

POPULAR MUSIC RESEARCH TODAY

Revista Online de Divulgación Musicológica



Ediciones Universidad
Salamanca

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20246>

CDU: 78 – IBIC: Música folclórica y tradicional (AVGH); Teoría de la música y musicología (AVA) – BIC: Folk & traditional music (AVGH); Theory of music & musicology (AVA) – BISAC: Music / Folk & Traditional (MUS017000)

VOL. 6 (2024)

EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

- DIRECCIÓN:** Dr. Juan Carlos MONTOYA RUBIO, Universidad de Murcia, Spain
- SECRETARÍA DE REDACCIÓN:** Dra. Montserrat CANELA GRAU, Universitat Rovira i Virgili, España
Dra. Sara ESCUER SALCEDO, Universidad de Salamanca, España
Dra. Alba María LÓPEZ MELGAREJO, Universidad Internacional de La Rioja, España
- CONSEJO ASESOR:** Dr. Javier MERCHÁN SÁNCHEZ-JARA, Universidad de Salamanca, España
Dra. María NAVARRO CÁCERES, Universidad de Salamanca, España
- COMITÉ CIENTÍFICO:** Dr. José Manuel AZORÍN DELEGIDO, Universidad Católica San Antonio, Murcia
Dr. Marco BELLANO, Università degli Studi di Padova, Italia
Dr. Paulino CADEPÓN VERDÚ, Universidad de Castilla-La Mancha, España
Dr. Kenneth DELONG, University of Calgary
Dr. Antonio EZQUERRO ESTEBAN, CSIC-IMF, España
Dr. Vicente GALBIS LÓPEZ, Universitat de València, España
Dra. Judith Helvia GARCÍA MARTÍN, Universidad de Salamanca, España
Dra. Maricarmen GÓMEZ MUNTANÉ, Universitat Autònoma de Barcelona, España
Dr. Luis Antonio GONZÁLEZ MARÍN, CSIC-IMF, España
Dr. Joaquín LÓPEZ GONZÁLEZ, Universidad de Granada, España
Dr. Norberto LÓPEZ NÚÑEZ, Universidad de Murcia, España
Dr. David LÓPEZ RUIZ, Universidad de Murcia, España
Dr. Oswaldo LORENZO QUILES, Universidad de Granada, España
D. José NIETO, Escuela de Cine y Audiovisual de Barcelona (ESCAC), España
Dra. Matilde OLARTE MARTÍNEZ, Universidad de Salamanca, España
Dr. Juan José PASTOR COMÍN, Universidad de Castilla - La Mancha, España
Dra. María Jesús PENA CASTRO, Universidad de Salamanca, España
Dr. Nick POULAKIS, National and Kapodistrian University of Athens, Grecia
Dr. Francisco J. RODILLA LEÓN, Universidad de Extremadura, España
Dr. Michael SAFFLE, Virginia Tech, Estados Unidos
Dra. Adelaida SAGARRA GAMAZO, Universidad de Burgos, España
Dr. José Ignacio SUÁREZ GARCÍA, Universidad de Oviedo, España
- CORRECCIÓN:** Secretaría de redacción
- MOTIVO DE CUBIERTA:** © Ángel Redero
- MAQUETACIÓN:** Gráficas LOPE

PMRT es una publicación periódica cuyo objetivo es la difusión de estudios en torno a la música popular, considerando este término de un modo amplio, de tal forma que se pueden considerar incluidos dentro de él campos de trabajo muy diversos: antropología de la música; metodologías para el estudio de la música popular; tradición y oralidad; conservación y difusión del patrimonio musical; músicas urbanas e identidades; medios audiovisuales y música popular; pedagogía de la música popular; enfoques innovadores en torno a la música popular.

Los trabajos presentados serán originales e inéditos y tendrán un enfoque científico, pero a la vez un carácter divulgativo, cuya lectura sea útil tanto a investigadores como a estudiantes, siempre dentro de una perspectiva seria y rigurosa.

Ni la totalidad ni parte de esta revista puede reproducirse con fines comerciales sin permiso escrito de Ediciones Universidad de Salamanca. A tenor de lo dispuesto en la calificación *Creative Commons* CC BY-NC-SA, se puede compartir (copiar, distribuir) el contenido de esta revista siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y compartiendo la obra resultante bajo el mismo tipo de licencia (SA).



CC BY-NC-SA

ÍNDICE

Norberto LÓPEZ NÚÑEZ, Alba María LÓPEZ MELGAREJO. <i>Los auroros jóvenes de la Región de Murcia: Aproximación al proceso de inclusión y formación</i>	7-20
María RUIZ FERNÁNDEZ. <i>La influencia de la música en la educación emocional del alumnado de la enseñanza obligatoria</i>	21-38
Aina MONFERRER-PALMER. <i>El trans-folk como resistencia cultural y reconstrucción de identidades en la España plurinacional</i>	39-60
José David HERNÁNDEZ MESEGUER. <i>El musicograma y su implementación en el aula de Educación Secundaria</i>	61-77
David MARTÍN SÁNCHEZ. <i>George Antheil y la música de cine: características de la banda sonora de Orgullo y Pasión (1957)</i>	79-96
María Encarnación JIMÉNEZ GARCÍA. «Horn Over». <i>Propuesta educativa para trabajar repertorio musical a través de la música de videojuegos</i>	97-110
Francisco José ESPÍN SOLER. <i>Prevención y afrontamiento del miedo escénico en música. Propuesta didáctica para alumnos de Bachillerato</i>	111-125
Olivia ARIAS GÁLVEZ. <i>Las Fangirls de One Direction en la era digital</i>	127-148
Miriam GARRIDO VILLA. <i>Música y emociones: el rap como instrumento educativo para fomentar la conciencia emocional y la expresión de emociones</i>	149-162
Mireya MANZANARES SOLER. <i>Exploración interdisciplinaria de la expresión corporal: integrando la Educación Física y la Música en Educación Primaria</i>	163-175
Mariana JIMÉNEZ GARCÍA. <i>Altas capacidades y música. Propuesta de intervención socioemocional en el aula</i>	177-192
LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS	193-194

CONTENTS

Norberto LÓPEZ NÚÑEZ, Alba María LÓPEZ MELGAREJO. <i>The Young Auroros of the Region of Murcