection and insight?" There might be a need for (greater) understanding of the effects of multiartistic experiences on participants (i.e., among students and among us, as higher education teacher-researchers) and their narratives. We see that the students' narratives and our higher education teacher-researchers' narratives are intertwined.

Different from the narrative research or social-constructivist approach to studying the students' experiences and learning processes, we chose to focus on teacher narratives on those of the students. The point of departure here is that we understand the students' stories as part of their lives while our narratives relate to their narratives; thus, the aim of this research is to describe and explain the collaborative reflection what we as higher education teachers-researchers learn through this process. This NON offers us an opportunity to critically examine the choices we make in teaching, which Basgier and Simpson (2020) consider important in transforming higher education pedagogy. Furthermore, NON can be a driving force enabling teacher-researchers to dive deeper into reflections of their understanding.

Research on how narratives are formed is important in general, and even more so amid uncertain times. NON suggests how, as higher education teacher-researchers, we may find ways to inspire and involve students in a multiartistic narrative approach in our teaching and learning in support of their well-being. In addition, information about the influence of collaboration and reflections among teacher educators and their well-being is needed.

One of the aims of art and culture is to gain access to our creativity, imagination, and self-expression. Especially related to imagination and identity, we need art experiences (de Botton and Armstrong 2017) as both recipients and authors. Therefore, drama and the arts are critical elements in teacher education, and teacher educators need to find ways to make all students comfortable with participating. Art, with its multidimensional possibilities, is also the psychological and experimental field, where we create narratives.

Research has suggested that problem-based projects develop a multitude of knowledge and skills. Acton's (2022) case study has shown that students benefit from *transformative encounters* that encompass multiple perspectives and constructive dialogues that have the potential for broader societal change. In this article, we extend the encounters to the relationships between human and nonhuman experiments between research, education, and multiarts and what narratives may occur. Our approach to research may be a reflection, a narrative that we create and narrate, and, in our case, NON. The article moves forward to introducing the *Pritney method* (see Suvilehto 2020 ed., Suvilehto *et al.,* 2019, Suvilehto 2021), which refers to a multiartistic study project with university students.

Multiartistic Pritney Method

Face-to-Face Activities

The Pritney method entails face-to-face (later F2F) activities and, thus, a particular opportunity for communication and actuality activities (see Wilkinson and Weitkamp, 2016). In a group of attendees, tensions also exist, which is always interesting as a phenomenon (Wilkinson and Weitkamp 2016). During the drama sessions the students need to learn about self-expression, communication, and how to cope outside of their comfort zone, and this is something that might create tensions, both psychological and external. The attendees are working together in multiartistic tasks, which also gives them opportunities to create something new. It is also a mutual commitment to F2F activities and communication—both inner and external engagements. Communicating directly means a) there will be relationships, which gives possibilities to empathize with people; b) communicating may be more straightforward; and c) it is helpful for complex tasks and sharing information (Wilkinson and Weitkamp, 2016).

The Pritney method was used to offer short F2F moments in the field of multiartistic experiments, such as puppetry, CW, music, and children's literature. Professional puppet players' main goals are planning, practicing, and acting (Korošec 2012, p.30), but in our project, these are not the main goals—they are three components that suggest outlining reflections and narratives that the students create during the process. Students must keep these goals in mind when assessing their own short plays during their literary art and drama studies to achieve narratives.

Students' narratives

We implemented a narrative project among teacher education students (5 groups, appr. 140 students, later TE), and students of international programs (3 groups, appr. 45 students, later IP) in 2022–2023 at a northern university in Finland. A total of 185 students attended the course and wrote a self-evaluation and reflections (narratives) on what they had learned—how they felt before and after the sessions and memo-

ries of their childhood (memory writings)—and created new texts. Thus, the material of the present study consists of the students' narrative diaries and CW. Photos and video clips of the sessions were also taken.

The students started by memory writing, using CW. We evoked our history of what we have been reading and what we can remember of our childhood fairy tales and stories. The starting point for writing was the following: Can you remember what your book history is like? Make the time journey to childhood as far as possible by CW using the stream of consciousness method.

Music, pictures, and encounters

After discussing these ethical issues, we studied picture books in small groups. There were discussions about the themes and writing about the ideas and notions about the stories and students' narratives. The next step was to pick up a new friend, which was an animal-figured hand puppet. The CW task (10 minutes) was to create a personality for the puppet. Then, the puppets were introduced in small groups. Again, new narratives were created. After writing about early memories, the students narrated in words what they had remembered and written in their CW task. We made observations on how fast the memories from childhood reading were evoked and how gorgeously the narratives were opened in a small group of students.

Picture Book Session

In another memory writing session, international students talked about their childhood stories. A memory from an Iranian childhood picture book was about a chicken who travels all around the world, traveling through many countries and guiding the reader about cultural details. From Brasilia, we heard about a bird family with a long history of cock fights and about a chicken that does not want to be a fighter. Thus, the main character makes the innovation of Olympic games. Also, from Kenya, we heard a narrative of representations of animal characters. Here, we listened to stories of bull fights in the center of a story and the memory of a childhood story.

Results

Four thematic windows were evident in our narratives on the students' narratives: tension, relief, inspiration, and doubt. Our narratives revealed the importance of understanding how the students' childhood memories inform their worldviews and shape their thinking, the power of CW for freeing both their and our ways of writing, relaxing the minds that work with stress and strict academic formats and limits, and helping learn about each other. For us, the themes meant both opportunities to get to know the students' lifeworlds and emotions as well as the challenges to teaching, that is to prepare students who will be future teachers facing similar issues and new phenomena with their students.

In our NONs, we identified well-being and interaction as the main interconnected themes and, furthermore, the importance of creating safe spaces for students to reach beyond the comfort zone. Different from the inquiry or problem-based learning approach, the multiartistic approach and Pritney method encouraged the students to encounter their personal memories and emotions and to reflect on the freedoms of expression which they experienced as improving their overall well-being. Also, our teacher-researchers' NONs can be seen as a transformative encounter, a safe space to share what we feel when reading our students' narratives full of insights and emotions. Therefore, we suggest that the multiartistic approach has great potential for transformative encounters. We shared views and what we think about current issues, such as living in the threat of Ukrainian (even thoughts about European) war, climate disaster, educational tasks, and our personal lives as students, teachers, and researchers. In-

spirational discussions, coping modes, and other important, timely accurate issues were raised by our mutual multiartistic activities. There was a sense of freedom and, like an academic inspirational mood, to do things a bit differently and realize that we share feelings of trust with each other.

The research period was one year. The data were gathered among student groups that attended four-hour (minimum) sessions. During the process, we learned about each other's perceptions and about ourselves. We were sharing glimpses of artistic moments, joys, and insecurities and about our own way of teaching and how to reflect constantly and actively. Throughout the courses and the research process students' concerns related to their well-being became evident to us. This was something we highly valued, especially after COVID-19 lockdowns, so we thought face-to-face was needed. Despite the curriculum demands for the course and what we should learn, we were strongly having feelings of flexibility and crossing lines. This freedom and flexibility were also the major points in the narratives we created during the research project. We were in a creative mood; nobody defines or says how things must be done. This was possible with the collegial support among us, y and x and considering our personal well-being. We need to be encouraging and inspiring. That will happen with our meetings and discussions on what is the momentum in our research and with the narratives we create during the process. We are discussing the art of listening to data.

The Value of Narratives-On-Narratives

The NON succeeded in showing how the students' narratives inspired us as teacher-researchers to analyze and understand the importance of the students' transformative encounters, which were encouraged by the multiartistic approach with the Pritney method. Moreover, the collaborative reflective dialogues supported our commitment to creating a safe space for the students to reflect on their concerns and emotions related to identity and place in a world full of crises. The human–nonhuman encounters added a new dimension to inquiry and problem-based learning with more-than-human ethical perspective. NON offered us the possibility to confirm our individual observations of the students' significant transformative learning experiences related to more-than-cognitive learning outcomes, which are difficult to measure. In this way, NON served as validation of our individual observations and narratives and reviewing or decolonizing our assumptions related to university pedagogy (Menon *et al*., 2021).

Experimenting with arts-based approaches in teacher education demonstrated great potential in encouraging future teachers to develop and use multimodal learning in support of children's skills in constructing their worldviews. NON proposes new questions. The question we as teacher-researchers have identified in our NONs is that the core task of university pedagogy and finding new approaches requires developing a multimodal learning ecosystem that not only allows, but also encourages, collaborative reflections on transformative encounters involving more-than-human and more-than-cognitive encounters. Our teacher education students experience uncertainties today and will in the future, so as teacher-researchers in education sciences, we must create safe spaces for encountering things and emotions and suggesting means for processing them. To transform the world, we need to humanize it.

We have aimed to expand our understanding of the world by NON and, thereby, also university pedagogy. This requires well-designed learning experiences; therefore, curriculum designers and teachers have an important responsibility for not only offering courses but an entire learning ecosystem where diversity, sensitivity, and inclusivity are prioritized. The issue of creating *shared cultures* through NON may reveal, related to what Braun *et al*. (2022) have suggested, the often hidden or implicit dimensions of well-being forming the basis of our actions and interactions. We found these shared cultures invaluable for professional learning. NON guided us to recognize how the students' narratives revealed the importance of childhood memories in informing worldviews and shaping understanding, which, in turn, required us to review our assumptions and expectations related to university pedagogy and students' learning.

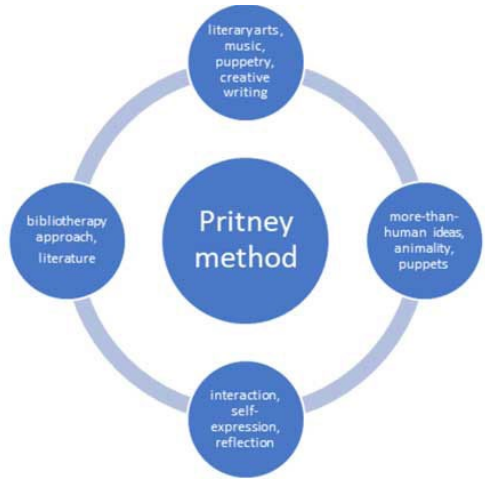


Figure 1. Pritney method

Acknowledgements

I wish to give my warmest thanks to Professor Elina Lehtomäki (University of Oulu) of her contribution to this paper, and the research on NON, which we have mutually been developing and writing.

References

Acton, R. (2023). Doing Knowledge Work Differently: Problem-based Projects as Encounters in Coming-to-know. *Higher Education, 86,* 225–242. 10.1007/s10734-022-00910-z

Basgier, Ch., and Simpson, A. (2020). Trouble and Transformation in Higher Education: Identifying Threshold Concepts Through Faculty Narratives about Teaching Writing. *Studies in Higher Education, 45*(9), 1906–1918. 10.1080/03075079.2019.1598967 https://doi.org/10.1007/s11528-022-00759-0

Braun, V., Clarke, V., and Hayfield, N. (2022). A Starting Point for Your Journey, not a Map': Nikki Hayfield in Conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about Thematic Analysis. *Qualitative Research in Psychology, 19*(2), 424–445. 10.1080/14780887.2019.1670765

de Botton, A., and Armstrong, J. (2017/2014). *Art et thérapie*. Paris: Phaidon.

Korošec, H. (2012). Playing with Puppets in Class – Teaching and Learning with Pleasure. In Livija Kroflin (ED.), *The Power of the Puppet,* (pp.29–45). Zagreb: The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission.

Menon, S., Green, C., Charbonneau, I., Lehtomäki, E., and & Mafi, B. (2021). Approaching Global Education Development with a Decolonial Lens: Teachers' Reflections. *Teaching in Higher Education, 26*(7– 8), 937–952.

Møller-Skau, M., and Lindstøl, F. (2022). Arts-based Teaching and Learning in Teacher Education: "Crystallising" Student Teachers' Learning Outcomes Through a Systematic Literature Review. *Teaching and Teacher Education*, *109*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103545

Posti-Ahokas, H.M., Moate, J., and Lehtomäki, E. (2020). How do Higher Education Students Negotiate Global Responsibility in Education? In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury Handbook for Global Education and Learning*, (pp.220–232). London: Bloomsbury. https://pritneyponi.bandcamp.com/album/pritneyn-laulukirja

Smolander, W., and Pyyry, N. (2022). Attuning to Geostories: Learning Encounters with Urban Plants. *Educational Philosophy and Theory, 15*(11), 1237–1252. 10.1080/00131857.2022.2133700

Suvilehto, P. (Ed.) (2020). *Dear Pritni, come to me sometime: Drama, literary art and bibliotherapy in early childhood education*. *University of Oulu Acta series*. Oulu: University of Oulu. http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526226934.pdf. http://urn.fi/urn:isbn:9789526227771

Suvilehto, P. (2021). What are the Possibilities of the Pritney Method in Early Childhood Education for Stimulating Curiosity, Emotions and Collaboration through the Combination of Opera and Puppetry? *Drama Research: International Journal of Drama in Education, 12*(1) 1–30.

Suvilehto, P., Kerry-Moran, K.J., and Aerila, J.A. (2019). Supporting Children's Social and Emotional Growth through Developmental Bibliotherapy. In *Story in Children's Lives: Contributions of the Narrative Mode to Early Childhood Development, Literacy, and Learning,* (pp.299–314). Indiana: Springer. doi 10.1007/978-3-030-19266-2_15

Vladimirova, A. (2021). Caring in-Between: Events of Engagement of Preschool Children and Forests. *Journal of Childhood Studies, 46*(1), 51–71.

Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S. & Lastikka, A.L. (2020). Creating a Culture of Participation: Early childhood Education and Care Educators in the Face of Change. *Children & Society*. 10.1111/chso.12414

Wilkinson, C., & Weitkamp, E. (2016). *Creative research communication. Theory and practice*. Manchester: Manchester University Press.

Possible Ballet and dance teaching in contemporaneity

Silvia Susana Wolff
Federal University of Santa Maria, Brazil

Elisabete Monteiro
INET-md | FMH; Faculty of Human Kinetics – University of Lisbon, Portugal

Abstract
This post-doctoral research, currently in progress, explores the use of the *Possible Ballet* method in dance training and creative processes. The project draws on the authors' experiences in Somatic Education, disability studies, and ballet teaching at the undergraduate level, incorporating a range of ballet approaches from traditional to more alternative forms. Central to the project are the concepts of beauty, perfection, and the ideal body within the context of ballet. Using the framework of Practice-Based Research (PBR), the research aims to create and present a performance piece that challenges aesthetic biases about the "abled" body in dance. Data will be collected through *Possible Ballet* workshops conducted in Lisbon, Portugal, and Santa Maria, Brazil, with both students and teachers sharing their perceptions. The project also includes the creation of a performance titled *Pena/Pitiful Feathers*, which aligns with Midgelow's (2007) concept of "reworking." Ultimately, this research seeks to contribute to contemporary ballet as an active and reflective field of knowledge.

Keywords: ballet, teaching, disability.

Ballet Posible y Enseñanza de Danza en la Contemporaneidad

Resumen
Este texto presenta una investigación postdoctoral, actualmente en curso, que tiene como objetivo utilizar el procedimiento denominado *Ballet Posible* en procesos de formación y creación en danza. Basado en la experiencia de una de las autoras en Educación Somática, estudios de la discapacidad y enseñanza del ballet a nivel de pregrado, además de diversas aproximaciones al ballet, desde las más tradicionales hasta las más alternativas, el proyecto aborda los conceptos de belleza, perfección e ideal del cuerpo. Siguiendo los preceptos metodológicos de la *Practice Based Research* (PBR), se busca crear y presentar una obra escénica que permita reexaminar los prejuicios estéticos habilistas en la danza. El proyecto incluye la realización de talleres de *Ballet Posible* en Lisboa y Santa María, con el fin de recopilar datos sobre las percepciones de los estudiantes y la profesora. Además, se creará una obra escénica titulada *Peña*, que se enmarca dentro de lo que Midgelow (2007) denomina *reworking*. Finalmente, se espera hacer una contribución al ballet contemporáneo como un campo de conocimiento activo y reflexivo.

Palabras clave: ballet, enseñanza, discapacidad.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introduction

This study arises from a post-doctoral project at the Faculty of Human Kinetics, University of Lisbon, under Professor Elisabete Monteiro's supervision. The research builds on one of the authors' extensive experiences in ballet, gained through training at renowned institutions such as the School of American Ballet and Joffrey Ballet School in New York, professional performances with companies like the Berlin Opera Ballet and Pennsylvania Ballet, and academic achievements including a Master of Fine Arts from NYU and a Doctorate in Arts from UNICAMP. During this career, the author encountered Somatic Education, which prompted a critical reexamination of traditional ballet's relevance in contemporary settings.

The author's personal experience with stroke recovery and her work in disability studies in the performing arts further shaped this research. These influences, along with her teaching experience in undergraduate dance programs, contributed to the development of "Possible Ballet," an improvisation-based class that adapts traditional ballet principles. This approach allows individuals to engage with ballet based on their own physical abilities and interests. Possible Ballet provides a platform for including ballet in contemporary dance curricula and contributes to ongoing discussions about the evolution of ballet in academic contexts (Brown, 2014).

The development of Possible Ballet raised important questions about the type of dance generated through this approach and its impact on creative processes. The research explores whether ballet can be taught through movement principles rather than a rigid code, thus challenging traditional notions of what constitutes ballet training. In particular, the study addresses how to approach dance education in ways that move beyond the ableist aesthetic that has dominated the field for so long. Albright (1997) critiques this ideal of beauty and physical perfection in ballet, and the author's experience with disability studies and diverse dance communities motivates a rethinking of this narrative. The aesthetic of the beautiful, perfection and ideal body, which accompanied this professional trajectory through many years of practice based on a traditional ballet approach, claim for some forays into more flexible alternatives, such as those by the field of Somatic Education.[1]

Albright (2001) highlights the importance of reconsidering the cultural and ideological meanings attached to the disabled body in dance. While dance is inherently physical, it is not confined by physicality alone. Through this perspective, Possible Ballet serves as a platform for challenging ableist prejudices, inviting both dancers and audiences to engage with ballet as a dynamic, evolving art form.

Teaching ballet at the Federal University of Santa Maria further influenced the development of Possible Ballet. The author faced the challenge of teaching classical ballet to a diverse group of students with varying levels of experience. This prompted a reevaluation of traditional ballet methods, leading to a more adaptable, personalized approach that incorporated oral explanations and individual movement exploration. The term "Possible Ballet" itself emerged from a student's final paper, in which the term was used to describe an adaptable and flexible approach to ballet.

As part of this study, the author created a performance piece titled *Pena* (meaning both «pity» and «feather» in Portuguese), inspired by a critique she received from a former ballet friend after her stroke. The title evokes the image of the swan, a role frequently performed in her career and symbolizes a reflection on vulnerability and the reconstruction of ballet's ideals of perfection. This work fits within contemporary ballet, which no longer adheres to rigid styles but instead invites engagement with ballet's history while embracing imperfection and challenging marginalized perspectives (Farrugia-Kriel & Jensen, 2021). The piece reflects what Midgelow (2007) refers to as a "reworking," which dialogues with tradition while subverting its constraints.

1 Field of knowledge defined by Fortin (1999) as the art and science of an internal relational process between consciousness, the biological and the environment, these three factors being seen as a whole agent in synergy.

This research also draws on recent contributions to ballet pedagogy. Morris (2003) critiques the focus on ballet vocabulary without addressing underlying teaching methods. In response to Ritenburg's (2010) call for aesthetic innovation, this study asks: How can we transform culturally conditioned perceptions of ballet among practitioners, teachers, and audiences? Our pedagogical approach challenges traditional teacher-led models, incorporating divergent production and self-guided discovery (Salosaari, 2005) to empower students to engage with ballet creatively.

Sööt & Viskus (2014) emphasize the importance of somatic and holistic approaches to dance education, providing valuable insights for the development of Possible Ballet. Aligning with these perspectives, this study frames ballet classes as "laboratories" (Stanton, 2011) where students explore movement principles outside the constraints of codified technique. Possible Ballet workshops in Santa Maria and Lisbon have generated valuable feedback through questionnaires and reflective diaries, offering preliminary insights into how this approach might redefine ballet in contemporary dance education.

Methodology

This research follows a qualitative approach within the framework of Practice-Based Research (PBR), which emphasizes knowledge generation through creative practice. Given the author's deep engagement with both traditional ballet and more alternative, somatic, and disability-inclusive methods, PBR is the ideal methodological framework for this project. As Mendes (2015) notes, PBR allows for new knowledge to emerge through practice and reflection, making it particularly suitable for investigations in the performing arts where the physical process is integral to the research outcome.

The research design centers on the development and application of Possible Ballet, an improvisation-based class rooted in traditional ballet principles but open to adaptation based on individual needs and capabilities. This methodology reflects the dual nature of the research: a creative and reflective practice-based inquiry paired with structured data collection and analysis.

Data Collection and Context

Data for this study were collected through workshops, teacher reflective diary, questionnaires, and participant observations. These methods offer a holistic view of how participants interact with the Possible Ballet methodology, both personally and creatively.

Two primary locations were chosen for the workshops: Lisbon, Portugal, and Santa Maria, Brazil. These locations were chosen due to their diverse dance communities and the opportunity to engage with both undergraduate dance students and professional dancers with varying backgrounds in ballet. The goal of the workshops was not to achieve technical mastery of classical ballet but to engage students in rethinking and experimenting with the movement principles of ballet in a way that resonated with their own bodies.

The teacher's reflections focused on adjustments made during the workshops, as well as the evolution of the Possible Ballet methodology based on the needs and feedback from participants by their observation.

At the beginning and end of each workshop, participants completed questionnaires designed to gauge their perceptions of ballet, movement, and their experience in the Possible Ballet setting. These questionnaires were analyzed qualitatively to assess any shifts in understanding or perception, allowing for an exploration of how participants engaged with the concepts of ableism, perfection, and the reworking of ballet's traditional structures.

Analysis

The data from questionnaires, reflective diaries, and participant observations were analyzed using thematic analysis, identifying recurring themes within the qualitative data. This approach allowed for the identification of common threads in participants' responses, providing insight into how *Possible Ballet* influenced their perceptions of ballet and their own movement practices. This analysis focused on how Possible Ballet could contribute to discussions about dance pedagogy, the deconstruction of ableist standards in ballet, and the integration of somatic and alternative approaches in ballet training. The creation and presentation of *Pena* also served as a reflective tool to assess the research›s impact in a performative context. The performance acted as a critical space for dialogue, bringing together both participants and audiences to reflect on the reimagining of ballet and its relevance in contemporary dance.

Conclusions

Through the application of the *Possible Ballet* methodology in workshops, alongside the creation of *Pena*, the research aims to challenge established notions of ballet while providing a platform for a diverse range of bodies and abilities within the dance world.

Although data analysis is still ongoing, preliminary feedback from workshop participants reveals some key insights. Students reported feeling more autonomous in their classes, appreciating the opportunity to use ballet as a tool for body awareness and self-exploration. They valued the freedom to improvise, which is often difficult for dancers trained in rigid ballet techniques. Participants also gained a deeper understanding of ballet's origins and intentions, with some expressing an ability to blend ballet with contemporary dance, rather than seeing them as separate disciplines. Most notably, there was a strong sense of empowerment in deconstructing ballet and viewing it from new perspectives.

One important takeaway from the workshops was the recognition that reflective practice in ballet requires time to develop. This insight raises several key questions that remain central to this research: Should ballet be taught through its foundational principles first, or should the technical code come first? Is it possible to "relearn" the ballet code after learning it in a traditional, codified way?

As Zeller (2021) notes, the pedagogical philosophy can significantly influence students' outcomes, leading to either negative effects or more empowering experiences. We hope that Possible Ballet contributes to ongoing conversations about the future of ballet in academic and professional settings. We think we must fight for a gradual shift in pedagogical thinking, encouraging a more inclusive and reflective approach to ballet education to making it more accessible, adaptable, and attuned to contemporary needs.

While changing entrenched practices will take time, let's take a meaningful step forward in trying to transform how ballet is taught, learned, and experienced. We hope our findings will contribute to offering some insights in this field.

References

Albright, A. C. (1997). *Choreographing difference: The body and identity in contemporary dance*. Wesleyan University Press.

Albright, A. C. (2001). Strategic abilities: Negotiating the disabled body in dance. In A. Dils & A. C. Albright (Eds.), *Moving history/ dance cultures: A dance history reader* (pp. 56–70). Wesleyan University Press.

Aalten, A. (2014). Ballet in transition: Why classical ballet technique is no longer sacrosanct. In D. Brown (Ed.), *Ballet, why and how?: On the role of classical ballet in dance education* (pp. 447–452). ArtEZ Press.

Brown, D. (Ed.). (2014). *Ballet, why and how?: On the role of classical ballet in dance education*. ArtEZ Press.

Farrugia-Kriel, K., & Jensen, J. N. (Eds.). (2021). *The Oxford handbook of contemporary ballet*. Oxford University Press.

Johnson, L. (2011). More than skin deep: The enduring practice of ballet in universities. *Theatre, Dance and Performance Training, 2*(2), 181–197. https://doi.org/10.1080/19443927.2011.561800

Mendes, J. M. (2015). Aporias temporárias na investigação em artes. *Escola Superior de Teatro e Cinema*. http://hdl.handle.net/10400.21/4411

Midgelow, V. L. (2007). *Reworking the ballet: Counter-narratives and alternative bodies*. Routledge.

Morris, G. (2003). Problems with ballet: Steps, style and training. *Research in Dance Education, 4*(1), 17–30. https://doi.org/10.1080/1464789032000041453

Ritenbourg, H. M. (2010). Frozen landscapes: A Foucauldian genealogy of the ideal ballet dancer's body. *Research in Dance Education, 11*(1), 71–85. https://doi.org/10.1080/14647890903508444

Teixeira, C. (2011). *Deficiência em cena*. Ideia.

Salosaari, P. (2001). *Multiple embodiment in classical ballet: Educating the dancer as an agent of change in the cultural evolution of ballet* (Doctoral dissertation, Department of Dance and Theatre Pedagogy, Theatre Academy). Theatre Academy.

Stanton, E. (2011). Doing, re-doing and undoing: Practice, repetition and critical evaluation as mechanisms for learning in a dance technique class 'laboratory'. *Theatre, Dance and Performance Training, 2*(1), 86–98. https://doi.org/10.1080/19443927.2011.568672

Zeller, J. (2021). "Can you feel it?": Pioneering pedagogies that challenge ballet's authoritarian traditions. In A. Akinleye (Ed.), *Re: Claiming Ballet* (pp. 172–188). Intellect Books.

Humanising virtual performance: the *Goldberg Variations* played by a computer

Sara Herrero Gozalo
Universidad Politécnica de Madrid

Jorge Grundman Isla
Universidad Politécnica de Madrid

Abstract
The virtual performance of a piece of music, particularly that generarated by score editing software, is nowadays bound to provide poor results when compared to the expressiveness of a human performance. In this research, we propose a novel approach to the generation of virtual music recordings with a unique recording of Johann Sebastian Bach's *Godlberg Variations* BWV 988 that incorporates that characteristic element of human performance: imperfection. With a meticulous analysis of five historical recordings of the *Goldberg Variations* and a transcription of the work in *Sibelius*, we have implemented the algorithm designed by Jorge Grundman in his doctoral thesis (2014) to develop a computer-generated recording that is virtually indistinguishable from a human performance. The avenues opened by this research are wide and extense, both for the musicological and the educational comunitites, from its use as a study tool to the possibilities of application in the field of Artificial Intelligence.

Keywords: piano, baroque music, virtual performance, score editor, tempo.

Humanizando la interpretación virtual: las *Variaciones Goldberg* interpretadas por un ordenador

Resumen
La interpretación virtual de una obra musical, particularmente la que se genera a partir de un editor de partituras, está en la actualidad abocada a dar resultados poco musicales en comparación con la expresividad que consigue un ser humano. En esta investigación planteamos un nuevo enfoque en la generación de interpretaciones virtuales con una grabación única de las *Variaciones Goldberg* BWV 988 de Johann Sebastian Bach que incorpora el elemento que caracteriza a la interpretación humana: la imperfección. A partir del análisis de cinco grabaciones históricas de esta obra y mediante el uso del editor de partituras *Sibelius*, hemos aplicado el algoritmo diseñado por Jorge Grundman en su tesis doctoral (2014) para conseguir una grabación generada a través de un ordenador que ofrece un resultado prácticamente indistinguible de una interpretación humana. Las vías que abre esta investigación para la comunidad musicológica y la educativa son inagotables, desde su utilización como herramienta de estudio y trabajo personal para estudiantes de música o compositores hasta la posibilidad de aplicación en el campo de la Inteligencia Artificial.

Palabras clave: piano, música barroca, interpretación virtual, editor de partituras, tempo.

Introducción

Cuando hablamos de interpretación musical nos referimos a un campo que ha sido explorado en innumerables ocasiones, desde el punto de vista de la historiografía, la práctica interpretativa y la musicología en general. Gran cantidad de estudios se han interesado por los elementos que caracterizan a una interpretación musical y los aspectos que la diferencian de otras. En el caso que a nosotros nos ocupa, el de las *Variaciones Goldberg* BWV 988 de Johann Sebastian Bach, podemos mencionar como especialmente destacables los realizados por Martens (2007) y Rector (2022) sobre las grabaciones que Glenn Gould realizó de esta obra. Estos estudios se centran en la descripción y explicación, en base al análisis cuantitativo de datos, en el caso de Rector, o a investigaciones de corte cualitativo, en el caso de Martens, de las decisiones interpretativas de Gould en cuanto al *tempo*. También podemos citar como una propuesta de gran interés la transcripción realizada por Hopkins (2015) de los *tempi* utilizados por Gould en su grabación de 1981, aunque la metodología utilizada en su momento fuera, tal vez, algo rudimentaria comparada con las posibilidades que nos ofrecen las herramientas que hemos utilizado en nuestro proyecto. El objetivo fundamental de estos textos es el de proveer a la comunidad musicológica de investigaciones concienzudas sobre la práctica interpretativa de un artista de sobrado reconocimiento internacional, un esfuerzo muy loable y de gran calado para intérpretes y estudiosos de la música barroca para instrumentos de tecla.

Pero hoy día tenemos ante nosotros retos muy diferentes, que derivan del arrollador avance de la tecnología que se ha producido en los últimos veinte años. En el ámbito educativo, por poner un ejemplo, una de las herramientas más utilizadas por estudiantes y profesores de música es el editor de partituras, que ha desbancado al tradicional cuaderno de papel pautado en la mayor parte de las aulas de Composición y Armonía, y también, en muchas de las aulas de Música en Educación Secundaria. Buena parte de los centros educativos disponen hoy en día de salas de informática en las que se ofrece a los estudiantes la posibilidad de trabajar con programas como *Sibelius*, *Finale* o *MuseScore*.

No cabe duda de la cantidad de ventajas que ofrece su empleo: son fáciles de utilizar, generan partituras limpias y ordenadas y, sobre todo, permiten al usuario escuchar lo que han escrito con un simple clic y sin necesidad de disponer de un instrumento musical del que muchos de ellos no disponen. Sin embargo, una de las quejas más generalizadas por parte de profesionales y estudiantes surge siempre de este último aspecto: da igual cuántas indicaciones de *tempo* y agógica insertemos en la partitura, la interpretación resultante suena mecánica, fría y artificial. No se trata de la calidad de la biblioteca de sonidos, sino de la ejecución inflexiblemente *metronómica* que ofrecen estos programas. Es decir, es una rendición absolutamente perfecta de todas y cada una de las notas escritas, con la exacta duración que debe tener cada una de ellas según la notación. O, lo que es lo mismo, es lo que muchos llamarían una interpretación *deshumanizada*.

Siendo esto así, ¿por qué no poner el estudio de la interpretación musical al servicio del desarrollo de esta tecnología? Nuestra investigación parte de la posibilidad de *humanizar* una interpretación musical virtual, una línea abierta por el Dr. Jorge Grundman (2014) en su tesis doctoral y derivada de su estudio previo sobre la notación musical como herramienta performativa (Grundman, 2011), en la que demostró que la principal diferencia entre una interpretación humana y una virtual se encuentra en las imperfecciones temporales que el ser humano incorpora, aunque sea inconscientemente, en su ejecución. No hablamos de la utilización de diferentes *tempi*, sino de las irregularidades internas que se producen dentro de un mismo *tempo*, por muy regular que este sea.

El resultado de esta tesis fue una propuesta de algoritmo para humanizar la interpretación obtenida del editor de partituras *Sibelius*, con la que consiguió tres ejemplos de grabaciones completamente generadas por medio de un ordenador pero que sonaban como interpretaciones humanas. Las obras escogidas para estos ejemplos fueron el *Scherzo* op. 20, el *Preludio* op. 28 no. 15 y el *Estudio* op. 10 no. 12 de Frédéric Chopin.

Una de las líneas prospectivas que ofrecían las conclusiones de esta tesis proponía la aplicación de este algoritmo a obras musicales de otros periodos estilísticos diferentes al Romanticismo. En el caso que nos ocupa, el de las *Variaciones Goldberg*, la obra que centra esta investigación es parte del repertorio barroco para tecla, particularmente para clave. El reto que supone para un pianista trasladar a su instrumento una obra escrita para otro, con escasez de indicaciones de *tempo*, plantea una serie de cuestiones interesantes en cuanto a su interpretación y, también, una mina de posibilidades para la continuación de la línea de investigación iniciada por Grundman.

Pero, más allá de todo esto, también se abre ante nosotros la cuestión de si podemos replicar el estilo interpretativo de un artista en particular, ofreciendo la oportunidad de que el usuario de un editor de partituras pueda obtener una interpretación virtual al estilo de Glenn Gould en una obra cualquiera. Y, también, nos plantea la muy controvertida posibilidad de que la tecnología sustituya completamente al ser humano en un campo tan poco artificial como es la interpretación musical.

El objetivo principal de esta investigación es, por tanto, averiguar si la aplicación de este algoritmo a una obra de mayores dimensiones y perteneciente a otra tradición estilística puede dar el mismo resultado humanizado que en el caso de Chopin. Por otra parte, nos preguntamos también si podemos replicar el estilo interpretativo de un artista en particular, en este caso Glenn Gould, y, finalmente, si podemos prescindir completamente del ser humano para generar interpretaciones virtuales humanizadas.

Metodología

El análisis de grabaciones es una herramienta de gran valor para el estudioso de la interpretación musical. Johnson (2002) y Clarke (2004) defienden su uso como una de las opciones que más posibilidades ofrece al analista de la práctica interpretativa. La propia investigación, antes mencionada, de Grundman (2011, 2014) se basó en el análisis comparativo de varias grabaciones de obras de Chopin. Con el objetivo de replicar el estilo de un intérprete en particular, escogimos a Glenn Gould y su grabación de 1981 como eje de la investigación. Pero, con el fin de determinar qué elementos caracterizan particularmente el estilo de Gould, seleccionamos cuatro más para realizar una comparación: la del propio Gould en 1955 (Bach, 1955), András Schiff (Bach, 1982), Rosalyn Tureck (Bach, 1998) y Murray Perahia (Bach, 2000).

El proceso comenzó con la extracción de los datos relativos al *tempo* de cada una de las cinco grabaciones mediante la utilización de *Sonic Visualiser*, programa desarrollado en la Universidad Queen Mary de Londres en el marco del CHARM (Centre for the History and Analysis of Recorded Music).

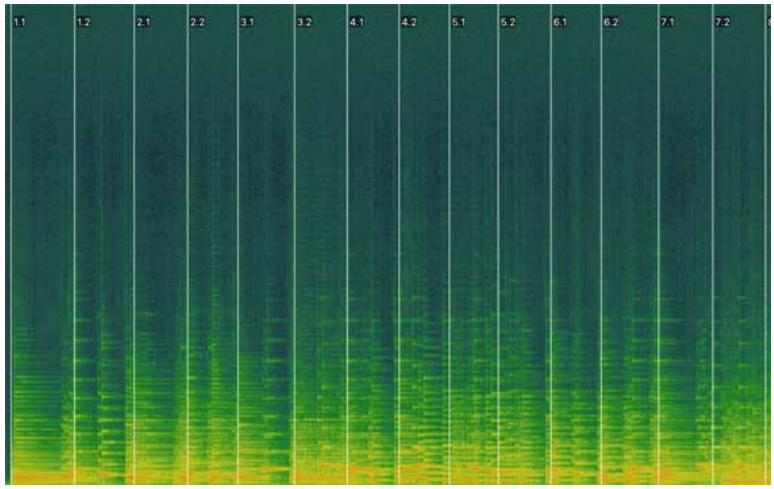


Figura 1. Capa de instantes temporales del Aria en la versión de Murray Perahia (Bach, 2000). Elaboración propia.

En la Figura 1 se puede observar una captura de pantalla de la capa de instantes temporales que utilizamos, siguiendo las indicaciones de Cook y Leech-Wilkinson (2009), para anotar los momentos de inicio de cada uno de los pulsos de las 32 pistas que conforman cada grabación, datos que posteriormente exportamos como hojas de cálculo de Excel para proceder a su análisis.

Los parámetros analizados fueron las irregularidades en tempo y agógica de cada una de las versiones estudiadas. Para ello, se utilizaron cálculos de medias y medianas de velocidad, el establecimiento de puntos de máxima aceleración y desaceleración y la creación de gráficas lineares comparativas.

También empleamos otra herramienta desarrollada por el CHARM para el análisis de datos relativos al *tempo*, los denominados *trazados jerárquicos promedio* (*average timescapes*) y *trazados jerárquicos de correlación* (*hierarchical correlation plots*). Se trata de representaciones visuales de las relaciones temporales dentro de una misma pista de audio o en comparación entre dos, basadas en los trazados jerárquicos tonales (*keyscapes*) diseñados por Sapp (2005). Estos trazados jerárquicos representan de manera clara y directa las variaciones temporales con respecto a la velocidad media dentro de una misma pista de audio o la correlación entre los datos de tempo de dos pistas. Introduciendo los datos necesarios, extraídos a través de *Sonic Visualiser*, la propia página desarrollada por el CHARM genera una gráfica que utiliza una escala de colores de fríos a cálidos para representar aceleración y desaceleración con respecto a la media de una misma pista o bien la correlación entre los *tempi* de dos pistas diferentes.

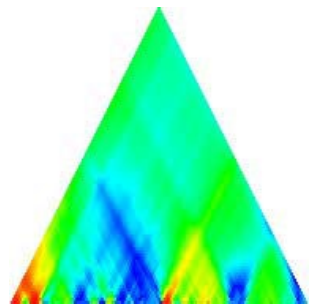


Figura 2. Trazado jerarquico promedio del tempo del Aria en la grabación de Glenn Gould (Bach, 1981). Elaboración propia.

La Figura 2 muestra el resultado de introducir los datos del *Aria* en la versión de Glenn Gould en 1981 para crear un trazado jerárquico promedio. En ella se puede observar cómo el color verde predominante representa la velocidad media del *tempo* en la pista analizada, con regiones en tonos azules representando los momentos de mayor desviación hacia la desaceleración y regiones en tonos rojizos representando la desviación tendente a la aceleración. La forma triangular ayuda también a identificar estas desviaciones a nivel de compás, ya que el vértice representa la velocidad media de la pista en su totalidad y la base representa los datos introducidos por cada uno de los pulsos.

Una vez realizado este análisis, procedimos a la transcripción de la obra mediante el editor de partituras *Sibelius*, incorporando a esta transcripción las indicaciones de tempo correspondientes a los datos extraídos de la grabación de Glenn Gould en 1981 para seguidamente aplicar el algoritmo a los archivos generados en *Sibelius*. Este algoritmo incorpora una serie de irregularidades temporales aleatorizadas pero relacionadas con la cantidad de sonidos por compás y la textura musical, de la misma manera que un ser humano generalmente lo hace cuando se encuentra con determinados pasajes musicales de especial densidad. Tras varias pruebas, decidimos añadir algunos aspectos al algoritmo original para adecuarlos al estilo propio de la interpretación de Gould: el control de la articulación a través de la propia dinámica, proporcionando a cada nota un decaimiento algo adelantado, y un recorte adicional del 20% de la duración de la nota para emular el característico *non legato* de Gould.

El siguiente paso consistió en la generación de archivos MIDI a partir de los creados con *Sibelius*, de manera que pudieran ser utilizados en un piano *Spirio*, diseñado por Steinway & Sons y cedido por Hinves. Se trata de un instrumento con entrada MIDI que puede reproducir estos archivos con la sonoridad de un piano acústico real.

Finalmente, se procedió a la masterización de las pistas de audio obtenidas de todo este proceso, generando la primera grabación completamente virtual de las *Variaciones Goldberg*.

Conclusiones

Volviendo a nuestras preguntas iniciales, podemos afirmar que, a la primera de ellas, podemos responder con un rotundo sí, como demuestra la grabación resultante de este proceso de investigación. Habrá, por supuesto, quien considere que es una versión musicalmente más o menos afortunada, pero no cabe duda de que el resultado está muy lejos de la sonoridad artificial y poco humana que ofrecen habitualmente los editores de partituras. El proceso de análisis, transcripción y procesamiento a través del algoritmo dio como resultado una versión de las *Variaciones Goldberg* que no suena *metronómica* ni artificial, tal y como ocurrió con los tres ejemplos escogidos por Grundman (2014) de la obra de Chopin.

En cuanto a la posibilidad de emular fielmente el estilo de un artista en particular, la respuesta es que, posiblemente, podremos en un futuro. Conseguir una sonoridad igual o muy cercana al estilo tan particular de Glenn Gould plantea, como hemos mencionado, la necesidad de trabajar no solamente sobre el *tempo*, sino también sobre la articulación. Esta es, por supuesto, una vía por la que continuar de cara a futuras investigaciones.

Lo que no tiene, al menos por el momento, una respuesta positiva es la cuestión de si puede una herramienta virtual sustituir a un ser humano en la interpretación musical. Aunque no haya habido ninguna persona sentada al piano para la realización de esta grabación, ciertamente ha habido dos personas involucradas en el trabajo de análisis, programación, edición y masterización.

Las vías que esta investigación y la grabación resultante abren a la comunidad académica son varias. En primer lugar, puede permitir al usuario de *Sibelius* obtener una interpretación más realista de una obra escrita en este editor. Los estudiantes de Composición, por poner un ejemplo, que en frecuentes ocasiones tienen pocas posibilidades de escuchar sus obras interpretadas por seres humanos, pueden escuchar una versión humanizada de sus obras antes de ponerlas en manos de intérpretes reales. También un musicólogo que se enfrente a una obra recién descubierta y no tenga la posibilidad de encargarle su interpretación a nadie puede conseguir una primera escucha que incorpore esas imperfecciones que hacen a una interpretación musical verdaderamente humana.

Por otra parte, esta grabación nos abre la posibilidad de generar archivos de audio que puedan complementar el estudio personal de intérpretes que necesiten trabajar con un pianista acompañante. Los tradicionales CDs habitualmente conocidos como *“menos uno”* se caracterizan por su inflexibilidad y escasa musicalidad; generar archivos de audio con acompañamientos creados siguiendo este proceso puede significar una herramienta de estudio de gran valor para la práctica personal, ya que no siempre se tiene un pianista acompañante a disposición del estudiante en todo momento.

En definitiva, las posibles aplicaciones de los resultados de esta investigación abren una gran cantidad de posibilidades a musicólogos, compositores, estudiantes y, por qué no, aficionados.

Referencias

Bach, J. S. (1955). *Variaciones Goldberg BWV 988* [Álbum grabado por Glenn Gould]. Sony Classical. (Obra original publicada en 1741).

Bach, J. S. (1981). *Variaciones Goldberg BWV 988* [Álbum grabado por Glenn Gould]. Sony Classical. (Obra original publicada en 1741).

Bach, J. S. (1982). *Variaciones Goldberg BWV 988* [Álbum grabado por András Schiff]. Decca. (Obra original publicada en 1741).

Bach, J. S. (1998). *Variaciones Goldberg BWV 988* [Álbum grabado por Rosalyn Tureck]. Deutsche Grammophon. (Obra original publicada en 1741).

Bach, J. S. (2000). *Variaciones Goldberg BWV 988* [Álbum grabado por Murray Perahia]. Sony Classical. (Obra original publicada en 1741).

Clarke, E. (2004). Empirical Methods in the Study of Performance, en Eric Clarke y Nicholas Cook (ed.), *Empirical Musicology. Aims, methods, prospects* (pp. 77-102). Oxford University Press.

Cook, N. y Leech-Wilkinson, D. (2009). *A musicologist's guide to Sonic Visualiser*. [Archivo PDF]. AHRC Research Centre for the History and Analysis of Recorded Music. https://charm.rhul.ac.uk/redist/pdf/analysing_recordings.pdf

Grundman, J. (2011). Estudio de la notación y la edición musical como herramientas performativas: *Fantaisie-Impromptu* op. 66 de Chopin. En Víctor Calvo Fernández y Félix Labrador Arroyo (eds.) *IN_DES_AR Investigar desde el Arte* (pp. 145-178). Dickinson.

Grundman, J. (2014). *La humanización de la interpretación virtual: Tres ejemplos significativos de la obra de Chopin*. [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos]. https://burjcdigital.urjc.es/items/609ccf16-4541-0c23-e053-6f19a8c0ba23

Hopkins, N. (2015). *Glenn Gould's Goldberg Variations. A transcription of the 1981 recording of The Goldberg Variations by Johann Sebastian Bach*. Carl Fisher.

Johnson, P. (2002). The legacy of recordings, en John Rink (ed.) *Musical Performance. A guide to understanding*. Cambridge University Press.

Martens, P. A. (2007). Glenn Gould's «constant rhythmic reference point:» Communicating pulse in Bach's Goldberg Variations, 1955 and 1981. *Music Theory Online*, *13*(4). https://mtosmt.org/issues/mto.07.13.4/mto.07.13.4.martens.pdf

Rector, M. (2021). Performing structure. Tempo in Glenn Gould's "Goldberg Variations". *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie* 18/Sonderausgabe [Special Issue]: *Musikalische Interpretation als Analyse. Historische, empirische und analytische Annäherungen an Aufführungsstrategien musikalischer Zyklen*, 79– 112. https://doi.org/10.31751/1121

Sapp, C. S. (2005). Visual hierarchical key analysis. *Computers in Entertainment*, *3*(4), 1-19. https://doi.org/10.1145/1095534.1095544

The composition 12 Moments Musicaux as an experiment on musical time

Iván González Escuder
Universidad Politécnica de València, Spain

Abstract
Controlling the duration of a musical work and its different sections is one of the most problematic aspects of a composer's task. Since the flow of time seems to contract and then expand when listening to a piece of music, the composer's mere control of chronometric time is not a completely reliable tool. This paper presents two studies on the perception of time in music: One, carried out in a laboratory, far from the natural environment of musical experience; the other, intended for public concerts or private aesthetic listening. On the one hand, an acoustic experiment described by the composer and theorist Pierre Schaeffer in an article published in 1960 will be shown, whose results reveal the close relationship between the perception of the duration of a musical fragment or event and the information load it contains. On the other hand, the composition for instrumental ensemble 12 Moments Musicaux (2012/2013), by Iván González Escuder, whose structure is designed as an experiment to investigate the perception of musical time, also allows the subject investigated to be placed in a more natural situation of aesthetic listening.

Keywords: contemporary music, composition, time perception, Pierre Schaeffer.

La composición 12 Moments Musicaux como experimento sobre el tiempo musical

Resumen
El control de la duración de una obra de música y de sus distintas secciones supone uno de los aspectos más problemáticos en la tarea del compositor. Dado que durante la escucha de una pieza musical el fluir del tiempo parece ahora contraerse, ahora dilatarse, el mero control del tiempo cronométrico por parte del compositor no resulta una herramienta totalmente fiable. En el presente artículo se muestran dos estudios sobre la percepción del tiempo en música: uno, realizado en un laboratorio, alejado del ámbito natural de la experiencia musical; el otro, destinado al concierto público o a la audición estética privada. Se trata, por un lado, de un experimento acústico descrito por el compositor y teórico Pierre Schaeffer en un artículo publicado en 1960, cuyos resultados ponen de manifiesto la estrecha relación entre la percepción de la duración de un fragmento o evento musical y la carga de información que contiene. Por otro lado, la composición para ensemble instrumental 12 Moments Musicaux (2012/2013), de Iván González Escuder, cuya estructura está diseñada a modo de experimento para indagar en la percepción del tiempo musical, permite a su vez situar al sujeto investigado en una situación más natural de escucha estética.

Palabras clave: música contemporánea, composición, percepción del tiempo, Pierre Schaeffer.

Introducción

En ocasiones, las obras musicales pueden cumplir la función de experimentos con los que indagar sobre ciertos aspectos de la percepción auditiva y estética. De hecho, a menudo suponen un contrapeso a la artificiosidad de ciertos estudios realizados en laboratorio, en los que se coloca al sujeto investigado en una situación irreal, muy diferente a la del espacio natural en el que se sitúa la experiencia musical, ya sea la sala de conciertos o la audición privada. En el presente escrito se exponen dos intentos de examinar la percepción del tiempo musical: por un lado, un experimento de los años 1950 realizado en laboratorio y, por otro lado, una composición musical destinada al concierto público y cuya estructura fue diseñada para investigar el paso del tiempo durante la audición de una pieza de música. En el caso de los experimentos sobre la percepción del tiempo, gran parte de estos estudios datan de los años ’50, es decir, de los años posteriores al nacimiento de la Teoría de la Información con la publicación por Claude E. Shannon de su artículo A Mathematical Theory of Communication (1948). Esto se debe a la relación directa existente entre la percepción de un fragmento o evento musical y la carga informativa que transmite, como pondrán de manifiesto los dos estudios aquí expuestos. El primero de ellos es el llamado “experimento de los siete sonidos”, descrito por el compositor y teórico Pierre Schaeffer en un artículo de 1960 titulado Nota a las 'relaciones temporales’. Como contraposición –o mejor, como complemento– al experimento de los siete sonidos, la presente comunicación analizará la composición 12 Moments Musicaux (2012/2013), la cual supone un intento de llevar estas investigaciones al contexto de una experiencia estética más habitual y natural, alejada de los laboratorios de electroacústica. El diseño de la estructura de esta partitura permite al oyente una doble escucha: además de ser percibida como una obra unitaria, como un único bloque de ocho minutos, su división en doce partes de igual duración cronométrica (exactamente 40 segundos todas ellas), posibilita la confrontación de cada una de estas partes isométricas con el resto en términos comparativos del tipo “más largo que” o “más corto que”. De este modo, el oyente puede adoptar una actitud analítica, concentrando su atención en la duración de las distintas partes de la pieza, comparándolas en su longitud, pero sin dejar de tener la experiencia estética habitual al escuchar una composición musical; aunque no obstante también puede, obviamente, renunciar a este tipo de audición analítica y simplemente escuchar la obra como un mero objeto artístico.

El experimento de los siete sonidos

El llamado “experimento de los siete sonidos” viene descrito someramente en un artículo de Pierre Schaeffer, publicado en 1960 en la revista Gravesaner Blätter y titulado Anmerkung zu den 'zeitbedingten Wechselwirkungen', es decir, Nota a las 'relaciones temporales'. La revista venía a su vez complementada con un disco de vinilo incluido, en el que se pueden escuchar los audios a los que se hace referencia en el texto. El texto tiene la forma de descripción y presentación de resultados de varios experimentos realizados por el Groupe de Recherches Musicales de la RTF (Radiodiffusion-Télévision Française) a finales de los años ’40.

Los experimentos se presentan divididos en tres series. En la primera serie se formula el concepto de “espesor del presente” o “constante de tiempo de integración fisiológica del oído”: se trata de un umbral de percepción temporal situado en 50 milisegundos y que Schaeffer describe en el Tratado de los Objetos Musicales como el “poder separador del oído”, que provoca que “dos acontecimientos sonoros que se sucedan en el interior de un espacio de tiempo de 50 ms, apenas se pueden disociar” (Schaeffer, 1966). En la segunda serie de experimentos, “sobre la estimación del tiempo”, se describe el experimento de los siete sonidos. Éste consiste en la presentación de siete sonidos (cf. Fig.1), todos ellos producidos por un estilete sobre una plancha de metal y poseían por tanto una fase

de excitación, activa, y otra de resonancia, pasiva: los sonidos 1 y 2 eran percutidos, seguidos de la resonancia de la plancha de metal; los sonidos 3, 4 y 5 estaban levemente mantenidos en su fase de excitación previa a la resonancia; los sonidos 6 y 7 estaban mantenidos largamente, siendo el 7 reproducido dos veces seguidas.

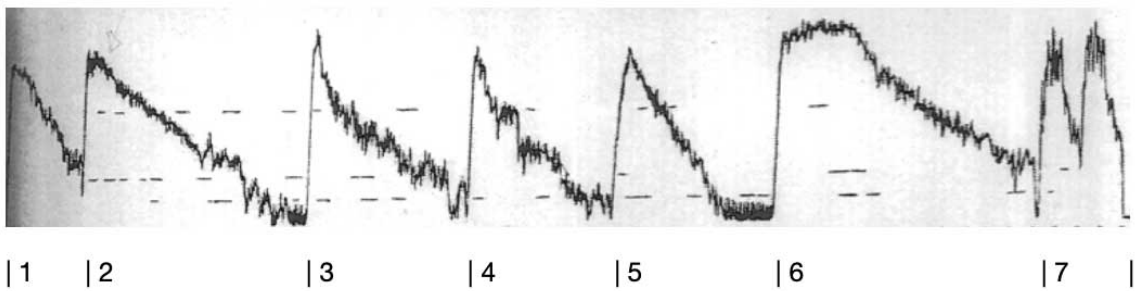


Figura 1. Morfología de los siete sonidos

Los sujetos participantes debían valorar después de guardarlos brevemente en la memoria cuál era la importancia temporal de cada una de esas dos fases del sonido, la de excitación y la de resonancia (cf. Tabla 1).

Tabla 1. Duración de las dos fases de los siete sonidos

	1	2	3	4	5	6	7
DURACIÓN REAL (ms)	1500	4500	ca.3000	ca.3000	ca.3000	5500	2300
FASE de EXCITACIÓN (ms)	1 golpe <50 ms	2 golpes con 40 ms de intervalo	250 ms	200 ms	300 ms	1500 ms	1000 ms (silencio de separación de 300 ms)
RESPUESTAS de los SUJETOS	Ataque difícil de determinar, pero mucho más corto que la resonancia.		Equilibrio entre las dos fases.			La fase de excitación es claramente más larga que la resonancia o el silencio que las separa.	

Como se puede comprobar en las respuestas de los sujetos investigados mostradas en la Tabla 1, se solía asignar una mayor duración a la fase activa del sonido, cuando su espectro sonoro contiene un mayor número de frecuencias y por tanto una mayor información armónica. De este modo, se puede afirmar que la duración musical está en función directa a la densidad informativa. Otras conclusiones del experimento eran que las duraciones por debajo de 50 ms no pueden ser juzgadas: el doble ataque del sonido 2 no pudo ser segregado y fue percibido como un único ataque algo distorsionado. Por consiguiente, los breves instantes del ataque o mantenimiento del sonido captan nuestra atención por la presencia de la “causalidad de la acción” y sus consecuencias. Pero tan pronto como el evento termina, el oído abandona el esfuerzo, comprendiendo que el desarrollo del sonido viene ya predeterminado por su ataque o fase de mantenimiento.

La composición 12 Moments Musicaux como experimento sobre la percepción del tiempo musical

La obra *12 Moments Musicaux*, para ensemble instrumental, fue estrenada en el marco del concurso de composición *XXIII Premio Jóvenes Compositores Fundación Autor - CNDM 2012*, donde obtuvo el primer premio. Su plantilla instrumental se compone de flauta, clarinete, fagot, percusión, piano y trío de cuerdas, aunque en una revisión posterior se añadió al conjunto un acordeón. La obra expone doce breves movimientos, todos ellos de igual duración – 40 segundos – e interpretados sin solución de continuidad. Se analizan aquí los dos últimos números de la pieza, el XI y el XII, que representan respectivamente una ampliación temporal de las fases de mantenimiento y resonancia, propias de los objetos sonoros utilizados por Schaeffer en los experimentos anteriormente descritos. Ambos movimientos se fusionan así para crear un macro-objeto musical de 80 segundos de duración. Previamente a estos dos últimos movimientos de la pieza, el movimiento X posee una información armónica relativamente baja (cf. Fig.2).

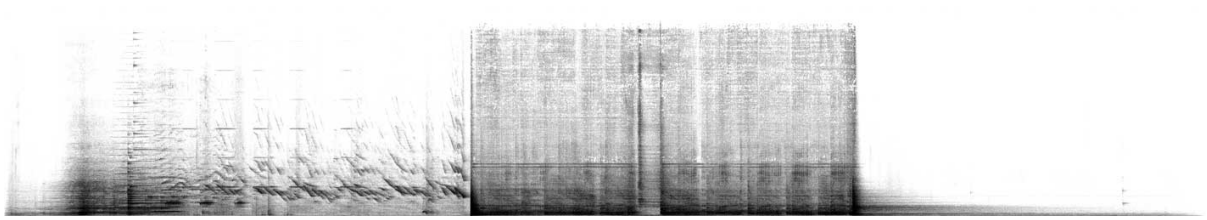


Figura 2. Análisis espectral de los movimientos X, XI y XII de la obra 12 Moments Musicaux

Dicho movimiento X se basa en un acorde de armónicos, donde los diversos instrumentos afinan sus notas con relación a un sonido grave fundamental ejecutado por el violoncello, de modo que muchos de los componentes del acorde son en realidad “redundancias” del sonido más grave, en el que ya están contenidos en cierto sentido. Acto seguido, súbitamente, en el movimiento XI la información armónica alcanza su máximo con un espectro saturado de frecuencias, en el que los instrumentos involucrados ya han perdido su identidad, y emiten notas y ruidos ajenos a su técnica habitual de producción del sonido. Esta fase de mantenimiento del macro-objeto que representa XI, aun sin perder su carácter unitario, se halla subdividida en dos partes desiguales, situándose la más corta de ellas al inicio, donde el grado de cambio ha alcanzado el máximo, cargando de información los instantes iniciales del objeto. De este modo, sin transición alguna se pasa del exceso de redundancia armónica en X al exceso de información en XI y de ahí, a la saturación: una carga informativa armónica tan grande como la de XI, y mantenida durante 40 segundos, alcanza pronto el estado de “saturación”. Tal saturación impide la estimación de la duración por parte del oyente, como bien explica Abraham Moles: “Prácticamente la saturación se hace notoria, como las demás dimensiones sensibles, por una incapacidad de apreciar psicológicamente la duración” (Moles, 1972). Por último, esta energía de XI se ve descargada en el movimiento XII, con un golpe de martillo sobre la estructura metálica del piano, cuya larga resonancia representa la fase final de este macro-objeto sonoro. Esta última fase supone una rápida pérdida de información espectral, en la que durante 40 segundos van desapareciendo paulatinamente las frecuencias que componían el amplio espectro de XI, llegando finalmente al silencio absoluto en la conclusión de este número.

Conclusiones

Ya en el artículo anteriormente tratado, es el propio Schaeffer quien nos advierte respecto a las diferencias esenciales entre los métodos de los experimentos acústicos y la experiencia musical, criticando una visión del arte falsamente científica, aunque no obstante reconoce también que muchos de los problemas en los que la opinión actual se halla dividida podrían ser resueltos por medio de experimentos (Schaeffer, 1960). Así, conceptos como el "espesor del presente", por ejemplo, difícilmente podrían ser investigados sin los medios electrónicos o informáticos de un laboratorio de electroacústica. Sin embargo, la situación de escucha estética, por ejemplo, en la sala de conciertos, produce una serie de acondicionamientos fisiológicos que preparan al oyente para la audición y que son distintos a los del sujeto participante en un experimento. En ocasiones estos acondicionamientos son incluso premusicales, como describe Leonard Meyer:

> Incluso antes de que el primer sonido se oiga, dichas opiniones activan las disposiciones a responder de una forma emocional, poniendo en juego conjuntos ideomotores expectantes. (…) Estos ajustes fisiológicos son no sólo preemocionales, sino también premusicales" (Meyer, 1956).

En cualquier caso, y a pesar de sus diferencias metodológicas, ambos estudios aquí expuestos coinciden en señalar la diferencia entre el tiempo cronométrico – como parámetro físico – y la duración musical – como parámetro psicofísico:

> Es una cosa o la otra: o bien el tiempo, medido en pulgadas de cinta, entra como una realidad, como un parámetro musical, y hay un sentido en todo esto; o bien hay una diferencia básica entre este tiempo medido y la duración musical, y no podemos proseguir con más análisis basados en este tiempo medido, ni pensar en música organizada en función de un parámetro falso (Schaeffer, 1960).

De este modo, a la magnitud física de longitud cronométrica, medida en segundos, se le contrapone la magnitud perceptual de duración, que Abraham Moles (1972) define con la función logarítmica log·t. Se opera así de manera análoga a la magnitud física de amplitud, medida en bares de presión, a la cual se le contrapone la magnitud perceptual de nivel, medido en decibelios; del mismo modo que a la magnitud de frecuencia se le opone la magnitud de altura tonal; etc. La utilización de estas dimensiones perceptuales en su trabajo por parte del compositor – como la duración en lugar de la longitud cronométrica – le permite un mayor control sobre su discurso musical, además de un mayor acercamiento al oyente y a su manera de experimentar la música.

Referencias

González Escuder, I (2013). *12 Moments Musicaux* (Score). Basel: Delirium Edition.

Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in Music.* Chicago: Chicago University Press.

Moles, A. (1972). *Théorie de l'information et perception esthétique*. París: Éditions Denoël.

Schaeffer, P. (1960). *Anmerkung zu den 'zeitbedingten Wechselwirkungen*'. Mainz: Gravesaner Blätter (pp.12-77).

Schaeffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux.* Paris: Éditions du Seuil.

Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal, 27*(3, 4).

Outlining a dialogue between contemporary scenic-choreographic composition and Theodor Adorno's textual composition

Isabel Arance
Universidad Internacional de la Rioja, España

Abstract
Defending the possibility of promoting creative stimulus through thought, as well as providing new tools for theoretical analysis of contemporary artistic creation, is undoubtedly the main objective of these lines. Hence, the need to dialogue with great thinkers becomes an inexorable matter, finding in the study and analysis of the artistic fact our main interest. Therefore, the present contribution will focus on tracing a small outline that is capable of showing how the association of certain doctrines of contemporary aesthetic thought with recent contemporary scenic-choreographic composition is not only possible, but also becomes a worthy and primordial tool for the creation of analysis, or the possibility of theorising about this discipline. In this case, it will be Theodor W. Adorno's aesthetic theory that will be the basis for possible arguments.

Keywords: Aesthetic theory, contemporary art, scenic-choreographic composition, theatricality, Adorno.

Esbozando un diálogo entre la composición escénico-coreográfica contemporánea y la composición textual de Theodor Adorno

Resumen
Defender la posibilidad de impulsar el estímulo creativo a través del pensamiento, así como aportar nuevas herramientas de análisis teórico en torno a la creación artística contemporánea es, sin duda, el principal objetivo de estas líneas. De ahí es, de donde la necesidad de dialogar con grandes pensadores se convierte en asunto inexorable, encontrando en el estudio y análisis del hecho artístico nuestro principal interés. Por tanto, la presente contribución se enfocará en trazar un pequeño esbozo que sea capaz de mostrar cómo la asociación de determinadas doctrinas del pensamiento estético contemporáneo con la composición escénico-coreográfica contemporánea reciente, no solo se hace posible, sino que se conforma como una herramienta digna y primorosa de cara a la creación de análisis, o a la posibilidad de teorizar sobre dicha disciplina. En este caso, será la teoría estética de Theodor W. Adorno, la que se asiente como base de posibles argumentaciones.

Palabras clave: Teoría estética, arte contemporáneo, composición escénico-coreográfica, teatralidad, Adorno.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Tal como venimos avanzando, el principal interés de la presente comunicación queda situado en el estudio y análisis del hecho artístico a partir de una mirada a la composición escénico-coreográfica contemporánea, desde la visión del emblemático pensador Theodor Adorno, en torno a la cual, iremos orbitando a lo largo de la presente comunicación.

Para ello se establecerá un pequeño recorrido que permita iniciar dicho camino. El punto de partida consistirá en ubicar el tipo de composición escénica al que pretendemos referirnos, contextualizando mínimamente sus precedentes para continuar con ese pequeño acercamiento al corazón de la teoría estética adorniana. Se entablará una mínima comparativa que se focalice en aquellos puntos de encuentro entre el modo de enfrentar la composición escénica contemporánea y la forma en la que Adorno comprende la filosofía, lo que a su vez derivará en la construcción de sus textos. De este modo se pretende mostrar como a partir de dicho pensamiento, es posible emprender un tipo de análisis desde el que aproximarse mayormente al hacer artístico del creador escénico contemporáneo.

La composición escénica contemporánea

No debemos olvidar que la definición de tal o cual asunto o concepto dependerá en gran medida de criterios siempre relacionados a determinados momentos históricos. Dicho esto, y tal como menciona Pavis en su diccionario del teatro," La noción misma de puesta en escena es reciente, ya que sólo data de la segunda mitad del siglo XIX […], cuando el director escénico se convierte en el responsable "oficial" de la dirección del espectáculo" (Pavis,198, p.180). Es a partir de dicha época, cuando surge una nueva concepción del teatro y, por tanto, de lo que se entenderá como teatralidad, lo que a partir de este momento abrirá sus fronteras, expandiéndose como noción plural capaz de acoger toda una nueva ola de diversos entenderes, saberes y sentires, tanto por parte del creador, como por parte del espectador.

> […]el teatro menos el texto, como un espesor de signos y de sensaciones que se construye en la escena a partir del argumento escrito, es esa especie de percepción ecuménica de artificios sensuales, gestos, tonos, distancias, sustancias, luces, que sumerge al texto en la plenitud de su lenguaje exterior" […]. (Pavis, 2014, P.388). […]. De la misma manera, en el sentido de ARTAUD, la teatralidad se opone a la literatura, al teatro de texto, a los medios escritos, a los diálogos e incluso a la narratividad de una fábula lógicamente construida (2014, p. 388).

Por tanto, y considerando las ideas *artaudianas* como precedente esencial, Pavis plantea el lado escénico del texto, focalizando en todo aquello que se acerca al receptor de manera no verbal. Es aquí donde situamos la composición escénica reciente, a la cual nos referimos.

Esbozando una comparativa

Si algo podemos destacar del modo compositivo en el que Adorno ubica sus textos es la no conclusión de un objetivo provisto de significado. Es decir, Adorno no busca comunicar un significado concreto, sino que, por el contrario, la característica primordial de su modo de componer gramaticalmente, va a radicar en un estado fragmentario en el que, como regla esencial, asumirá el uso de la diferencia y la pluralidad como forma de enriquecimiento constructivo, elementos que, a su vez, se convertirán en instrumentos básicos de apoyo desde los que no caer en la repetición, pudiendo así mantener una construcción genuina. De ese modo, esa particularidad compositiva de sus textos entra a dialogar con esa manera de hacer del creador escénico contemporáneo. Una forma de hacer que claramente

podemos asociar a esa misma visión adorniana de la construcción de sus textos y, por tanto, de su concepción de lo que filosofar significa. Porque para Adorno el objetivo de la filosofía no puede asentarse en esa abstracción excesiva que elucubra alrededor de la magnitud de lo abstracto, traicionando aquello que de verdad se pretende decir en pos de una globalidad representativa exenta de todo tipo de significación. Comprender lo abstracto como herramienta que permite alejarse de una verdad única, o de concepciones cerradas e inamovibles, son ejes vertebradores de la Teoría Estética adorniana, porque para Adorno,

> […] la tarea filosófica consiste en armarse de lupas y microscopios e ir recogiendo fragmentos de sentido, pedazos significativos de realidad, y persistir en su carácter fragmentario, al que nunca se debe renunciar para forzarlos a encajar entre ellos en un engranaje definitivo (Tafalla, 2003, p.30).

Si bien la búsqueda y consecución de significados concretos no ha de ser lo que lidere el proceso compositivo, la finalidad de comunicar no puede ni debe ser obviada, lo que, sin duda, caracteriza buena parte de la creación escénica contemporánea.

Una gran parte de la composición escénica actual se asienta en esa necesidad de componer imágenes vivas en las que su principal objetivo no tiene por qué situarse en ese deseo de transmitir significados determinados, sino que, a partir de dichas imágenes, el espectador sea capaz de colocarse en una significación y producción propias de aquello que recibe. Es así como el receptor se convierte en creador, aunque solo sea por unos instantes, accediendo a un dinamismo creativo asentado en su propio entender individual, pero que habrá sido proporcionado gracias al conocimiento artístico del propio creador. En la composición escénica contemporánea es muy fácil encontrarse con la abstracción como medio principal de narración. El propósito primordial de dichas composiciones, no será la comunicación de un argumento ordenado provisto de significados cerrados, sino que, por el contrario, la creación de imágenes acabará primando en la búsqueda de una globalidad final capaz de asentarse en algún modo de comunicación y, por tanto, de provocación en el espectador. En efecto, en la actualidad son muchas las composiciones escénicas en las que,

> […] lo abstracto se diluye en lo narrable y el resultado que encontramos es aquel propio de la plástica, aquel perteneciente a la imagen que, tal como diría María Zambrano, sumerge al espectador en un abismo expresivo que va a permitirle continuar creando a partir de la obra del artista (Arance, 2017, p.498).

Por tanto, si asociamos la composición textual a la composición escénica, comprenderemos los elementos escenográficos como las palabras de un texto, y las frases, como aquellas que se irán configurando gracias al adecuado manejo y combinación de tales palabras, o lo que sería lo mismo, de la adecuada fusión de los elementos escenográficos, lo que finalmente, y, según las múltiples e infinitas combinaciones posibles conducirá a las más diversas manifestaciones representativas. Por lo tanto, del mismo modo que estructurar gramaticalmente en la escritura implicará el manejo del escritor en torno a un ordenamiento posible de las diversas estructuras creadas, componer escénicamente conducirá al artista escénico a la misma operación, adecuando la ordenación secuencial formal para concluir en la consecución de la globalidad de su obra. Diría Marcos Morau, reconocido creador de la escena contemporánea: “Yo no pretendo controlar la lectura del espectador, lo que yo tengo que dominar son los símbolos, las figuras, los ingredientes seleccionados en cada momento para conseguir, de algún modo, que lo configurado trascienda al público” (Morau en Arance, 2017, p.379).

A lo largo de su recorrido profesional, Adorno no pararía de reinventarse a partir de la creación constante de variantes que le permitiesen habitar, en algún punto, la originalidad. Salirse de la filosofía tradicional buscando nuevas pautas y movimientos, será un anhelo característico de su obra, enfrentando así su manera de componer y, por tanto, de construir sus textos. De este mismo modo nos to-

pamos con muchos creadores escénicos contemporáneos, los cuales persiguen un alejamiento de lo tradicional, un obviar lo conocido para ser capaces de acceder a nuevos mundos cada vez. De nuevo, nos referimos a Morau cuando dice: "[…] Si los elementos de la tradición son tranquilizadores por definición, ¿qué ocurre cuando estos se vuelven extraños e irreconocibles?" (Morau, 2023), para continuar argumentando, en torno a su concepción del mundo y todo aquello que caracteriza y nutre su trabajo, que lo importante es "[…] no representar el mundo que existe, sino inventar uno nuevo" (Morau, 2023). Desde dichas perspectivas osamos aproximarnos a las mentes de creadores escénicos contemporáneos, tratando de encontrar cualidades de pensamiento que se traduzcan en posibles instrumentos de apoyo creativo, al tiempo que, desde tales miradas, la posibilidad de teorizar en torno a la creación escénica contemporánea, se haga posible.

Conclusiones

Habitar la creación conlleva, sin duda, mirar a la estructura y, por tanto, a la capacidad de formar. Diría Adorno que:" La forma es mediación de las obras […]. La forma es mediación en cuanto a que relación de las partes entre sí y con el todo, y en tanto que elaboración de los detalles" (Adorno, 2004, p.246). Así pues, crear implica formar y, por ende, estructurar, ya sea dentro de la construcción de un texto, o de los diferentes lenguajes artísticos, por lo que poner el foco en la estructura y en todo aquello que esta conlleva, será necesario para emprender análisis.

Hablar de estructurar, así como de comunicar en el ámbito teatral implicará asentarse en la prudencia, puesto que lo teatral y, por ende, la concepción de teatralidad, tal como se ha mencionado, dependerá directamente del tiempo, momento y lugar en el que nos situemos. Es por ello que surge la necesidad de ser muy específicos, al tiempo que flexibles, porque aun ubicándonos dentro de un terreno artístico determinado, este no dejará de ser un campo polisémico y de difícil absorción, tanto para el creador, como para el receptor (Alonso de Santos, 2020). De ahí, que formas de reflexión ejemplares se conviertan en verdaderos instrumentos de apoyo a la creación. Instrumentos que permitan al creador habitar la originalidad y, por tanto, una continua sensación de descubrimiento que les posibilite colocarse en ese juego formal que hará que todos los elementos participantes se conformen en diferentes combinaciones cada vez. Por tal motivo, se abordarán dichos lenguajes desde la humildad, para ser encarados a partir de herramientas concretas que nos permitan pulir y descifrar estructuras y subjetividades, las cuales, acordes a determinadas doctrinas de pensamiento, nos consientan teorizar y abrazar el extraordinario ámbito de la creación, no sin antes haber asumido aquellas limitaciones en las que nuestro propio conocimiento nos coloca.

Referencias

Adorno, T.W. (2004) *Teoría Estética,* Akal.

Alonso de Santos, J.L (2020). *Manual de teoría y práctica teatral.* Castalia.

Arance, I. (2017). *El Pensamiento Filosófico en el Arte Coreográfico Contemporáneo.* Cumbres.

Morau, M. (2021). *Ballet Nacional de España. Afanador*

https://balletnacional.mcu.es/es/compania/repertorio/afanador

Pavis, P. (2014). *Diccionario del Teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.

Tafalla, M. (2003). *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Herde

The significance of art in education and the acquisition of new knowledge

Carmen Prieto Reina
Universidade da Coruña, España
Universidad de Sevilla, España

Abstract
Since time immemorial, literary critics, philologists and philosophers have resorted on countless occasions to define the relationship between art and knowledge, the union between both concepts has always been a theory that has been recurring in countless manuscripts that defined such a close alliance, carrying out dissertations around the correspondence and consonance of both terms in the various scientific disciplines, defining what is the function of art itself. In the mirror of art everything is shown more clearly and better characterized; but, on the other hand, the work of art facilitates the apprehension of the idea, because for the clearest and purely objective perception of the essence of things it requires the will to be completely still, and this can only be achieved with complete certainty when the intuited object is not within the sphere of those things that can be related to the will, that is, when it is not a question of something real, but of a simple image (Schopenhauer 2004, p. 46). Therefore, our primary objective is to defend that painting, by not representing reality but an image of it, facilitates the acquisition of the concept from contemplation. In this sense, new trends in education are committed to the inclusion of art in teaching. Aesthetic capacities would therefore be directly associated with creative, intellectual and intelligent capacities, Huerta et Soto (2022, p. 28), developing through the understanding of the aesthetic the knowledge that corresponds to the image of reality presented through painting, therefore, in conclusion, we will try to propose that the incorporation of images as a mirror in which the different aspects aimed at the acquisition of content, it would reinforce the union of image and concept associated with symbolic learning, always taking into account the complexity of the subject to be taught according to the educational level.

Keywords: art, knowledge, education, painting.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

La significación del arte en la educación y la adquisición de nuevo conocimiento

Resumen

Desde tiempos inmemorables, críticos literarios, filólogos y filósofos han recurrido en infinidad de ocasiones a definir la relación entre arte y conocimiento, la unión entre ambos conceptos siempre fue una teoría que ha sido recurrente en sinnúmero de manuscritos que definieron tan estrecha alianza, llevando a cabo disertaciones en torno a la correspondencia y a la consonancia de ambos términos en las diversas disciplinas científicas, definiendo cual es en sí la función del arte. En el espejo del arte todo se muestra con mayor claridad y mejor caracterizado; pero, por otra parte, la obra de arte facilita la aprehensión de la idea, porque para la captación más clara y puramente objetiva de la esencia de las cosas requiere que la voluntad se acalle por completo, y esto sólo puede lograrse con total seguridad cuando el objeto intuido no se encuentra dentro del ámbito de aquellas cosas que pueden tener relación con la voluntad, es decir, cuando no se trata de algo real, sino de una simple imagen (Schopenhauer 2004, p. 46). Por consiguiente, nuestro objetivo primordial es defender que la pintura al no representar la realidad sino una imagen de esta facilita la adquisición del concepto desde la contemplación. En este sentido, las nuevas tendencias en materia de educación apuestan por la inclusión del arte en la enseñanza. Las capacidades estéticas estarían pues directamente asociadas a las capacidades creativas, intelectuales e inteligentes, Huerta et Soto (2022, p.28), desarrollando a través de la comprensión de lo estético el conocimiento que se corresponde con la imagen de la realidad presentada a través de la pintura, por ello, en conclusión, intentaremos proponer que la incorporación de imágenes a modo de espejo en el que se reflejan los distintos aspectos encaminados a la adquisición de contenidos, reforzaría la unión de imagen y concepto asociada a un aprendizaje simbólico, teniendo siempre en cuenta la complejidad de la materia a impartir según el nivel educativo.

Palabras clave: arte, conocimiento, educación, pintura.

Referencias

Huerta R., Soto González, M. D. (2022) Museari como recurso digital para activar el pensamiento reflexivo en estudiantado universitario*. Communiars: Revista de imagen, artes y educación crítica y social, 8,*(Ejemplar dedicado a: Juan Carlos Arañó), 25-42.

Schopenhauer, A. (2004). *Lecciones sobre metafísica de lo bello* (trad. Pérez Cornejo). Valencia: Universitát de Valencia.

CIVAE 2025 | March 12 - 13, 2025
7th Interdisciplinary and Virtual Conference on Arts in Education

Carmen Prieto Reina
Universidade da Coruña, España
Universidad de Sevilla, España

La significación del arte en la educación y la adquisición de nuevo conocimiento



Imagen incluida en la plataforma de Enseñanza virtual de la Universidad de Sevilla para el alumnado de Ampliación de Alemán, mostrando un módulo de aprendizaje del temario, en el que se expone un paisaje que defiende el turismo sostenible, respetando los recursos naturales a modo de presentación del contenido.

Vemos un ejemplo de una imagen que es la presentación y representación asociada a los contenidos de una unidad, en la cual se exponen diferentes aspectos relativos a la materia a impartir del programa de la asignatura.

Fuente: Nota. [cuadro], por Pixabay (2025)
https://pixabay.com/es/photos/pinturas- famosas-pintura-al-%C3%B3leo-698290

Tabla 1. Ejemplo de unidad didáctica

Unidad: El retrato azul	Introducción. A través de la asociación de la imagen al contenido, por un lado, se potencia el sentido estético del alumnado y por otro, se amplía su capacidad intelectual.	Desarrollo La imagen está asociada de forma directa a la adquisición de conocimiento, facilitando la aprehensión de contenidos.	Finalidad de la práctica De esta forma, gracias a la imagen visual se garantiza la adquisición de conocimiento a través del fomentar el sentido estético del alumnado.
Justificación de la unidad: favorecer el uso funcional de la imagen, de modo que el símbolo represente el concepto a mostrar.			
OBJETIVOS	**CONTENIDOS**	**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**	**ESTÁNDARES**
Interpretar el sentido global de la imagen y la intención de esta. En este caso, abordaremos el concepto de turismo sostenible asociado a los contenidos a impartir, que desde un primer momento será tenido en cuenta por el alumnado.	**Compresión y debate de los contenidos de la unidad. Reconocimiento de la imagen y posterior conexión entre conocimiento y contenido.**	**Aplicar los conocimientos relativos a los contenidos de la unidad asociados a la imagen.**	**Comprende el significado de la imagen planteada y reconoce y explica los contenidos relativos a la misma.**
	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Lista de control a través de la observación Revisión del cuaderno y del trabajo de investigación de las sesiones formativas Cuestionarios de respuesta con opción múltiple.	**ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD** Batería de actividades que atiendan a la diversidad del aula, teniendo en cuenta las aptitudes del alumnado. Las actividades tendrán unos objetivos mínimos y máximos de consecución para el alumnado que presente alguna dificultad en la adquisición de contenidos o mayor destreza.	**ORGANIZACIÓN DE GRUPOS** Aula de referencia del centro con portátiles o tabletas del centro o del alumnado. **ORGANIZACIÓN DE ESPACIOS** Debate con grupo íntegro. Trabajos de investigación (grupos pequeños). Consultas webs en pareja. Individualmente se trabajarán actividades y contenidos.
BIBLIOGRAFÍA **Se incluyen términos propios de la enseñanza curricular (Referencias bibliográficas")**	**EVALUACIÓN** Test de evaluación	**MATERIALES Y RECURSOS** Libro de texto y guía didáctica Páginas webs de consultas. Tablets o portátiles	**METODOLOGÍA** Favorecer la motivación potenciando el intercambio de ideas en torno a la imagen.

Referencias

Comunicación y representación de la realidad: competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos (febrero de 2025). [Ministerio de Educación] .
https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-infantil/areas/comunicacion/criterios-evaluacion-segundo-ciclo.html

Orden 1361 de 2015. [Ministerio de Educación] . Orden de 3 de Julio por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de la gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 3 de Julio de 2015.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-7662

Real Decreto 37 de 2015.[Ministerio de Educación] . Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. 26 de diciembre de 2014. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-37

Crossing boundaries: Fiction as Research in 3D Animation — The case of *Tráfico*

David Marrades Escribá
Universitat Politècnica de València, España
Escola d'Art i Superior de Disseny (EASD) de València, Espanya

Abstract
This presentation summarizes the application of the Fiction as Research (FaR) methodology in the creation of Tráfico, an original short film produced in 3D, framed as a case study within the context of a doctoral research project that explores work approaches in the field of digital animation. Building on this premise, the systematization of FaR by Leavy (2013) is taken as a reference and adapted from the realm of literary studies to the field of audiovisual production as an active methodology, with the aim of experimenting with the possibilities that fiction offers in animation as a tool for knowledge generation. The incorporation of an approach such as Design Thinking, applied transversally across all stages of production, enabled this fictional exploration to be supported by structured narrative and visual changes and iterations. In this way, the short film, inspired by a real event, was progressively transformed and enriched through resources such as the introduction of an inner monologue, the inclusion of additional scenes, and the use of digital visual effects (DVFx). These elements contributed to generating a more consistent narrative and fostered a more credible and in-depth treatment of themes such as the human relationship with technology, its impact on subjective experience, and the spectacularization of intimacy.

Keywords: Fiction as research, 3D digital animation, Technology, Design Thinking.

ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Cruzando Fronteras: La ficción como método de investigación en animación 3D — El caso de *Tráfico*

Resumen
Esta comunicación resume la aplicación de la metodología del *Fiction as Research* (FaR) en la realización de *Tráfico*, cortometraje original cuya producción en 3D se enmarca como estudio de caso en el contexto de una investigación doctoral donde se exploran enfoques de trabajo dentro del campo de la animación digital. Partiendo de esta premisa, se toma como referencia la sistematización del FaR realizada por Leavy (2009) y se traslada desde el ámbito de los estudios literarios al terreno de la producción audiovisual como una metodología en acción, con el fin de experimentar con las posibilidades que la ficción ofrece en la animación como herramienta de conocimiento. La incorporación de un enfoque como el *Design Thinking*, transversal a todas las etapas de producción, permitió que esta exploración ficcional se sustentase en cambios e iteraciones narrativas y visuales de manera estructurada. De esta manera, el cortometraje, cuya historia se inspira en un hecho real, fue progresivamente transformándose y enriqueciéndose a través de recursos como la introducción del monólogo interior, la incorporación de escenas adicionales o el uso de gráficos digitales (DVFx). Estos recursos ayudaron a generar una narrativa más consistente así como impulsaron un tratamiento más verosímil y profundo de temas como la relación del ser humano con la tecnología, su impacto en la experiencia subjetiva o la espectacularización de la intimidad.

Palabras clave: Ficción como investigación, Animación digital en 3D, Tecnología, Pensamiento de diseño.

Introducción al Fiction as Research: de Patricia Leavy a la animación 3D

El Fiction as Research (FaR) es presentado, desde el punto de vista conceptual y procesual en la obra de Leavy (2013), como una metodología de investigación basada en las artes **(***arts-based research***)**, que utiliza la ficción como una herramienta para investigar y explorar experiencias humanas complejas. Leavy desarrolla su enfoque desde el contexto literario, centrándose en relatos cortos y novelas y defiende la ficción como una vía de obtención de conocimiento gracias a su versatilidad a la hora de generar una representación holística de la realidad:

> La ficción nos permite retratar las experiencias de las personas de manera más holística que otras formas de investigación, gracias a una serie de estrategias: 1) verosimilitud; 2) acercarse a los detalles; 3) voz interior y diálogo interno; y 4) punto de vista del narrador. (p. 38)

Es importante entender que la noción de verosimilitud que aplica Leavy no se ajusta de manera rigurosa al concepto formulado por Aristóteles (2013), en tanto que más que un medio para la obtención de causalidad y coherencia interna con la finalidad de presentar los hechos de forma creíble, la autora defiende su acepción como fórmula de investigación cualitativa que favorece el acceso a aspectos de la realidad opacos para la exploración científica. Y esto lo puede lograr gracias al empleo de recursos como la voz interna o el punto de vista, basados en la experiencia subjetiva, que no se hallan accesibles desde una observación distanciada de un hecho determinado, pero que aportan verdad desde el contexto de la experiencia humana a la vez que pueden tender puentes empáticos con el espectador.

> La ficción nos garantiza una entrada imaginaria a lo que de otro modo sería inaccesible (…), para reexaminar los mundos en los que vivimos y adentrarnos en los procesos psicológicos que motivan a la gente así como en los mundos sociales que la moldean. En resumen, involucrarnos en la ficción en nuestra práctica investigadora genera innumerables posibilidades." (Leavy, 2013, p. 20).

La ficción se erige, por tanto, en una extraordinaria herramienta para ensayar narrativas que permitan acercarnos a la experiencia subjetiva a través de personajes que reflejen vivencias reconocibles, por medio de emociones y pensamientos que resulten coherentes con su personalidad y entorno. Aunque los estudios de Leavy se adscriben al contexto literario, esto no impide que puedan ser aplicados a otras disciplinas artísticas.

La animación, precisamente por tratarse de un medio completamente maleable, donde cada elemento —desde el diseño visual hasta la estructura narrativa— es creado desde cero, resulta especialmente idónea para este tipo de experimentación, ya que tiene el poder de mostrar lo que el personaje siente o piensa, no únicamente lo que expresa verbalmente, sin que resulte disruptivo o poco naturalista como puede ocurrir en el cine de acción real.

Design Thinking y Fiction as Research: un enfoque integrado para la experimentación

En la producción del cortometraje, el *Fiction as Research* no debe entenderse como un marco teórico rígido, sino como parte de un enfoque integrado, junto al *Design Thinking,* que funciona como una metodología en acción. Cada revisión de la historia se convirtió en una iteración que no solo implicaba reexaminar las fases previas —incluido el guion—, sino también reformular de manera dinámica los elementos del diseño visual. Este proceso iterativo se vio potenciado por la integración de principios del *Design Thinking*, lo que permitió estructurar y sistematizar la evolución del proyecto de forma coherente y flexible a través de etapas de indagación, ideación y testeo.

El *Design Thinking* es una metodología desarrollada principalmente en el ámbito del diseño industrial y la innovación, aunque ha sido ampliamente estudiado desde otros campos del conocimiento. Según Cross (2023), uno de sus referentes en el campo del diseño, el *Design Thinking* fomenta un proceso creativo flexible en el que las ideas no son definitivas, sino susceptibles de constante reformulación. En el caso del cortometraje, esta flexibilidad permitió cambios profundos en el sentido de la historia que ayudaron a reforzar la verosimilitud y la profundidad de los temas tratados, sin que esto comprometiera la viabilidad del proyecto.

Los efectos visuales digitales (DVFx) en la construcción de la verosimilitud narrativa

Uno de los recursos estéticos propios del medio audiovisual son los efectos visuales digitales. Por ello, se utilizaron como instrumentos para transformar y ajustar aspectos de la narrativa, así como para enriquecer temáticamente el cortometraje, estableciendo conexiones con formas de narración que reflejan el contexto tecnológico contemporáneo. En este sentido, Hashim (2019) sostiene que: *"El desarrollo y la revolución del mundo digital en la actualidad han dado lugar al concepto de narración digital, que se refiere a un mundo narrativo más amplio basado en la tecnología informática o en una narrativa mediada por los ordenadores."* (p. 26).

En lo que se refiere al cortometraje, los DVFx no solo enriquecieron el aspecto visual, sino que jugaron un papel fundamental en los cambios implementados en el guion y la estructura narrativa, ayudando a redefinir los hechos dentro de la historia y permitiendo jugar con el tiempo, la creación de realidades alternativas y, en definitiva, modificando el sentido de lo narrado.

Planteamiento y premisa: *Tráfico* como estudio de caso

El cortometraje que se presenta en la investigación como estudio de caso se titula *Tráfico* y, ya de partida, no fue concebido como un relato cerrado, sino como un proyecto de experimentación narrativa y ficcional, donde cada fase de desarrollo debía permitir ajustes y reformulaciones estructurales y visuales. La historia que se cuenta parte de un hecho real. En concreto, un accidente de tráfico que sufrió una persona conocida volviendo del trabajo por una de las autovías de acceso a la ciudad que se hallaba congestionada. El impacto fue tan fuerte que llegó a perder el conocimiento y fue trasladada a un hospital. Cuando despertó y encendió el móvil, descubrió imágenes de su propio accidente en uno de los grupos de *whatsapp* que comparte con amigos. Su anécdota fue transformada en una premisa para el corto: un suceso personal circulando en redes de comunicación social antes de que su protagonista pudiera procesarlo.

Con este material, se planteó un relato ficcionalizado en animación 3D con el fin de explorar temas como la relación que como humanos estamos desarrollando con la tecnología, cómo esta condiciona nuestra experiencia subjetiva o la espectacularización de la intimidad.

Metodología

La metodología del *Fiction as Research* permitió explorar los temas de la ficción poniendo en marcha toda una serie de recursos, como los que se detallan en el siguiente apartado de este estudio, de forma que las posibilidades de la historia no se viesen sujetas a la primera versión del guion, sino que evolucionaran a medida que se exploraban las posibilidades visuales y narrativas del proyecto. El corto se erigió en un laboratorio en ese sentido. El empleo del *Design Thinking* como metodología transversal por fases en la producción del corto permitió diseñar y evaluar cada una de estas iteraciones narrativas de manera estructurada. Cada etapa de desarrollo incorporó pruebas visuales y ajustes en la narrativa, asegurando que los cambios formasen parte de un proceso de construcción narrativa y visual fundamentado donde se expusiesen de manera verosímil los temas de la ficción. Estas pruebas eran realizadas y analizadas por parte de los dos miembros del equipo y eventualmente se contaba con la valoración crítica de personas externas ajenas a la producción del cortometraje.

Aplicación y resultados

Modificación del desencadenante narrativo

En una primera versión del guion, la protagonista, en los momentos previos a sufrir el accidente, recibe un mensaje de una persona que ha conocido a través de una aplicación de citas. Eso le agita emocionalmente y comete la imprudencia que le conduce al accidente.

Este aspecto fue detectado como un desencadenante débil y, de hecho, entre las observaciones recibidas durante la fase de testeo, se sugirió la posibilidad de plantear el proyecto como campaña a la DGT, algo muy alejado de las intenciones iniciales.

Después de muchas pruebas, se acabó por concluir que ese mensaje se transformaría en una notificación proveniente de un juego de realidad virtual, que le asigna una misión en carretera (en la línea de GTA). Este cambio amplificó la dimensión de un control externo ejercido sobre la protagonista, vinculando la historia con la lógica de gamificación. A nivel técnico, el cambio fue resuelto a través de un proceso de rotoscopia animada.

Introducción del monólogo interior y el diálogo con la audiencia

Se añadió un monólogo interior de la protagonista, lo que permite al espectador acceder a su mundo emocional y cognitivo. Este recurso estrecha el vínculo empático con la audiencia, tal como sugiere Leavy (2013) cuando destaca que la ficción es un medio para explorar la subjetividad humana de manera profunda. Por otra parte, se incorporaron momentos de interacción directa con la audiencia a través de la retransmisión en *streaming*, simulando un diálogo con los espectadores que refleja la dinámica actual de los *influencers* digitales.

Incorporación del streaming en directo

Se introdujo la idea de que la protagonista retransmite su partida en vivo, reforzando la idea de la espectacularización de la intimidad y activando el papel de la audiencia. De esta manera, su experiencia queda afectada por la observación externa. Para ello se introdujeron elementos gráficos y sonoros que permitiesen identificar aquellas partes de la historia susceptibles de ser contadas por una cámara de seguimiento de la acción de la protagonista. La cámara en concreto está concebida como un dron que emite las tomas a vista de pájaro de la escena del atasco y el accidente.

Introducción de gráficos en pantalla

Para reforzar la mecánica de videojuego, se integraron grafismos superpuestos (barras de progreso, estado de la misión, logros), haciendo que la protagonista experimente su propia vida como si fuera parte de un sistema de recompensas y objetivos. Estos HUDs (*Head-up Displays*) animados, se elaboraron con el *software* de postproducción digital.

Cambios en la estructura temporal

Con el fin de contextualizar la idea de la disolución de las fronteras entre el entorno físico y la inmersión digital, se añadió una escena previa al momento del atasco, donde la protagonista saluda a sus seguidores y activa la sesión del juego de realidad virtual. Esto permitió clarificar la relación entre la protagonista y la simulación digital en la que se va a ver inmersa. Se trata de un plano fijo de la habitación desde donde emite la protagonista, donde se establece un guiño con las salas desde donde *youtubers* y *streamers* realizan sus emisiones.

Introducción de props como elementos de cohesión narrativa y visual

Se introdujeron elementos como las lentillas de realidad aumentada y el volante del videojuego, que aparecen tanto en la escena inicial del saludo como en la última escena en el hospital. Estos detalles funcionan como nexos narrativos, contribuyendo a diluir los límites entre el mundo real y ficticio en el contexto de la experiencia humana.

Conclusiones

A partir de este estudio de caso, se demuestra que el *Fiction as Research*, apoyado en una metodología estructurada como el *Design Thinking*, constituye un enfoque efectivo para la exploración y generación de conocimiento en el ámbito de la animación 3D. Lejos de concebir la ficción como un producto narrativo cerrado en su fase de guion, la hibridación de ambos modelos permitió que la historia se mantuviera en constante evolución en base a los hallazgos obtenidos en las distintas fases

de trabajo, favoreciendo que temas como la relación entre el ser humano y la tecnología, su impacto en la experiencia subjetiva o la espectacularización de la intimidad alcanzasen una resonancia mayor. Paralelamente, este enfoque iterativo, propulsó mejoras en la cohesión interna de la obra, de forma que los ajustes de tipo narrativo y visual propiciados por los cambios, no se diluyeron en simples modificaciones técnicas sino que pasaron a formar parte de un proceso integral y fundamentado.

Referencias

Aristóteles (2013). *Poética*. Alianza Editorial.

Cross, N. (2023). *Design thinking: Understanding how designers think and work*. Bloomsbury.

Hashim, H. (2019). Narrative Techno-Enhancement: The Impact of Digital Visual Effects (DVFx). *Creative Narrative Performance. Journal Komunikasi, Jilid 35*(1), 17–28.

Leavy, P. (2013). *Fiction as Research Practice*. Routledge.

Greco-Latin themed drama as an extracurricular activity

Fernando Nicolás Flores
Universidad de Alicante, España

Abstract
This communication highlights the educational and cultural potential of an extracurricular drama activity with a Greco-Latin theme. Working with secondary school pupils of this specific type makes an important contribution to their all-round education. In a playful, voluntary environment outside school hours, pupils can enjoy the staging of the great Greek and Roman classics. Their plays, besides being the fundamental substratum of modern theatre and cinema and a unique introduction to the world of the stage, are authentic open classrooms for group reflection on important issues, such as peace, dignity, justice, money, love, solidarity... A continuous drama activity can contribute to the development of the student's communicative competence, as well as being an interesting contribution to others such as personal, social, civic or even emotional competence.

Keywords: Greco-Latin drama, competences, education, extracurricular activity, secondary education.

El teatro de temática grecolatina como actividad extraescolar

Resumen
Esta comunicación pone de relieve el potencial educativo y cultural que encierra una actividad extraescolar de teatro de temática grecolatina. El trabajo con escolares de secundaria de este tipo específico supone una contribución relevante a su formación integral. En un ambiente lúdico, voluntario y fuera del horario lectivo, los alumnos pueden disfrutar de la puesta en escena de los grandes clásicos griegos y romanos. Sus obras, además de ser el sustrato fundamental del teatro y del cine moderno y una inigualable introducción al mundo de la escena, son auténticas aulas abiertas de reflexión grupal en torno a cuestiones importantes, como son la paz, la dignidad, la justicia, el dinero, el amor, la solidaridad… Una actividad continuada de teatro puede contribuir en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, además de ser una aportación interesante para otras como la personal, la social, la ciudadana o incluso la emocional.

Palabras clave: Teatro grecolatino, competencias, educación, actividad extraescolar, educación secundaria.

Introducción

Han sido muchos los estudios que destacan los beneficios educativos del teatro y su contribución a la formación integral del alumno (Baldwin, 2014; Cañas, 2003; Cervera, 1996; Motos, 2017; Tejerina, 2005), sin embargo, no se prodigan los estudios sobre un tipo de teatro concreto, el de temática grecolatina, y el papel que juega como aula de reflexión grupal, espacio de socialización, puerta a la cultura y lugar de entretenimiento (Navarro, 2005; Prósopon, 2013; Robles, 2014).

Si bien es cierto que no todos los alumnos suelen disfrutar de esta actividad, sí es considerado un recurso educativo valioso, ya que además de una opción de tiempo libre para el joven es una herramienta ideal para completar y reforzar la formación recibida dentro de una jornada lectiva -ya sea emocional, afectiva, lingüística o social (Blanco-Martínez, 2016).

Las actividades extraescolares de teatro suelen estar formadas por alumnos con inquietudes artísticas o amantes del teatro. Sin embargo, estudios llevados a cabo por autores como Mantovani (2014), Motos (2017), Alfonso-Benlliure y Motos (2020) demuestran que esta actividad resulta beneficiosa para todos los alumnos, especialmente, para aquellos que quieran compartir su creatividad, se desenvuelvan muy bien en grupo. Ahora bien, también puede ser útil para aquellos que muestran hiperactividad, presenten dificultades de socialización, se muestren inseguros y con poca autoestima (Guillén, 2022) o manifiesten dificultades de expresión y comunicación (López Valero *et al*. 2004)

Las conclusiones que se muestran en esta ponencia son solo una pequeña muestra de mi estudio realizado en la tesis doctoral *El teatro de temática grecolatina y su aplicación didáctica en el ámbito de las humanidades. Estudio de caso particular*, leída en julio de 2024. La mayor parte de las reflexiones, pues, han sido extraídas del estudio de caso de un grupo de teatro, La Nave Argo, del Colegio Inmaculada (Jesuitas) de Alicante.

Ventajas educativas de una actividad extraescolar de teatro

Por el mero hecho de tratarse de una actividad extraescolar, se presentan peculiaridades que la convierten desde un punto de vista educativo en un auténtico laboratorio de diversas áreas (Eccles, 2003). En primer lugar, el aspecto *lúdico* es sin duda el más importante. Sobre él se construye precisamente una actividad extraescolar. Si la actividad no resulta divertida, activa, atractiva, excitante, los objetivos didácticos que se quieren trabajar se tornan imposibles. En segundo lugar, la actividad es *voluntaria*, es decir, el alumno que asiste a ella tiene una predisposición distinta, a priori su actitud es positiva, curiosa y con ganas de descubrir algo nuevo. Otro rasgo definitorio de una actividad extraescolar de teatro es la confluencia de *participantes de distinta edad*. Sobre todo, en los niveles superiores el ejemplo de los mayores suele tener un efecto beneficioso en los jóvenes: el aprendizaje se acelera si es mimético y en este tipo de actividades la desinhibición, la aceptación del grupo, la socialización y el compromiso son valores que se transmiten de un modo experiencial y a base del ejemplo de los veteranos o de los mayores. Finalmente, el hecho de que la actividad tenga un *formato distinto*, sea en horario extraescolar y se haga en otras dependencias del centro, también resulta cómodo para los jóvenes: no están en el aula ni sentados todo el tiempo, tienen libertad para levantarse o comentar algo con los compañeros. Al mismo tiempo, si el monitor es un docente, su rol cambia y se transforma en una persona que juega a ser director o directora y de eso los adolescentes son conscientes. Para ello conviene que sea honesto con ellos desde el principio y comparta sus limitaciones y su nivel técnico. Este aspecto resta presión y ansiedad al joven porque no se siente evaluado por un profesional. Del mismo modo, el adulto debe romper toda vinculación con la clase, ayudarles a desconectar y mostrarse como un miembro más que tiene las mismas inquietudes, objetivos y miedos.

Ahora bien, la finalidad no es la de formar actores profesionales sino la de jugar a serlo, ya que ellos se apuntan, entre otras cosas, para mostrarse, gustar, exhibirse, y recibir el aplauso o la autocrítica, que también pueden ser muy educativos. A partir de los trece años el joven ya sabe elegir por sí mismo sus momentos de ocio y sus actividades de tiempo libre, se le presentan infinidad de opciones para pasarlo bien y no quiere, y de esto sí es consciente, perder el tiempo. Por este motivo, el objetivo, al menos en niveles superiores, conviene que sea mostrar a final de curso un proyecto debidamente trabajado y no solo al público del centro sino llevarlo a otras salas del entorno o a festivales adecuados. De este modo, la realización de la actividad se convierte también en un reto que asume todo el grupo con determinación y un plus de motivación. No en vano entran en juego todos los recursos propios de metodologías tales como el aprendizaje colaborativo, el trabajo por proyectos, la educación en valores y la mejora en la competencia emocional.

El teatro de temática grecolatina

El teatro trabajado con alumnos ha sido desde siempre una apuesta pedagógica por una ejercitación retórica y expresiva que muchos programas educativos, como los británicos, han sabido recoger, actualizar y aplicar (Baldwin, 2014). Una propuesta escénica es un ejercicio comunicativo continuo, un juego en grupo en el que se ejercitan las habilidades lingüísticas además de otros valores. Cuando un joven se prepara su texto, trabaja con ello la declamación, la entonación, la curva melódica, la memoria, la coherencia, la expresión corporal, y en ocasiones debe estar atento incluso a la improvisación, desarrollando su creatividad, su recursividad y su capacidad de mantener la coherencia textual en todo momento. Por otro lado, cuando no se está ensayando, entonces es turno de la palabra razonada, del debate, del diálogo, de la escucha… Mientras construyen entre ellos una escena o con el director o con el resto del grupo, la puesta en común de ideas es una actividad lingüística que desarrolla la imaginación, la dialéctica, la estética y, sobre todo, el respeto por la opinión del otro y la confianza de construir algo en común. Este aspecto último es el más competencial de todos, es decir, es fundamental que el alumno acabe experimentando que ese ejercicio continuo de la palabra, ensayo a ensayo, le ha servido, siempre con la perspectiva de Vygotsky (2012), de crecer desde un punto de vista social y cultural. Para el trabajo en dichas competencias, sean lingüísticas, personales, sociales o emocionales, resulta imprescindible que la propuesta esté muy bien definida, tenga unos objetivos claros, una metodología precisa y una implicación total del monitor o docente que coordina la actividad: tanto la seriedad como su implicación determinan su éxito.

En este sentido la puesta en escena de una obra de teatro de temática grecolatina ha resultado ser un éxito entre los alumnos de secundaria (Prósopon, 2013). La cultura clásica todavía sustenta la civilización occidental y aún provoca la admiración entre los lectores y espectadores que se acercan a ella. Incluso a los jóvenes apenas cuesta transmitir la herencia de su teatro, pues la reconocen constantemente en asignaturas como Historia, Literatura, Lengua, Filosofía, Historia del arte... La continua representación, por ejemplo, de las tragedias de Esquilo, Sófocles, Eurípides o Séneca y de las comedias de Aristófanes, Menandro, Plauto y Terencio sin duda ha ido conformando una vasta tradición y su presencia e influjo han ido aumentando en la civilización occidental a medida que transcurrían las distintas épocas.

El teatro de temática grecolatina presenta una serie de características que lo hacen especial, atractivo e interesante en el entorno escolar (Navarro, 2005). Las aplicaciones didácticas que se desprenden de una actividad teatral de este tipo son diversas y no solo para los que participan como actores sino también para aquellos que asisten como espectadores. Las ochenta y tres obras de teatro griegas y romana conservadas han servido de inspiración a muchos docentes y alumnos que se han atrevido a llevarlas al escenario para deleite de compañeros y profesores.

Muchos de los temas que aparecen en las tragedias y comedias son un valioso pretexto para desarrollar en el alumno que las trabaja el aprendizaje dialógico y el espíritu crítico. De este modo, cobra más relevancia una actividad extraescolar de este tipo, pues sirve además de estimulante personal, social y ético: el tema de la justicia, por ejemplo, se puede trabajar en *Las Euménides*, *Agamenón* o *Prometeo encadenado* de Esquilo; los derechos humanos y la dignidad de las personas en *Las Suplicantes* de Esquilo o *Antígona* de Sófocles o *Andrómaca* de Eurípides; el amor y sus límites en *Las Traquinias* de Sófocles o *Hipólito*, *Alcestis* y *Medea* de Eurípides; la marginación en *Filoctetes* de Sófocles; el sinsentido de la guerra en *Las troyanas* de Sófocles o *Lisístrata*, *La paz* o *Los acarnienses* de Aristófanes, el populismo o la educación en *Los caballeros* y *Las nubes* de Aristofanes o incluso *Adelphoe* del romano Terencio; el dinero y la corrupción en *Pluto* de Aristófanes…

Todas estas obras, adecuadamente adaptadas -aunque no infantilizadas-, pueden convertirse en los ensayos cotidianos del grupo en contextos reales de situaciones de aprendizaje, para más tarde, en el momento de la representación ante otros jóvenes, los alumnos se convierten en auténticos transmisores de cultura, pensamiento, literatura y teatro. Las adaptaciones deben suponer un acercamiento para el joven pero al mismo tiempo un reto para aprender cuestiones sociales interesantes, un registro lingüístico al que no está acostumbrado y una literatura universal.

En la actualidad existe una red de festivales de teatro de temática grecolatina que goza de muy buena aceptación entre el público joven, llenan teatros romanos y otro tipo de salas (Prósopon, 2013). Estos certámenes (Prósopon, C.R.E.T.A.) acogen representaciones que precisamente llevan a cabo escolares como ellos, estudiantes universitarios o grupos amateurs.

Esta posibilidad de llevar obras de teatro más allá de los escenarios del propio centro educativo ha generado el interés de muchos alumnos. En este sentido, la participación de veinte o veinticinco alumnos que se presentan a principios de curso encaja con las necesidades escénicas de una tragedia o comedia griega: a la importancia de los personajes principales y secundarios se le suma el interesante elemento del coro, que aporta esa gravedad y solemnidad que caracteriza a estas obras, pues supone muchas veces la opinión del pueblo o la propia conciencia del autor y en otras transmite ese carácter ritual y oratorio propio de las culturas antiguas. Además el coro permite que chicos o chicas que sobre todo al principio de su andadura en el grupo tienen algo de vergüenza o no saben si realmente les gusta, van aprendiendo, disimulados con el resto del coro, a moverse en el espacio escénico, a vocalizar y, en definitiva, a iniciarse en el mundo de la actuación de un modo más progresivo y anónimo.

En definitiva, la finalidad de desarrollar una actividad extraescolar de este tipo de teatro no solo es compartir con ellos unos momentos de entretenimiento, diversión e interacción, sino también crear un espacio de desarrollo personal, social y cultural que ayude al joven a conformar su educación.

Principales competencias de una actividad de teatro de temática grecolatina

Como hemos comentado antes, una actividad de teatro –específicamente de temática grecolatina- es un espacio donde se pueden trabajar diversos ámbitos educativos, desde lingüísticos hasta emocionales. Pasemos a enumerar las más importantes.

Dentro de la competencia comunicativa, un alumno de secundaria que participa asiduamente en una actividad de teatro trabaja la *comprensión lectora* a través de una adecuada adaptación, la lectura expresiva, dramatizada y crítica de la obra con los propios alumnos y finalmente un continuo diálogo con los actores.

Con el ejercicio de *oralidad* el alumno corrige con ayuda de su monitor y ensayo a ensayo sus formas de expresión, dejes, errores de pronunciación, su vocalización, entonación y cadencia de las frases… al tiempo que entrena el control de la *respiración*, ya sea individual, ya sea sincronizada con

otros compañeros gracias a la técnica coral y la capacidad de improvisación que potencia el desarrollo de la creatividad en el alumno. Relacionado con este ámbito, el joven explora su propio lenguaje corporal y su lenguaje no verbal y descubre los distintos aspectos proxémicos que rodean la realización de una buena obra de teatro. Este es el rasgo distintivo de una actividad de teatro, pues los ensayos se pueden llegar a convertir en auténticos talleres de lengua y de literatura donde el alumno de un modo interactivo, participativo, directo y práctico mejore o perfeccione, además de sus dotes artísticas y lúdicas, sus habilidades lingüísticas (López Valero *et al.,* 2004).

Dentro de la competencia personal el alumno trabaja en este tipo de actividades el *autoconocimiento* y es capaz de explorar, conocer, reconocer, identificar y verbalizar sus propias destrezas, habilidades o carencias a la hora de representar determinado personaje. En este proceso también influyen la adquisición de otras destrezas como la *creatividad*, que aparece de manera progresiva en el alumno cuando participa en la construcción de su personaje, de una escena, de una situación o en la propia interpretación de la obra; la *toma de decisiones* que tiene lugar a lo largo de todo un curso desde que decide apuntarse al grupo de teatro; la *responsabilidad* y el *compromiso* que adquiere una vez forma parte del reparto o ha sido elegido como encargado de algún departamento técnico concreto; la asistencia, la puntualidad, venir con el texto aprendido… A todos estos aspectos que conforman también el proceso de *maduración* de un alumno se le añade finalmente el desarrollo de una *capacidad autocrítica*, motivada por el deseo de aprender del alumno, de hacerlo mejor, de verse de alguna manera evaluado constantemente encima de un escenario y de querer colaborar con la puesta en escena de un proyecto en común.

Este hecho de adquirir un compromiso y una responsabilidad provoca en el alumno la necesidad de crearse un *hábito de trabajo personal*, con el que sabe que debe llevar el trabajo hecho cada ensayo para no quedar rezagado con respecto a sus compañeros y frenar el proyecto.

Normalmente, con la propia dinámica del curso y la adecuada interacción con el monitor y con sus compañeros el alumno progresivamente va desarrollando una adecuada *autoestima* que viene determinada sin duda por un sano proceso de autoconocimiento y de una toma de hábitos adecuados que le ayuden a contrastar su potencial y sus posibilidades reales.

Dentro de la competencia social podríamos destacar otras como el *trabajo cooperativo*, con el que el alumno aprende paulatinamente a depender del otro. Ellos asumen el reto con entusiasmo, pero a medida que el proyecto avanza y son conscientes de que no es fácil montar algo tan complejo, se dan cuenta de lo importante que es el trabajo en equipo, que cada uno de ellos debe aportar lo máximo para que el proyecto salga adelante.

Es muy interesante la *fijación de objetivos* porque cuanto más ambicioso sea el *reto* mejor encaja entre los alumnos. La existencia de certámenes escolares de teatro de temática grecolatina hace que el alumno fije su objetivo, vea posible la finalización del proyecto y luche por conseguirlo. Al mismo tiempo potencia el compromiso y la responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo. Todos saben que el éxito del grupo depende del trabajo individual. Como si se tratase de un examen, toman la fecha de la actuación como meta y ponen toda su atención en llegar a ella de la mejor manera posible. Cobra importancia por esto mismo la agenda de ensayos, porque se dan cuenta de que el proyecto se lleva a cabo poco a poco.

Finalmente, aprenden con ayuda del monitor o entre ellos mismos a gestionar adecuadamente los *conflictos* que puedan surgir en el seno del grupo y que tienen que ver con las relaciones personales o las frustraciones de no conseguir hacerse con el personaje que desean o no estar contentos con el papel que tienen.

Referencias

Alfonso-Benlliure, V. y Motos Teruel, T. (2020). Los jóvenes que hacen teatro son más creativos: ¿mito o realidad? *Creatividad y Sociedad*, *32*, 10-27.

Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación*. Morata.

Blanco-Martínez, A. (2016). *Posibilidades educativas del teatro*. Universidade da Coruña.

Cañas, J. (2003). *Didáctica de la expresión dramática*. Octaedro.

Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M. R., y Hunt, J. E. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, *59*(4), 865-889. https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x

Cervera, J. (1996). *La dramatización en la escuela*. Bruño.

Guillén, J. C. (2022). El teatro: una necesidad educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, *527*, 132-137. https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/04/20/el-teatro-una-necesidad-educativa/

López Valero, A., Encabo Fernández, E., y Jerez Martínez, I. (2004). Precisiones sobre la dramatización ante el nuevo milenio. En *Didáctica de la LIteratura* (pp. 215-229). Octaedro.

Mantovani, A. (2014). *El teatro joven de 13 a 16 años*. Octaedro.

Motos Teruel, T. (2017). Hacer Teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *47*(3-4), 219-248. https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2017.47.3-4.143

Navarro González, J. L. (2005). *Teatro total. XXV años de Teatro Griego en el I.E.S. Carlos III, vol I*. Ediciones Clásicas.

Prósopon. (2013). *Prósopon X años de teatro grecolatino*.

Robles Rey, E. (2014). *Proyecto interdisciplinar: Teatro grecolatino como una estrategia educativa.* https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4783010

Tejerina Lobo, I. (2005). *La educación en valores y el teatro. Apuntes para una reflexión y propuesta de actividades*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcww7s0

Vygotsky, L. S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Catedra.

The Colour Literacy Project: Colour Education for the 21st Century

Ingrid Calvo Ivanovic
Department of Design, Universidad de Chile, Chile

Robert Hirschler
Colour Literacy Project, USA

Robin Kingsburgh
York University, Department of Science, Technology & Society, Canada

Maggie Maggio
Colour Literacy Project, USA

Luanne Stovall
University of Texas at Austin, Austin TX, USA

Abstract
The Colour Literacy Project (CLP) was established in 2020 as a joint international initiative to update and improve colour education worldwide. The CLP positions colour literacy as a meta-disciplinary field, integrating science, arts, and humanities through experiential, research-based learning. During the first phase, CLP 1.0 (2018–2024), the project developed state-of-the-art educational resources, including the 'Eye-Opener' and 'STEAM' series, teacher training programs, and interdisciplinary frameworks to enhance understanding of colour perception, description, and application. CLP's dissemination efforts included a website, online forums, and the initial K-12 Partners Network by collaborating with international schools to ensure broad engagement. The next phase, CLP 2.0 (2025-2026) will expand its reach by building a Post-Secondary Partners Network, refining materials for higher education, and increasing global accessibility through multilingual resources and digital outreach. By integrating contemporary research with innovative teaching methods into a universal foundation, CLP aims to transform colour literacy education from the top-down/bottom-up, making it more relevant, interdisciplinary, and accessible worldwide.

Keywords: Colour Literacy, Colour Education, Interdisciplinary Learning, STEAM Curriculum, Experiential Learning.

The Colour Literacy Project: educación sobre color en el siglo XXI

Resumen
El Colour Literacy Project (CLP) se estableció en 2020 como una iniciativa internacional para actualizar y mejorar la educación sobre el color en todo el mundo. El CLP posiciona la alfabetización del color como un campo meta-disciplinario, integrando ciencia, artes y humanidades a través de un aprendizaje experiencial basado en la investigación. Durante la primera fase, CLP 1.0 (2018–2024), el proyecto desarrolló recursos educativos de vanguardia, incluyendo las series 'Eye-Opener' y 'STEAM', programas de formación para docentes y marcos interdisciplinarios para la comprensión de la percepción, descripción y aplicación del color. Las actividades de difusión del CLP incluyeron un sitio web, eventos online y la creación de la K-12 Partners Network en colaboración con escuelas internacionales. La siguiente fase, CLP 2.0 (2025–2026), ampliará su alcance mediante la creación de la Post-Secondary Partners Network, la mejora de materiales para la enseñanza universitaria y el aumento de la accesibilidad global a través de recursos multilingües y difusión digital. Al integrar la investigación contemporánea con métodos de enseñanza innovadores, el CLP busca transformar la educación en alfabetización del color, haciéndola más relevante, interdisciplinaria y accesible a nivel mundial.

Palabras clave: alfabetización sobre color, educación del color, aprendizaje interdisciplinario, currículo STEAM, aprendizaje experiencial.

Introduction

In 2018, during the International Munsell Centennial Symposium, held in Boston, U.S.A. concerns were raised in the academic community about the low status of colour education worldwide. Based on the proposal of a group of colour scholars, and teachers, in 2020, the Inter-Society Color Council (ISCC) and the International Colour Association (AIC) approved the creation of the Colour Literacy Project (CLP) as a joint international initiative to tackle misconceptions, outdated curricula, and the lack of interdisciplinary approaches while creating an accessible, research-based colour curriculum (Calvo Ivanovic, 2022; Kingsburgh, 2024). From then on, the goal of the CLP has been to bridge the sciences, arts, design, and humanities, preparing learners with the skills and tools to solve 21st-century colour challenges and create new opportunities. Since its creation, the CLP has developed state-of-the-art educational resources to expand and enhance the human experience of colour (Colour Literacy Project, n.d.). It employs a constructivist "top-down/bottom-up" approach, favouring experiential, inquiry-based learning over rigid theoretical models. Traditional frameworks, such as the colour wheel, often oversimplify colour's complexity, neglecting its perceptual, contextual, and interdisciplinary aspects. Instead, the CLP offers hands-on exercises, interactive modules, and teacher resources to integrate colour into STEAM education. By positioning colour literacy as a meta-disciplinary field, the CLP expands the topic beyond art and design and ensures its continued relevance (Hirschler, 2023). The CLP's international team of volunteer educators, researchers, and consultants is working to train teachers, develop updated colour curricula, and organize dissemination events to facilitate the creation of an interdisciplinary network of colour education stakeholders. This paper reflects on key actions and achievements of CLP 1.0, (the first phase of the project conducted between 2018 and 2024) and outlines plans for expanding its reach and dissemination during CLP 2.0, beginning in 2025.

Positioning the CLP as an innovative colour education initiative

The Colour Literacy Project's approach to colour is based on the best available peer-reviewed research on colour. The CLP's long-term goal is to update, expand, and revitalize colour literacy education as a meta-discipline— an integrated field of knowledge that recognises and transcends the boundaries of other disciplines. To do this, the CLP is developing and providing state-of-the-art and easy-to-use resources for the experiential hands-on learning of colour, for teachers and learners at all levels of education, including professionals in industries from art and design fields to the sciences, and the general public.

Overcoming Traditional Colour Theory: Identifying Common Colour Misconceptions

Following a review of readily available colour educational resources for the public—such as websites, videos, and blogs—along with insights from multiple conversations with colour teachers and the teaching experience of the CLP team members, several misconceptions and knowledge gaps about colour have been identified. These include (i) a lack of understanding about the perceptual and relative nature of colour, (ii) the misconception that colour research is static, especially in art and design education; (iii) the underappreciation of colour's integrated role in our environment, and (iv) a failure to recognize its interdisciplinary potential. Misconceptions also stem from oversimplified teachings in traditional colour theory, such as (v) misunderstandings about primary colours, colour wheels, and harmonious colour combinations. These issues hinder a more comprehensive understanding of colour's scientific and practical applications. Widespread misinformation online further complicates the issue, with unreliable sources mixing personal opinions, outdated research, and scientific facts. During phase 1.0, the CLP promoted awareness of these fundamental misconceptions and provided updated teacher training to address them.

Promoting Interdisciplinary Cornerstones

The CLP has established four fundamental *'cornerstones'* to create a universal foundation for colour literacy education: Experiencing Colours, i.e., building awareness about the wonder of colour all around us; Describing Colours, i.e., expanding colour language beyond 2D hue circles to 3D colour models; Perceiving Colours, i.e., exploring the elements of colour perception; and, Working with Colours, i.e., focusing on the skills, tools and applications of colour knowledge across disciplines. The four cornerstones introduce a fresh, interdisciplinary approach that is accessible to learners of all ages, backgrounds, and fields of study (Kingsburgh, 2024). Rather than being confined to a single discipline, the CLP cornerstones integrate elements of art, design, science, and the humanities, with some subjects taking precedence in certain areas. Given the complex and interconnected nature of colour, core concepts from one cornerstone naturally overlap with another, reflecting colour's true interdisciplinary essence. This structure also enables a flexible learning experience, offering multiple pathways for engaging with and understanding the phenomenon of colour and its roles in our lives.

CLP 1.0: Consolidated Key Actions for Change

Some of the CLP's most relevant and consolidated actions implemented from 2018 to 2024 are:

Teaching the teachers – Partnering with International Schools

The CLP Partner Network is aimed at empowering educators with the knowledge and resources needed to integrate an updated and interdisciplinary colour literacy education into their classrooms. Instead of focusing solely on student materials, the CLP provides comprehensive teacher training, hands-on workshops, and structured lesson guides to help educators confidently teach colour concepts across

various subjects. This approach follows the BSCS 5E Model (Engagement, Exploration, Explanation, Elaboration, and Evaluation) and aligns with STEAM education standards, ensuring that teachers receive a scientifically accurate, inquiry-based curriculum (Kingsburgh, 2023). Resources include experiential learning activities, glossaries, student exercises, and digital tools, allowing teachers to customize lessons for different grade levels and subjects. By equipping educators with up-to-date, peer-reviewed information and practical teaching strategies, this action ensures that colour literacy is taught accurately, engagingly, and across disciplines, making it relevant for 21st-century learners. Since 2021, the CLP has trained primary school teachers in Canada, England, China, and the US, and conducted beta-testing sessions for the teaching materials developed.

Colour Exercises and Teaching Materials: The 'Eye-Opener' and 'STEAM' Series

The *Eye-Opener* and *STEAM* Series are core components of the Colour Literacy Project, designed to transform colour education from rigid theoretical models into experiential, interdisciplinary learning. The *Eye-Opener* Series encourages students to observe and analyse colour in specific contexts, moving beyond the limitations of traditional colour wheels. Through activities like optical illusions, simultaneous contrast, and colour sorting, learners explore how colour perception shifts with light, surroundings, and spatial relationships. Exercises such as the Koffka Ring and Munker-White effect illustrate context-dependent colour perception, while three-dimensional models deepen understanding of hue variations and relationships. Complementing this, the *STEAM* Series integrates Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics to expand colour literacy education beyond the art classroom. Hands-on experiments—such as analysing spectra with diffraction gratings, creating iridescent colours with bubbles, and exploring additive and subtractive mixing—connect colour with optics, digital technologies, and real-world applications. Students also examine how screens and printed materials render colours differently, fostering critical thinking and technological literacy. Together, these series promote a more holistic, inquiry-based approach to colour, ensuring its relevance across disciplines and preparing learners for 21st-century challenges and opportunities.

The CLP Website and Online Resources

The project's website (www.colourliteracy.org) serves as the central hub for educators, researchers, and students seeking to revitalize colour education with an interdisciplinary, research-based approach. The site provides comprehensive resources, lesson plans, and training materials designed to correct common misconceptions and integrate core concepts into colour literacy education. It features foundational teaching guides, interactive exercises, and a structured glossary to help teachers introduce accurate, perception-based colour learning in their classrooms. The CLP website also offers updates on research, educational initiatives, and global collaborations, making it a dynamic interactive platform for educators and learners seeking to update their understanding of colour literacy.

Dissemination Events: The Colour Literacy Forums

The Colour Literacy Forums are a virtual platform featuring presentations by invited speakers and interactive conversations focused on updating and expanding 21st-century colour education at the post-secondary and university levels. By fostering global collaboration among experts in sciences, arts, design, and humanities, the forums align education with state-of-the-art research on colour for contemporary and cultural applications. The CLP forums aim to provide a gathering space for educators and the co-

lour-curious public, offering dynamic networking opportunities for all stakeholders. Since the inaugural Forum in April 2022, ten 90-minute online and hybrid Forums have been organized (usually in spring, summer, autumn, and winter seasons) each delving into diverse aspects of colour studies. Topics have ranged from the state of colour teaching in design education to colour's role in identity, gender, and society. Previous CLP Forum versions focused on topics such as *"The Interaction of Colour and Light", "The Evolution of Colour Vision",* and *"Colour & Materials: Past, Present, Future",* among others. Recordings of past forums are available on the CLP YouTube channel.

CLP 2.0, 2025 onwards

Building a Post-Secondary Partners Network of Colour Teachers

As most of the key actions stated above have been tested with primary and secondary school education teachers, the end of CLP1.0 marked the launching of the CLP Post-Secondary Partners Network (PSPN). The CLP Partners Network is conceived as a cohort of post-secondary teachers (college, university, and professional training, among others) partnering with the CLP to beta test the materials and resources at the upper level of education, to provide feedback about the implementation of the exercises, and to share their innovative exercises, projects, and materials to contribute to the CLP Resource Library. Two PSPN Orientation Sessions were conducted in November 2024, and more than 30 teachers have signed up to be part of the Network. CLP 2.0 will see the growth, consolidation, and dissemination of the results of the PSPN action.

Beta-testing 2.0 and Growing International Outreach

Beta-testing of educational materials will continue in CLP 2.0, incorporating feedback from post-secondary educators and expanding collaborations with new international schools and institutions. This phase will focus on refining existing resources and ensuring they meet the diverse needs of all levels of top-down/bottom-up educators and learners worldwide. Future long-term goals include adapting the website and teaching materials into multiple languages and making the project more accessible to non-English-speaking audiences. This initiative aims to facilitate wider dissemination, particularly in regions such as Asia and the Southern Hemisphere, to name a few. More academic dissemination and a comprehensive social media strategy will also be developed to strengthen the CLP's digital presence, engage a broader audience, and foster an active online community. Furthermore, the CLP will seek to establish knowledge alliances with academic and research institutions to apply for international funding and research grants. By securing financial support, the project can ensure its long-term sustainability, allowing it to continue expanding and evolving to meet the challenges and opportunities of 21st-century colour education.

Conclusions

The Colour Literacy Project represents a transformative shift in colour education. By replacing outdated models with scientific, perceptual, and meta-disciplinary approaches, the CLP aims to foster critical thinking, digital literacy, and creative exploration. During CLP 1.0, through initiatives such as the 'Eye-Opener' and 'STEAM' Series of exercises, the Colour Literacy Forums, teacher training programs, and international partnerships, the project began to transform colour education at both primary and secondary levels. Looking ahead, CLP 2.0 will focus on expanding outreach, particularly in higher

education, while adapting materials for diverse linguistic and cultural contexts. Strengthening digital resources, developing a comprehensive social media strategy, and securing international funding will further ensure the project's growth and sustainability. By continuing to foster collaboration among educators, researchers, institutions and industries, the CLP is committed to transforming colour literacy education into an essential, globally relevant field, empowering learners from all sectors to engage with the phenomenon of colour in broader, deeper, more meaningful ways.

References

Calvo Ivanovic, I. (2022). *Colour Design Training Itinerary: A Framework for the Teaching and Learning of Colour in the Design Discipline.* [Ph.D. in Design Research Thesis, Politecnico di Milano]. POLITesi – Digital archive of PhD and postgraduate theses.

Calvo Ivanovic, I. (2024). Analyzing color training in design education: A review from 2010 to 2022. *Color research and application, 49*(5), 498-514. doi:10.1002/col.22930

Colour Literacy Project (n.d.). Mission statement. Available online: https://colourliteracy.org/mission-statement. [accessed in February 2025]

Hirschler, R. (2023). Special issue on contributions by the Colour Literacy Project team. *Journal of the International Colour Association* (2023), *33*, 1-3.

Kingsburgh, R. (2023). The Colour Literacy Project: Revitalising colour education foundations. *Journal of the International Colour Association* (2023, *33*, 14-29.

Kingsburgh, R. (2024). *Colour is for Everyone: Teaching interdisciplinary colour foundations.* Color and Colorimetry. Multidisciplinary Contributions. Vol. XIX A, 154-161.

*For further information about the CLP, see the special issue published by the team in the Journal of the International Colour Association (*JAIC – vol. 33, 2023*).

Artificial Intelligence and Artistic Methodologies of Teaching and Learning at the University

Débora da Rocha Gaspar
Universitat de Girona, España

Abstract
In the course of Musical, Visual, and Plastic Education 2 of the Primary Education Degree at the University of Girona, we carried out a performative experience based on the artists Ester Ferrer and Lygia Clark as a methodological strategy to address the educational concept of Art Thinking proposed by María Acaso. With the aim of connecting performative practice with the specific contents of Art Thinking, the students were challenged to create an image using Artificial Intelligence as a starting point to reflect on the artistic teaching and learning methodologies employed in class and their relationship with Art Thinking. We will analyze the AI images created by the students regarding the most relevant aspects that emerged around the connections established between theory and pedagogical practice, reaffirming the importance of this type of pedagogical strategy for teacher training.

Keywords: artistic education; artistic methodologies of teaching and learning; Art Thinking.

Inteligencia Artificial y Metodologías Artísticas de Enseñanza y Aprendizaje en la Universidad

Resumen
En la asignatura de Educación Musical, Visual y Plástica 2 del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Girona, hemos llevado a cabo una experiencia performativa basada en las artistas Ester Ferrer y Lygia Clark como estrategia metodológica para abordar la concepción educativa del *Art Thinking* propuesta por María Acaso. Con el objetivo de conectar la práctica performativa con los contenidos específicos del *Art Thinking*, los estudiantes fueron desafiados a crear una imagen utilizando la Inteligencia Artificial como punto de partida para reflexionar sobre las metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje empleadas en clase y su relación con el *Art Thinking*. Analizaremos las imágenes creadas por los estudiantes acerca de los aspectos más relevantes que surgieron en torno a las conexiones establecidas entre la teoría y la práctica pedagógica, reafirmando la relevancia de este tipo de estrategia pedagógica para la formación del profesorado.

Palabras clave: educación artística; metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje; Art Thinking.

Introducción

La formación del profesorado aún está limitada a modelos metodológicos que no incorporan la experiencia estética y artística en la enseñanza. Este artículo explora cómo los estudiantes del Grado de Maestras(os) de Primaria en la Universidad de Girona interpretan visualmente las metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje, utilizando aplicaciones de Inteligencia Artificial como herramienta para crear y reflexionar sobre la experiencia estética en el aula.

Por lo tanto, se exploran las posibles relaciones entre las metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje y el uso de la Inteligencia Artificial como herramienta de creación visual crítica y reflexiva en la formación docente.

Para abordar esta indagación, se seleccionó el Art Thinking de María Acaso (2017) como base de reflexión teórica sobre la práctica pedagógica. Acaso destaca aspectos clave del Art Thinking como: la "pedagogía sexy" basada en el extrañamiento en el arte contemporáneo, el "pensamiento divergente" que fomenta la creatividad y la multiplicidad de soluciones, el "trabajo colaborativo" para construir soluciones innovadoras, y la "producción cultural", donde los estudiantes se convierten en creadores activos de su conocimiento y expresión, utilizando el arte para transformar su realidad.

La práctica educativa se centró en la "pedagogía sexy" de Acaso (2017), inspirada por propuestas performativas de Ester Ferrer y Lygia Clark. La metáfora del camino provocó a los estudiantes a reflexionar sobre sus trayectorias de formación y explorar otras metodologías educativas a través de la experiencia estética y la producción visual vinculada al marco teórico.

Los estudiantes fueron invitados a traer cintas de pintor y tijeras, mientras los que no lo hicieron ayudaban a reconfigurar el aula como un espacio provocativo, siguiendo las ideas de Loris Malaguzzi (1994) para las escuelas Reggio Emilia. Al entrar, caminaron sobre las cintas adhesivas y eligieron dónde sentarse, registrando sus trayectorias, como en la performance “Se hace camino al andar” de Ester Ferrer. El aula, organizada en espiral con el pupitre en el centro, estaba inspirada en la obra “Sillas de la muerte” de Ferrer. Al sentarse, los estudiantes encontraron una hoja para realizar una experiencia estética basada en la obra "Caminhando" de Lygia Clark, construyendo una cinta de Moebius y recortándola de forma continua sin romperla. Tras estas prácticas, los estudiantes crearon imágenes en IA que representaban su experiencia estética y el Art Thinking (Acaso, 2017), relacionando ambos aspectos críticamente, lo cual constituye el objeto de análisis de este estudio.

Metodología

La perspectiva metodológica adoptada para la colecta y análisis de los datos está centrada en la Investigación Educativa Basada en las Artes, enfoque que, según Fernando Hernández (2009), permite una aproximación estética al conocimiento, en la que la creatividad y la expresión artística son fundamentales para el desarrollo de nuevas formas de entender la educación. Pues conforme argumenta Elliot Eisner (2002) las artes, al ser una forma de conocimiento, abren posibilidades para el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales, promoviendo una comprensión más rica y profunda de los fenómenos educativos. Onses (2011) resalta que las artes, en este contexto, no solo sirven como objeto de estudio, sino también como herramientas para transformar las prácticas educativas.

Resultados y Discusiones

Fueran analizadas 9 imágenes, otros grupos de trabajo de estudiantes hicieran creaciones autorales con fotografía o mezclando recursos, pero en este estudio hemos seleccionados solo las imágenes creadas exclusivamente con IA. Las producciones visuales realizadas por estudiantes tenían la consigna de relacionar la vivencia en clase con las propuestas performativas con las referencias sobre la propuesta educativa de Art Thinking de Maria Acaso (2017). Los resultados presentados agrupan las imágenes a partir de sus argumentos visuales.

En lo que concierne la creación de la imagen, la mayoría de los estudiantes han representado visualmente el simulacro de la performance “Se hace camino al andar” de Ester Ferrer, sea en el ambiente del aula o en un ámbito más abstracto, conforme las imágenes abajo:







Figura 1. L’espiral dels camins educatius. 14/11/2024. ChatGPT
Figura 2. La recerca del pensament, 03/12/2024, Ideogram
Figura 3. Filant idees, 7/12/24, ChatGPT

En las imágenes 1 y 2, la disposición del aula y las cintas se representan de manera figurativa, reflejando casi un retrato de la experiencia vivida. La primera incluso muestra a los estudiantes que registraron la experiencia pedagógica. En la Figura 1, se observan varias aberturas o salidas, simbolizando los diversos caminos que el maestro(a) puede elegir para enseñar, un aspecto mencionado por varios grupos de estudiantes.

En la segunda Figura, los caminos se representan con diferentes elementos que indican las posibilidades para alcanzar el aprendizaje. Sin embargo, una línea vertical interrumpida por un cerebro muestra un camino de piedras, simbolizando un proceso arduo, ya que el término "camino de piedras" una metáfora comúnmente utilizada para describir trayectos llenos de obstáculos. El cerebro, que representa el aprendizaje, remite a la visión de la neurociencia cognitiva, que ve este órgano como el centro exclusivo del conocimiento, sin considerar factores externos como la interacción social o el contexto cultural, aspectos que teorías como el Art Thinking integran en su comprensión del conocimiento.

En la tercera Figura, se observa la ausencia de sillas y mesas, con el espacio ocupado por personas en acción, similar a instalaciones artísticas. Las cintas, de diferentes colores y conectadas en puntos diversos, forman un enmarañado sin linealidad, reflejando el concepto de multiplicidad y vinculando el Art Thinking con la practica artística.





Figura 4. El camí de l’aprenentatge, 27/11/2024, Chat GPT
Figura 5. Un pas crític i creatiu a l’aula, 27/11/2024, DALL-E

En estas dos imágenes, los elementos artísticos son destacados como centrales en la escena, con características de un taller artístico como caballetes, pinceles, paletas discos de colores, entre otros. En la Figura 4, la composición es expansiva, conectando el movimiento de la línea (representando las metodologías artísticas) con el equilibrio visual de los demás elementos. En la Figura 5, la composición es convergente abajo y divergente arriba, con una máquina de escribir en el centro, destacando que el conocimiento se concentra en el lenguaje verbal.





Figura 6. Camins divergents, 9/12/2024, Chat GPT
Figura 7. Camins d'aprenentatge, 25/11/ 2024, "Artguru.ai"
Figura 8. Art Thinking, 2024, IA

Destacase representaciones más metafóricas y menos descriptivas para reflexionar sobre la experiencia, sea con trazos naïf, ambientes psicodélicos o metáforas, pero todas comparten líneas que representan las metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje a través de las cintas y los caminos que estas generan. La Figura 6, con luz y colores brillantes, sugiere movimiento, pero la puerta de salida está al fondo, confluyendo las líneas, configurando una composición convergente, lo que contrasta con el título "Caminos divergentes", mostrando que la IA no siempre articula la sutileza semiótica de la comprensión visual indicados en los "prompts y tampoco la formación docente da cuenta del lenguaje visual. La Figura 7 presenta caminos que se conectan en algunos puntos, todos enmarañados, mientras que la Figura 8 muestra una figura femenina observando un espacio psicodélico con líneas conectadas, acercándose al concepto de rizoma de Deleuze y Guattari (1980), donde cualquier punto puede conectarse sin un orden preestablecido que refleja un sistema no jerárquico y fluido, como el conocimiento o las relaciones sociales. Tal diseño rizomático también se observa en la Figura 3.



Figura 9. Ments diverses, 13/11/2024, ChapGPT

Esta creación visual es la única que no utiliza la cinta o línea del aula. Presenta un fondo neutro y una composición armónica con distintos relojes. Los estudiantes destacan que, aunque los elementos son únicos y diferentes, todos cumplen la misma función: representar la medición del tiempo, aunque algunos lo hagan con arena y otros con agujas. Más allá de la metáfora del tiempo, lo que se resalta aquí es la diversidad y cómo cada individuo elige sus dispositivos de enseñanza y aprendizaje. Hay un reloj central, mayor que los demás, sugiriendo que algunos dispositivos son más adecuados que otros.

La mayoría de los estudiantes identificaron la performance como una estrategia de “pedagogía sexy”, que, además de causar extrañamiento, fomentó la motivación y curiosidad. También destacaron que las propuestas artísticas de Ester Ferrer y Lygia Clark impulsaron una “producción cultural” en el aula. La performance "Se hace camino al andar" fue la más citada, ya que promovió una “creación colaborativa” entre los estudiantes. Todos aspectos claves del Art Thinking (2017).

Conclusiones

Como señala Rubio (2018, pp. 77-78), promover una experiencia estética en el aula genera un "aprendizaje activo y despierto", y apropiarse de propuestas artísticas como estrategias didácticas basadas en Metodologías Artísticas de Enseñanza y Aprendizaje "permite afrontar el proceso educativo con la profundidad y variedad de enfoques necesaria", enriqueciendo la experiencia educativa.

En conclusión, las metodologías artísticas de enseñanza y aprendizaje son esenciales para la formación estética del profesorado de Primaria. Al integrarse con nuevas formas de producción cultural, como la inteligencia artificial, ofrecen estrategias que ayudan a los futuros docentes a comprender cómo las nociones educativas tradicionales influyen en su representación de la educación, y amplían las posibilidades metodológicas del proceso educativo, como propone María Acaso. Además, la experiencia directa en el aula permite una comprensión reflexiva de la relación entre teoría y práctica pedagógica, y profundiza en sus conocimientos artísticos y estéticos, poco trabajados en la formación docente.

Referencias

Acaso, M. (2017). *Art Thinking: El arte como estrategia educativa*. Ediciones Morata.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (Vol. 2). Editorial Siglo XXI.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Hernández, F. (2009). *La investigación educativa: Enfoques y métodos*. Narcea.

Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Octaedro.

Rubio Fernández, A. (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: El proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *ANIAV-Revista de Investigación En Artes Visuales*, (3), 67-79.

Onses, J. (2011). *Investigación educativa y las artes: Aproximaciones a una nueva perspectiva*. Graó

Affects of fatherhood through collage: Arts-based research in a prison context

José Eugenio Rubilar-Medina
Universidad de Concepción, Chile

Abstract
When we talk about masculinity, it seems as if we are referring to a specific model, although it is also true that there is an ongoing demand for different ways of living and feeling/thinking about manhood, fatherhood and vulnerability, among many other concepts that are affected by the rules of normative masculinity. In this sense, it cannot be forgotten that these systems continue to encode and over-encode the processes of identity subjectivation of different bodies in different contexts. The present contribution exposes how research, from methods based on the arts, situates a formative and dialogic possibility that allows for the complexity and deepening of different social phenomena. This form of research does not seek to legitimize celebratory narratives, but rather to explore the difficulties, uncertainties and discomfort that run through the accounts of lived experience, opening up a dialogic space for thinking about and exploring the meanings given to fatherhood. An opening of affective resonances that makes it possible to broaden the debate around the vulnerability and the responsibility of care in order to stress the relationships with fatherhood in contexts of confinement.

Keywords: Masculinities, fatherhood, affections, collage.

Afecciones de la paternidad desde el collage: Una investigación basada en las artes en un contexto penitenciario

Resumen
Cuando se habla de masculinidad pareciera que se alude a un modelo especifico, aunque también es cierto que hay una reivindicación en curso respecto a las diferentes maneras de vivir y sentir-pensar la hombría, la paternidad, la vulnerabilidad, entre tantos esquemas que se ven atravesados por los ordenamientos de una masculinidad normativa. En este sentido, no se puede olvidar que dichos ordenamientos siguen codificando y sobre-codificando los procesos de subjetivación identitaria de distintos cuerpos en diferentes contextos. La presente contribución expone cómo la investigación, desde los métodos basados en las artes, sitúa una posibilidad formativa y dialógica que permite complejizar y profundizar distintos fenómenos sociales. Esta forma de investigación no busca legitimar relatos celebratorios, sino explorar las dificultades, las incertezas y la incomodidad que atraviesan los relatos de la experiencia vivida abriendo un espacio dialógico para pensar y explorar los sentidos otorgados a la paternidad. Una apertura de resonancias afectivas que posibilita ampliar el debate en torno a la vulnerabilidad y la responsabilización de los cuidados para tensionar las relaciones con la paternidad en contextos de reclusión.

Palabras clave: Masculinidades, paternidad, afectos, collage.

 ISBN 978-84-126060-6-5 e-ISSN 2445-3641 DOI: https://doi.org/10.58909/adc25771457

Introducción

Los contextos penitenciarios sitúan espacios de existencia recluida donde “grupos minoritarios, u oprimidos, o prohibidos, o rebeldes, o que siempre están en el borde de las instituciones reconocidas” (Deleuze & Guattari, 2004, p. 252) experimentan vivencias de reclusión y condena que afectan las formas de pensar, sentir y actuar, adhiriéndose a una estructura y una imagen subjetiva en movimiento y en negociación con el tiempo, el contexto, y las experiencias vividas. Sin embargo, hay que ser cautos, es que las masculinidades marginales no están exentas de ostentar actitudes hegemónicas y de poder que perpetúan la reproducción de violencias, misoginia, homofobia, sexismo, entre otras. Unas estratificaciones jerárquicas entre los varones que, participando o no de los procesos de hegemonía, subordinación, complicidad y marginación, proyectan una relación dialógica con las formas de masculinidad dominante que demarcan los espacios de reclusión. La fuerza de la masculinidad hegemónica (Connell, 2021) que está en todas partes y, aunque es ineludible su referencia en la expresión de los actos de arrebatos y violencias, también se manifiesta en gestos más difusos e indefinidos “a través de los códigos estéticos que los hombres aprenden y utilizan para regular su rendimiento de género” (Hickey-Moody, 2019, p. 20).

De la mano de los estudios de las masculinidades, el cuestionamiento situado de las paternidades ofrece un panorama que complejiza los procesos de subjetivación identitaria de los varones al ahondar en los vínculos sociofamiliares, las condiciones materiales y la fuerza de los repertorios culturales. Aun así, el debate contemporáneo se ha extendido a la consideración de los significados encarnados y las prácticas performativas de la paternidad desde el cuidado, la crianza y el trabajo, revisando también, cómo operan los ejes interseccionales de la edad, la raza, el género, la clase social, la capacidad física, entre otras. Ampliando esta discusión, no desatendemos la invisibilización de las singularidades, individuales y colectivas, de los cuerpos privados de libertad. Una marginación que, operando a diferentes escalas, incide en las personas inmigrantes que ven restringidas sus posibilidades de reinserción social y cultural (Hernández, 2013). Con la contradicción de “enfrentarnos con la noción de estigma que emerge de la posición de marginalidad en la que el otro, [preso-inmigrante], es colocado” (Hernández-Hernández y Sancho, 2013, p. 5), insistimos en la importancia de reivindicar la educación social penitenciaria, entendiendo la enseñanza, como un espacio de militancia y promoción del derecho (Scarfó, 2003).

Metodología

Para indagar el campo de la subjetividad y complejizar lo material, lo experimentado, lo recordado, lo imaginado y lo deseado resulta necesario establecer otro tipo de relaciones con el conocimiento que sean menos desvitalizadas, reconociendo en ello, la existencia de afectos vectores de subjetivización. Aquí, es imprescindible considerar el itinerario de condiciones por las que instancias individuales y, también de encuentro, emergen como un territorio existencial que exige reconocernos en relación. De este modo, se apela a un imperativo ético que exige no renunciar al lugar del sujeto y, por extensión, a nuestras subjetividades encarnadas. No se puede olvidar que existen cuerpos excluidos, marginados y segregados por los sistemas de control punitivo. Cuerpos que, si bien están privados de libertad, su condición de sujetos con voz, permite abrir un dialogo respecto a sus experiencias para repensarse a sí mismos y reconocer el lugar de sus afecciones (Ahmed, 2019). Se trata de dar cuenta de un proceso de singularización que son las líneas de fugas productoras de la subjetividad (Guattari y Rolkin, 2005), pero sin dejar de atender las interferencias, relaciones, afectos e incomodidades enredadas a la paternidad. El devenir político, ético y pedagógico de una investigación también enmarañada a “la comprensión de la masculinidad, en singular y en plural” (Viveros, 2021, p. 17).

De lo expuesto, la investigación basada en las artes permite indagar e instalar conversaciones difíciles y explorar formas alternativas de aprender, permitiéndonos pensar cómo nuestros múltiples yoes se pliegan y repliegan (Deleuze, 1989), creando así, procesos afectivos, relacionales, distribuidos y situados en y desde la masculinidad. En el Centro Penitenciario Cuatro Caminos de Roca del Vallès, realizamos una serie de encuentros con personas privadas de libertad para indagar, colectivamente, nuestras relaciones con la paternidad. Una experiencia situada para narrarnos y repensarnos a través de la creación de pliegues. Aquí, el collage fue un método que nos permitió ralentizar los procesos de creación de significados, intentando con ello, una articulación provisional del sentido (Culshaw, 2019) para crear y recrear conocimientos desde una orientación afectiva, colaborativa y horizontal. Propiciando espacios de diálogo, buscamos avanzar hacia encuentros inclusivos y educativos para el "intercambio y construcción colectiva del conocimiento como responsabilidad compartida" (Walsh, 2012, p. 65), ampliando así, nuestro entendimiento de los procesos de subjetivación masculinos y los sentidos de la paternidad (figura 1).



Figura 1. Mesa de trabajo en torno al collage. Propiedad del autor.

Hallazgos

No pretendemos legitimar narrativas celebratorias, sino situar las dificultades, incertidumbres y desasosiegos que atraviesan las experiencias vividas de la paternidad. En tres jornadas, nos encontramos en una de las aulas del recinto penitenciario con las personas interesadas en participar. La invitación a este taller no supuso ninguna obligación normada, sino que se apeló a la voluntad e inquietud albergadas en la esperanza de la potencia que moviliza. Abocados a la organización de recursos y el despliegue del plan, abrazamos "una postura ofensiva y defensiva impregnada de optimismo" (Holbrook & Pourchier, 2014, p. 758). De este modo, reunimos nuestros cuerpos, revistas, pegamentos, tijeras y cartulinas para propiciar una conversación zigzagueante a la hora de reflexionar, ponderar, dudar y examinar nuestros supuestos (figura 2).



Figura 2. Collage terminado para la presentación. Propiedad del autor.

Por lo mismo, no nos detuvimos a dar explicaciones, simplemente sucumbimos al impulso de tocar, agarrar, sostener, manipular y ensamblar imágenes para hablar de la paternidad. Un detonante que nos reorientó afectivamente (Ahmed, 2015) al localizar las experiencias de la infancia para narrar ausencias, desapegos, abandonos, abusos y descuidos como “repliegues de la materia y los pliegues en el alma” (Deleuze, 1989, p. 11). De este modo, la materia expresiva de los collages se intensificó con los afectos que emergieron de la conexión “a través de cuerpos y contextos que se rozan, que actúan sobre otros, que piensan y están juntos” (Hickey-Moody, 2019, p. 47). No se trató de una simple localización de emociones, sino del compromiso corporal y de la materialización de diferentes intensidades y fuerzas experimentadas en una serie de imágenes, discursos y sistemas de creencias que han ido modelando nuestras relaciones, pasadas, presentes y futuras, con la paternidad. Aquí, los collages propiciaron un intercambio de interpretación dialógico que, desde un prisma normado, tensiona la toma de conciencia respecto a las desigualdades de género. Ciertamente, no se trata de medir la toma de consciencia y la responsabilidad individual, sino se instalar conversaciones incómodas que generen instancias crítico-reflexivas en torno a los sentidos otorgados a la paternidad y sus vinculaciones con los procesos de subjetivación masculina. Más aún, cuando el blanqueamiento de los diseños de lo que equivale a una deconstrucción fabricada olvidan los límites de género, al tiempo que reproducen los sistemas de autoridad y poder existentes. Tampoco se trata de un acto de misandria, sino de aceptar la incomodidad como un “lugar de continua [auto]contestación” (Gelfer, 2013, p. 57).

Conclusiones

Abrazando la desorientación, se asume que el campo nunca se experimenta como tal cuando se está realmente allí y se está atrapado en las corrientes de la vida cotidiana en el encierro. En el contexto de reclusión, la relación entre conocimiento y las experiencias vividas, invitan a concebir la investigación -artística- como un campo onto-epistemológico vinculado a la mirada afectada. Una apertura para comenzar a atender la emergencia de lo inmanente, los momentos de intensidad corporal, una relación de afecciones que irrumpe el flujo de la experiencia, tanto de lo habitual, como de aquello que suele pasarse por alto. No podemos ofrecer resultados cuando las preguntas nos permiten movernos

desde “el pliegue hasta el pliegue siguiente” (Deleuze, 1989, p. 11). Aun así, desde el collage como método de investigación basada en las artes, nos animamos a indagar los procesos de subjetivación masculinas, abriendo así, dinámicas de acción en la expresión afectiva y performativa. Un movimiento de subjetivación que posibilita el reconocimiento de la vulnerabilidad y de la responsabilización de los cuidados que trasciendan el ámbito de las paternidades. Se trata de explicitar una masculinidad singular que se ve afectada por la misma masculinidad normada que cita, reproduce, desplaza y asume. Aquí, la diferencia devino en “una herramienta de creatividad en lugar de una separación de apartheid” (Bozalek, 2018, p. 396) para enredarnos con las vivencias de la infancia, el género, el derecho, la condena, la familia, los anhelos, las reticencias y las incertidumbres que emergieron de permitirnos pensar nuestra relación con la paternidad. Un enredo creativo que nos permitió atravesar los significados que otorgamos a lo que creemos saber. La posibilidad de orientarnos afectivamente, dentro y fuera de nuestro sentir - estar, para plegarnos relacionalmente con la creación y recreación de la paternidad.

Referencias

Ahmed, S. (2015*). La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Bozalek, V. (2018). Socially just pedagogies. In R. Braidotti & M. Hlavajova (eds.), *Posthuman glossary* (pp. 396-397). Bloomsbury Academic.

Connell, R. (2021). After the Fires: Thoughts on Masculinities, the Sociocene, and Environmental Struggle. En: P. Pulé & M. Hultman (eds.), *Men, Masculinities, and Earth Contending with the (m)Anthropocene* (pp.105-116). Palgrave Macmillan.

Culshaw, S. (2019). The unspoken power of collage? Using an innovative arts-based research method to explore the experience of struggling as a teacher. *London Review of Education, 17*(3). https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.03

Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco*. Paidós Básica.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.

Gelfer, J. (2013). Will the Real Joseph Gelfer Please Stand Up: Multiple Masculinities and the Self. En J. Gelfer (ed.), *Masculinities in a Global Era* (pp.53-65) Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6931-5_3

Guattari, F. & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficante de sueños.

Hernández, J. (2013). Fortalezas y debilidades en los procesos de reinserción social de los migrantes no comunitarios con experiencia penitenciaria, a partir de un caso etnográfico. *Revista destiempos, 36*, 47 -66.

Hernández-Hernández, F., Sancho, J. (2015). Historias de vida desde una perspectiva subalterna: Situarse desde lo inabordable de la relación con el otro. En *Historias de vida en educación. Voces Silenciadas* (pp. 385-394). Universidad de Almería.

Hickey-Moody, A. (2019). *Deleuze and Masculinity*. Palgrave Macmillan.

Holbrook, T., & Pourchier, N. (2014). Collage as analysis: Remixing in the crisis of doubt. *Qualitative inquiry, 20*(6), 754-763. https://doi.org/10.1177/1077800414530260

Scarfó, F. (2003). El Derecho a la educación en las cárceles como garantía de una Educación en Derechos Humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 36,* 291 – 394.

Viveros, M. (2021). Prefacio. En L. Fabbri (comp.), *La masculinidad incomodada* (pp.17-24). UNR editora.

Walsh, C. (2012). Hacia la descolonización de las ciencias sociales. In A. Arribas, N. García, A. Álvarez y A. Ortega (eds.*), Tentativas, contagios, desbordes. Territorios del pensamiento* (pp. 73-101). Universidad de Granada.

The Lost Echo of Artistic Workshops in Chapingo: Between Abandonment and Resistance

M.C. Irene Jeanine Tapia Silva
Universidad Autónoma Chapingo, México

M.C. Rosa Ivette Tapia Silva
Universidad Autónoma Chapingo, México

Dr. Salvador Díaz Sánchez.
Universidad Autónoma Chapingo, México

Abstract
For 40 years, the Universidad Autónoma Chapingo, Mexico (the main agricultural university in Latin America) has maintained a solid tradition of artistic workshops in theater, journalism, film, literature, folk dance and painting, among others. These initiatives have received awards and recognition at national and international level. However, in the predominantly agricultural and technological environment of this university, artistic work faces increasing difficulties for its development. This paper analyzes the evolution of artistic activities within the university and the way in which its formative and educational role has been undervalued over time. Today, many educational institutions tend to relegate art to a secondary or strictly commercial role, which has plunged artistic activities into a deep crisis. The absence of cultural policies that promote an adequate development of artistic activities at the university has caused a deep crisis in the cultural field at the UACh. As artists and academics, we reiterate the fundamental right to the comprehensive and humanistic formation of students. In the current context of violence and social indifference, it is urgent to recover cultural and artistic education. These branches of education are essential axes for strengthening the social fabric and developing critical and humanistic citizenship.

Keywords: art, chapingo, crisis, education, technology.

El eco perdido de los talleres artísticos en Chapingo: entre el abandono y la resistencia

Resumen
Desde hace 40 años, la Universidad Autónoma Chapingo, México (la principal universidad agrónomica en Latinoamérica) ha mantenido una sólida tradición de talleres artísticos en teatro, periodismo, cine, literatura, danza folclórica y pintura, entre otros. Estas iniciativas han recibido premios y reconocimientos a nivel nacional e internacional. Sin embargo, en un entorno predominantemente agronómico y tecnológico, el quehacer artístico enfrenta dificultades crecientes para su desarrollo. Esta ponencia analiza la evolución de las actividades artísticas dentro de la universidad y la manera en que su papel formativo y educativo ha sido menospreciado con el tiempo. Hoy en día, muchas instituciones educativas tienden a relegar el arte a un papel secundario o estrictamente comercial, lo que ha sumido a las actividades artísticas en una crisis profunda. La ausencia de las políticas culturales que propicien un desarrollo adecuado de las actividades artísticas en la universidad, han provocado una crisis profunda en el ámbito cultural en la UACh. Como artistas y académicos reiteramos el derecho fundamental a la formación integral y humanística de los estudiantes. En el contexto actual de violencia e indiferencia social, resulta urgente recuperar la educación cultural y artística. Estas ramas de la educación son ejes esenciales para el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo de una ciudadanía crítica y humanista.

Palabras clave: arte, chapingo, crisis, educación, tecnología.

Introducción

La ausencia de las políticas culturales que propicien un desarrollo adecuado de las actividades artísticas en la universidad, han provocado una crisis profunda en el ámbito cultural en la UACh. Como artistas y académicos reiteramos el derecho fundamental a la formación integral y humanística de los estudiantes. En el contexto actual de violencia e indiferencia social, en nuestro país México, y a nivel global, resulta urgente recuperar la educación cultural y artística. Estas ramas de la educación son ejes esenciales para el fortalecimiento del tejido social y el desarrollo de una ciudadanía crítica y humanista. Hablamos de abandono, porque la ausencia de políticas culturales sólidas y continuadas, así como el desconocimiento a la Academia de Talleres[1] en los dos últimos años ha originado una anomia académica en la oferta cultural dirigida a los estudiantes, cuyo carácter es formativo y además ha fomentado la simulación académica.

La Universidad Autónoma Chapingo ha sido históricamente un referente en la promoción del arte dentro del ámbito universitario. Por ejemplo, gracias al trabajo colegiado de la Academia de Talleres se lograron realizar proyectos culturales de amplia envergadura como: La asignación y equipamiento del edificio de Talleres Culturales, la Fiesta de las Artes, la incorporación de la materia de Taller de Actitivades Culturales Colectivas en la currícula de la Preparatoria Agrícola, el fortalecimiento de los procesos académicos con base en las decisiones colegiadas de la Academia de Talleres, entre muchos otros logros. Desde hace cuatro décadas, los talleres artísticos se habían convertido en un baluarte, funcionando como espacios esenciales para la formación cultural, creativa y humanística de los estudiantes y como una construcción social, simbólica y contrahegemónica. Sin embargo, en los últimos años, la falta de apoyo institucional y la priorización de modelos educativos centrados exclusivamente en la productividad y la rentabilidad han llevado al debilitamiento de estas iniciativas.

1 La Academia de Talleres Culturales, implementada hace aproximadamente 30 años, fue producto de la necesidad de orientar y ordenar pedagogicamente las actividades artísticas dentro de la universidad.

Antecedentes

Históricamente la Universidad Autónoma Chapingo, México había mantenido una sólida tradición cultural creando talleres artísticos como teatro, periodismo, cine, literatura, danza folclórica y pintura, entre otros. Esto proviene desde su nacimiento a mediados de los años 70, dado que se postulaba la necesidad de "preservar, difundir y acrecentar la cultura, y promover la realización del hombre, especialmente en el medio rural, para lograr una sociedad más justa y creadora" (Fracción III del Artículo 1º. Del Estatuto Universitario). De ahí los esfuerzos de múltiples generaciones chapingueras que han intentado crear hombres libres, técnicos y cultos. Así, poco a poco fue fortaleciéndose ese obbjetivo, ya desde los años ochenta se hablaba del nacimiento de los talleres de arte en Chapingo:

> (…) la llegada del escritor y promotor Ignacio Betancourt a la Dirección de Difusión Cultural significó todo un acontecimiento: con sus acciones, en el poco tiempo que estuvo Nacho me sentí a la altura del mundo. Con él se abrieron formalmente talleres como el de creación literaria, periodismo, danza contemporánea y guitarra, que se sumaron a los existentes de teatro, danza folclórica y pintura. Se publicaron libros que me mostraron que estaba en una verdadera universidad como *Canto a la tierra. Los murales de Diego Rivera en la Capilla de Chapingo,* de Antonio Rodríguez; *Bajo el oro pequeño de los trigos,* de Enriqueta Ochoa, y *El poder de la imagen y la imagen del poder: fotografías de prensa del porfiriato a la época actual*. También se reforzó la programación de teatro, cine y danza. (Cabrera 2014)

En los años noventa y nuevo milenio estas actividades continuaban resaltando como el taller de teatro de la universidad, con algunos reconocimientos: tercer lugar del Premio Nacional de Teatro de 1991 *Manolo Fábregas* con "*Cierren las Puertas"* de Víctor Hugo Rascón Banda; Reconocimiento especial por la dirección de la lectura dramatizada "*Desventurados"* de Jesús Gonzáles Dávila por el CNCA/ INBA[2], México 1993. Reconocimiento especial dirección en el 1er. Fest. Metropolitano de Teatro Univ. / UAM con el grupo de teatro de la UACH: "*El rastro"* de Elena Garro, "*Los ciegos"* de Michael Ghelderode y "*Cuento de dos Jorobados"* de Jesús Asaff, UAM- Iztapalapa[3] (1995). Seleccionada a participar en el Primer encuentro de Teatro en Mareira del Alcocer en Sevilla, España 2012 con la puesta en escena "*ATL"*. Seleccionados por la compañía profesional de Teatro Cabaret de *Las Reynas Chulas* para tomar un curso de cabaretización en el Teatro "*El Vicio"*, en la Ciudad de México en 2014. Por mencionar algunos. En 2014 un alumno del "Taller de Producción de Cine en Video", obtuvo el premio estatal del Estado de México, "Otopame" al mejor documental con el trabajo "De Jamaica a Texcoco, inicio de las noches jamaicanas".

Capítulo aparte merece el trabajo realizado en la Galería José Clemente Orozco donde se han montado, desde 2001 más de 40 exposiciones plásticas, de totografía, artesanales y de otros géneros como escultura. Este espacio se encuentra abandonado y ya no funciona más como galería de arte.



Figura 1. Imagen 1,2,3, Galería con exposiciones José Clemente Orozco. Imagen inferior-derecha la galería ya no existe, espacio sin ocupar (2025).

2 Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional de Bellas Artes, México.

3 Universidad Autónoma Métropolitana, México.



Figura 2. Profesor Jose Luis Ferrat, obtuvo premio nacional y despedido de forma injustificada en 2023



Figura 3. Fiestal de las artes con alebrijes gigantes en colaboración con INBA de la Ciudad de México

Por el mismo sendero, en el ya lejano 1984 se inició un proyecto editorial del Taller de Periodismo, llamado “La Cornada”, un periódico novedoso, irreverente, crítico, analítico y no oficial, que cimbraría la opinión de los miembros de la Comunidad Universitaria y aun del sector administrativo. Volaban los cinco mil ejemplares que se repartían gratuitamente sobre todo en la cafetería universitaria situada en la parte baja del Edificio Estudiantil, en los relojes de entrada y salida, y en oficinas burocráticas. “La Cornada” se convirtió desde el primer número en un espacio percutor de libertades que produjo miles de cornadictos y pronto se transformó en el medio de expresión por antonomasia de los jóvenes estudiantes que desplegaron sus miradas críticas por todos los espacios chapingueros.

En síntesis, es conocida por todo el mundo, la inmensa producción académica y cultural, traducida en publicaciones de libros, ensayos, cuentos, poemas y revistas literarias que han tenido un eco en el ámbito universitario y nacional, en decenas de exposiciones plásticas, en cientos de presentaciones artísticas dentro y fuera de la Universidad, labor extendida a ranchos, ejidos, fiestas patronales en muchos estados de la República, sobre todo de los talleres de Rondalla Femenil “Luz de Luna” y varonil “Álvaro Carrillo”, ambas con producciones discográficas significativas, a esto debemos agregar las puestas en escena del Taller de Teatro que han sido galardonadas en varias ocasiones y han representado a la UACh internacionalmente, las numerosísimas presentaciones de los talleres de Danza, y Ballet Folclóricos, y sus pasarelas de trajes típicos, además de decenas de documentales del taller de Producción de Cine en Video, incluyendo premios estatales, nacionales e internacionales, asimismo, proyecciones cinematográficas, performances, concursos de pintura corporal, de fotografía, recitales de poesía, múltiples conferencias con connotados intelectuales y ponencias internacionales, miles y miles de carteles y periódicos con alcance regional, y como culmen, la participación en la Feria de la Cultura Rural, y la realización de la Fiesta de las Artes, que se acostumbraba realizar antes de la pandemia, todo ello fruto del trabajo colectivo de profesores en beneficio de la Universidad, de los estudiantes y del entorno social. Diversas generaciones y miles de estudiantes son los que podían desarrollar su potencial artístico y creativo en los ahora espacios perdidos.

El abandono de las políticas culturales

Históricamente, la posibilidad de alcanzar esas metas de formar individuos críticos y conscientes con una formación cultural derivaba y deriva de un proceso multidimensional e integral, conjugador pleno de la ultura humanística y preparación técnica lo cual permitiría al egresado reflexionar sobre problemas originales y aportar soluciones imaginativas hacia la actividad cultural primaria: el trabajo en el medio rural, por ello la UACh había logrado consolidar un cuerpo de talleres culturales con reconocimiento dentro y fuera del país. No obstante, en los últimos años, las administraciones universitarias han tomado decisiones que han llevado a la precarización de estos espacios, sobre todo con la llegada, en 2023, a la administración central se impusieron cambios administrativos que causaron el desmantelamiento de los talleres, la rescisión injustificada de profesores y la falta de diálogo con la comunidad académica de los talleres artísticos. Presentamos de manera general algunas muestras del desmantelamiento de los talleres artísticos:



Figura 4. Izda. Taller de periodismo sin mobiliario óptimo de clase. (febrero 2025). Dcha. Los alumnos con posturas corporales inadecuadas en una clase de taller de periodismo

El desinterés por la cultura y el arte se traduce en la falta de financiamiento y en la ausencia de políticas institucionales que garanticen la continuidad y el desarrollo de las actividades artísticas; en las siguientes imágenes constatan la disminución paulatina de las actividades artísticas:



Figura 5. Izda. Oferta talleres artísticos 2022-2023. Dcha. Talleres sin oferta académica 2025

En su lugar, se han promovido actividades meramente de divertimento y distraccion e iniciativas “artísticas” temporales y sin planificación, lo que evidencia la falta de una visión integral sobre la educación artística en la universidad. Algunas actividades, incluso, financiados por Coca Cola.

Impacto en la comunidad estudiantil

La desaparición de los talleres artísticos ha provocado un impacto directo en la formación de los estudiantes. La sobrecarga académica impide que los alumnos puedan involucrarse de manera constante en tareas culturales, y la falta de espacios adcuados limita el desarrollo de sus habilidades artísticas. Desafortunadamente en la mayor parte del país persiste un rezago en materia de arte y cultura (Trejo, 2011), por ende los presupuestos que se otorgan para dichos rubros son escasos y en ocasiones prácticamente nulos. Por tal razón la educación artística se ha relegado a un segundo término en comparación con otras materias de carácter científico o tecnológico (por mencionar algunas). En gran medida esto se debe al desconocimiento de los beneficios que otorgan las actividades artísticas. Si bien, la formación integral forma parte de los principios universitarios, en la práctica se carecen de políticas para insertar la formación artístico-cultural en los programas de estudio. En muchos casos, los estudiantes han optado por autogestionar espacios de creación, pero sin el respaldo de profesores capacitados, lo que compromete la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. El arte, en lugar de ser un componente esencial de la formación integral, ha sido relegado a un papel marginal, con lo que se priva a los estudiantes de una herramienta fundamental para su desarrollo personal y profesional.

Metodología

Con el objetivo de analizar la crisis de los talleres artísticos, se presenta esta ponencia pues forma parte de una investigación cultural más amplia sobre la Universidad Autónoma Chapingo, la cual abordamos con los siguientes enfoques metodológicos, que permitirán construir un análisis a fondo sobre la situación de los talleres artísticos para plantear propuestas concretas en pos de su recuperación y fortalecimiento:

- Análisis documental: Revisión de documentos oficiales, comunicados institucionales, normativas y registros históricos sobre la evolución de los talleres artísticos en la UACh. Con la finalidad de identificar los cambios en las políticas culturales y su impacto en la comunidad universitaria.
- Metodología de Entrevistas y Testimonios: Para sustentar esta investigación, se instrumentará una metodología cualitativa basada en entrevistas semiestructuradas y testimonios recopilados de profesores, estudiantes y exalumnos de los talleres artísticos de la Universidad. Las entrevistas permitirán explorar de manera profunda las experiencias, percepciones y vivencias de los participantes en relación con la reducción del apoyo institucional, la disminución de la planta académica y el impacto de la desaparición de actividades y los talleres artísticos. Se abordarán aspectos clave como las consecuencias académicas y culturales de estas transformaciones. El análisis de los testimonios se realizará mediante un enfoque hermenéutico y de análisis de contenido, buscando identificar patrones, significados y narrativas que reflejen si existe una crisis de los espacios artísticos en la institución. Con ello, se pretende no solo visibilizar la problemática, sino también aportar elementos que de ser posible coadyuven a la reimplementar las artes en el entorno universitario.
- Observación participante: Observación y reflexión en los espacios donde aún se llevan a cabo actividades artísticas. Se llevará instrumentará una una bitácora visual y documental de actividades que arroje una comparación de las condiciones materiales y estructurales de los espacios, así como las dinámicas de interacción entre docentes, alumnos y actividades culturales y artisticas en las dos últimas décadas. A través del registro sistemático de actividades, se evaluarán los obstáculos que enfrentan los talleres, como la falta de financiamiento, la disminución de la planta docente y la precarización de los recursos.
- Comparación con otras universidades: Analizar modelos exitosos de promoción artística en otras instituciones educativas universitarias para establecer un marco de referencia y proponer estrategias aplicables a Chapingo. En este caso (UNAM y UAM).



Figura 6. Izda. Puesta en escena con vestuario adecuado 2013. Dcha. Sin vestuario montaje 2025

Los talleres artísticos en la UACh enfrentan problemas significativos, como la falta de financiamiento, reconocimiento y políticas culturales consistentes. La priorización de áreas tecnológicas (Universidad Agronómica) y la sobrecarga académica reducen la participación estudiantil, debilitando la calidad y continuidad de estas iniciativas. Es urgente revalorar el arte como eje de formación integral y desarrollar estrategias que aseguren la sostenibilidad de estos espacios

La revitalización de los talleres artísticos depende en gran medida del fortalecimiento de la Academia de Profesores y del cuerpo docente especializado. Es esencial recuperar los espacios perdidos y el cuerpo de academicos quienes fueron despedidos por decisiones administrativas ajenas a los proyectos académicos. Este restablecimiento no solo garantizará la calidad y pertinencia de la enseñanza, sino que también reforzará el papel del arte como herramienta de formación integral en Chapingo, permitiendo que la experiencia y el compromiso de los docentes se traduzcan en un aprendizaje significativo para los estudiantes y la comunidad texcocana.

Conclusiones

Los talleres artísticos de la Universidad Autónoma Chapingo enfrentan una crisis profunda que amenaza su continuidad y su impacto en la formación de los estudiantes. La falta de políticas culturales sólidas, la indiferencia administrativa y la priorización de modelos educativos tecnocráticos han generado un retroceso en el desarrollo artístico universitario. Es imperativo que las autoridades universitarias reconozcan la importancia del arte como un derecho fundamental y un pilar de la educación integral. Para ello, es necesario establecer políticas culturales claras, destinar recursos adecuados y fomentar espacios de diálogo entre la administración y la academia de los talleres artísticos.

El arte no es lujo supino ni pasatiempo falaz; es un medio de expresión, de memoria y de resistencia. Defenderlo es comprometernos a luchar por una universidad más humana, crítica y creativa. La recuperación de nuestros espacios de trabajo y de los guías de arte en la universidad, constituyen una prioridad para seguir aportando nuestra labor pedagógica y formativa de los futuros profesionales del agro en México. Esa es la escencia de nuestra labor académico-artística.

Agradecimientos

A quienes han dado vida, por más de cuatro décadas, a los talleres artísticos de Chapingo: maestros, alumnos y creadores incansables. El arte sobrevive porque hay quienes resisten y comprenden que crear es también un acto de lucha. Aunque los muros se levanten y las puertas se cierren, la esencia del arte persiste. En cada obra, en cada enseñanza compartida, en cada expresión nacida de estos espacios, resuena un eco que ni el abandono ni el olvido han podido silenciar.

Referencias

Aguirre I. (2022). La educación artística en el centro de un proyecto humanista para la escuela. En Ancira, A. (Ed.), *Pedagogías radicales y arte: experiencias comunales.* UAM, México.

Akoschky, J. *et al.* (1998). *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Bs. As. Editorial Paidós.

Academia de Talleres Culturales Chapingo (1980-2022). *Documentos históricos del Departamento de Talleres Artísticos.* Chapingo, México.

Academia de Talleres Culturales Chapingo (2013). *Reglamento Interno del Departamento de Talleres Artísticos.* Chapingo, México.

Eisner, E. (2002). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia.* Barcelona, Paidós.

Freire, P. (1988). *Pedagogía del Oprimido Siglo* XXI Editores. España.

Giroux, H. (1995). *La pedagogía de frontera en la era del posmodernismo*. En A.De Alba (Ed.), *Posmodernidad y educación*. México. CESU.

Chalmers, G. (2003) *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona. Paidos, 2003.

Mortón, V. (2001). *Una aproximación a la educación artística en la escuela.* México.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística. La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística. Seúl: UNESCO*.

Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica.* Madrid: OEI.

Ortiz, M. A. (Coord.) (2012). *Diversidad y escuela. Actividades para la socialización*. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

Trejo Flores, K. (s.f.). Cultura y educación a favor de la paz social. *Revista de derechos humanos.*

Trinidad Nava (Talleres Culturales)Chapingo, (13 de agosto de 2023). CulturalesChapingoOficial: https://facebook.com/Talleres

Music for Life: Tailoring Choir Conducting to Fit the Special Education Needs

Mirela-Larisa Matei
Valahia University of Târgoviște, Romania

Abstract
The paper named above is inspired by my experience as a music teacher in a theoretical college and as a volunteer working with children from orphanages or institutions for those in difficulty. I wanted to highlight the important role that music education plays in creating an open environment and fostering personal development for students with special needs. It is discussed not only the peculiar challenges faced by choir conductors when dealing with diverse learners, including those with physical, cognitive, or emotional disabilities, but also the particular opportunities that such students bring to a choir. This paper shows that individualized methods can be used to integrate assistive technologies, promote participatory learning environments, and explore sensory-friendly techniques. It uses case studies and examples to demonstrate how successful choir projects maintain a sense of community and security, seek expression for their participants or self-realization, and provide a gateway for young people to learn about each other. This article not only underscores the necessity of transformational approaches in choir conducting but also celebrates the power of music as a universal language for life.

Keywords: choir, conducting techniques, inclusive music education, power of music, students with special education needs.

Música para la vida: cómo adaptar la dirección coral a las necesidades de educación especial

Resumen
La comunicación mencionada anteriormente está inspirada en mi experiencia como profesora de música en una escuela teórica y como voluntaria trabajando con niños en orfanatos o instituciones para personas con dificultades. Quería enfatizar el importante papel que juega la educación musical en la creación de un ambiente abierto y en la estimulación del desarrollo personal de los estudiantes con necesidades especiales. No sólo son los desafíos únicos que enfrentan los directores de coro cuando tratan con estudiantes diversos, incluidos aquellos con discapacidades físicas, cognitivas o emocionales, sino también las oportunidades especiales que estos estudiantes brindan al coro. Este artículo muestra que se pueden utilizar métodos individualizados para integrar tecnologías de asistencia, promover entornos de aprendizaje participativos y explorar técnicas sensoriales amigables. Se presentan estudios de casos y ejemplos para demostrar cómo los proyectos corales exitosos mantienen un sentido de comunidad y seguridad, buscan expresión o autorrealización para los participantes y brindan una puerta de entrada para que los jóvenes se conozcan entre sí. Este artículo no sólo destaca la necesidad de enfoques transformadores en la dirección coral, sino que también celebra el poder de la música como lenguaje universal para la vida.

Palabras clave: coro, técnicas de dirección, educación musical inclusiva, poder de la música, estudiantes con necesidades educativas especiales.

Introduction

I have always viewed music as a gift that helps individuals become better versions of themselves, which is why I chose to be both a musician and an educator. Music transcends barriers, acting as a universal language that connects people from diverse backgrounds and abilities. For students with special needs, music education - particularly through participation in choirs or musical ensembles - plays a crucial role in fostering inclusion, personal growth, and a sense of community. This paper aims to highlight the multifaceted role of music education in creating supportive environments for these students. It presents individualized methods for choir conducting and demonstrates, through a case study, how successful choir projects can cultivate community, encourage self-expression, and facilitate learning among peers. Ultimately, this article emphasizes the need for transformational approaches in choir conducting and celebrates music's power as a universal language, showing how inclusivity can enrich the experience for all participants.

Understanding Special Education Needs in Romanian School Choir Settings

In the Romanian educational system, the term "students with special educational needs" (*Cerințe educaționale speciale*, or CES) is increasingly recognized, referring to students who require different support compared to their peers due to various learning difficulties. These challenges can stem from physical or cognitive disabilities, as well as personality and behavioral disorders. Typically, mainstream classrooms accommodate at least one student with special educational needs, but this practice is relatively new. Consequently, many teachers lack the training necessary to effectively engage with these students. The challenge lies in integrating students with special needs while fostering an optimal learning environment for everyone in the classroom.

For music teachers, this challenge includes leveraging the therapeutic benefits of music to support their students. Music therapy has proven effective across various age groups and conditions, including mental health issues, developmental disorders, and physical disabilities. While qualified music therapists design tailored treatment plans, Romanian music teachers often rely on intuition and personal research, as they typically do not receive formal training in this area.

Research indicates that music therapy can significantly enhance emotional well-being, reducing symptoms of anxiety and depression. Studies, such as those by Bradt and Dileo (2014) and Márquez-García *et al*. (2021), highlight the positive impact of music therapy on social skills and emotional responsiveness, particularly for children with autism spectrum disorder (ASD). Additionally, music therapy aids in physical rehabilitation, improving motor skills and coordination through rhythmic elements (Sacks *et al.*, 2016).

Through my experiences with children in orphanages and centers for those in difficulty, I have observed that music serves as an excellent medium for instilling values and fostering emotional understanding. As the choir conductor at my school, I welcome all students, regardless of their skills, recognizing that those who face challenges can thrive and evolve when given the opportunity to engage in music.

Adapting Choir Conducting Techniques

In order to foster inclusivity and to ensure that all singers, regardless of their abilities or backgrounds, can participate meaningfully in choral settings, adapting choir conducting techniques is essential. Effective adaptation involves understanding the diverse needs of choir members, including those with physical, cognitive, and emotional challenges. By implementing tailored conducting strategies, choir conductors can create an environment that promotes engagement and personal growth.

An important aspect of adaptation is the flexibility of repertoire. Selecting music that is accessible and engaging for all singers can help maintain motivation and interest. Allowing for improvisation and personal expression within rehearsals encourages creativity and builds confidence among choir members. That's why sometimes our choir transforms into a vocal-instrumental ensemble that offers more opportunities for expression. As I said in a previous study (Roșca Matei, 2019), students who don't rely too much on vocal skills should have the opportunity to be with their peers through musical instruments.

Another key adaptation is the use of visual aids and clear non-verbal communication. Studies have shown that visual cues, such as hand signals or written instructions, can significantly enhance understanding and participation among singers with learning disabilities (Gault, 2005). Additionally, incorporating technology, such as apps that provide visual metronomes or pitch references, can support singers who may struggle with traditional auditory cues (Gordon, 2015).

Fostering a supportive and collaborative atmosphere is crucial. Encouraging peer support and teamwork can enhance social interactions and create a sense of belonging among diverse learners (Mansouri *et. al,* 2023). Of course, there are many solutions that can be found, and they depend a lot on the context.

Successful choral experience

Case study of Gabriel

Gabriel is a student at a top high school, the "Ion Luca Caragiale" National College in the country's capital, Bucharest. From a medical point of view, he has a diagnosis of severe prematurity, pervasive developmental disorder within the autism spectrum, and bilateral hearing loss, for which he uses hearing aids.



Figure 1. Gabriel (on the chair) with his colleagues at the end of a carol concert in which he played the drum and after which they were congratulated by the priest of the church that hosted the event. 2023

Gabriel participated, on his own initiative, in the school choir's activities in the 10th and 11th grades. This case study examines the transformative impact of this experience which has provided Gabriel a unique opportunity for social integration and personal growth. For Gabriel, joining the choir represented a pivotal moment in his life. It was the first time he truly felt like part of a group, allowing him to connect with peers who share his passion for music, providing him with a sense of belonging that had previously eluded him. This newfound connection was crucial for Gabriel, as it fostered an environment where he felt appreciated and valued. The choir setting allowed him to boost his self-esteem and encouraged him to engage more fully with his peers.

Throughout his two years in the choir, Gabriel exhibited remarkable growth and development. In his first year, he explored percussion instruments and initially sought to stand out in the ensemble. However, he often disrupted the group without realizing the impact of his actions. Gabriel frequently required repeated explanations about how to think and act within the group, how to collaborate effectively with others, and he sometimes struggled to comply with guidance provided. This period was characterized by a learning curve, as he navigated the complexities of group dynamics and musical collaboration.

In stark contrast, Gabriel's second year in the choir showcased a significant transformation. He adopted a more integrated role as a choir member and eventually progressed to a soloist position. His desire for acceptance and integration grew stronger, and he demonstrated an enhanced ability to listen and respond to the needs of the group. Gabriel became more adept at understanding his responsibilities within the choir, and his contributions no longer destabilized the ensemble.

One of the most notable developments was Gabriel's increased attention to detail. He began to actively engage in the rehearsal process, offering constructive feedback and identifying errors in the concert presentation. For example, he pointed out that he had been omitted from the participant list, bringing this to attention in a positive yet assertive manner. This proactive behavior reflected his growing confidence and engagement, as well as his desire to contribute meaningfully to the choir.

For Gabriel, singing in the choir was not just about musical performance. The supportive environment of the choir allowed him to practice social skills in a safe space. Interacting with peers who shared his passion for music helped him build friendships and develop a sense of camaraderie. This socialization was instrumental in enhancing his overall well-being and emotional health.

Moreover, the choir provided Gabriel with opportunities to express himself creatively. The joy of singing and making music with others contributed to his sense of happiness and fulfillment.

Gabriel's journey in the choir illustrates the profound impact that music education can have on students with special needs. His evolution from a child who struggled to fit in to one who confidently embraced his role within the choir underscores the importance of inclusive music programs. Through his participation, Gabriel not only improved his musical skills but also developed essential social and emotional competencies.

His independence and behavior in social settings improved significantly, demonstrating the benefits of socialization through music. Importantly, while his therapeutic interventions remained unchanged, the skills and confidence he gained through choir participation enriched his overall development. Gabriel's experience serves as a powerful testament to the potential of choral programs to facilitate integration and personal growth, fostering a supportive community where differences are celebrated and every voice is heard.

Conclusion

The exploration of music education, particularly through choir participation, reveals its profound impact on students with special needs. This paper has highlighted the transformative power of music, with Gabriel's case study serving as a compelling example of how choral experiences can act as a catalyst for social integration and emotional development. His journey illustrates music's potential to foster a sense of belonging and enhance self-worth among participants.

However, it is concerning that decision-makers in Romania are contemplating a reduction in music education hours within high school curricula. Such a decision would negatively affect all students, not just those with special educational needs. Music education is vital for enhancing emotional well-being, social skills, and creative expression for every learner. Instead of diminishing these opportunities, there is an urgent need to increase the availability of music classes, which would provide essential support for students navigating the challenges of adolescence, helping them develop coping strategies and resilience.

The challenges faced by choir conductors in accommodating students with diverse abilities are significant but manageable. By employing adaptive techniques - such as flexible repertoire selection, visual aids, and collaborative learning environments -educators can create an atmosphere where every student feels valued and empowered. Gabriel's evolution from a hesitant participant to a confident soloist underscores the necessity of individualized approaches that celebrate the unique contributions of each choir member.

Ultimately, this paper advocates for a paradigm shift in music education, emphasizing inclusive practices that cater to all learners, thus paving the way for a more compassionate society.

Acknowledgments

I would like to express my heartfelt gratitude to several individuals who made this work possible. First, I acknowledge Gabriel, a remarkable child whose journey in the choir has inspired both me and his peers. His passion for music and determination exemplify the transformative power of music education. I am also deeply grateful to Gabriel's mother for her unwavering support and valuable feedback, which highlighted the importance of fostering an inclusive environment. Additionally, I thank the other choir members for their encouragement and camaraderie, demonstrating the power of collaboration and friendship in music. Together, they have created a vibrant community that celebrates diversity and the joy of music.

References

Bradt, J., & Dileo, C. (2014). Music interventions for mechanically ventilated patients. *Cochrane Database of Systematic Reviews,* (12), CD006902.

Gault, B. (2005). Music Learning Through All the Channels: Combining Aural, Visual, and Kinesthetic Strategies to Develop Musical Understanding. *General Music Today, 19*. 10.1177/10483713050190010103

Gordon, E. E. (2015). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory.* GIA Publications.

Márquez-García, A., Magnuson, J., Morris, J., Iarocci, G., Doesburg, S., Moreno, S. (2021). Music Therapy in Autism Spectrum Disorder: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*. 10.1007/s40489-021-00246-x.

Mansouri, A. & Naseri, A. (2023). Effects of music therapy on social skills of educable children with intellectual disability. *International Journal of Science and Research Archive, 09*(02), 749–759, https://doi.org/10.30574/ijsra.2023.9.2.0650

Roșca (Matei), M – L. (2019). Musical education or education through music. A transdisciplinary approach to the musical education of the adolescents. Bulletin of the Transilvania University, Series VIII. *Performing Arts, 12*(61), Special Issues, Editura Transilvania University Press, Brașov, http://webbut2.unitbv.ro/bu2019/series%20viii/2019/SERIA-III_SI/20_Matei.pdf

Sacks, O. (2016). *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. Knopf.


Adaya Press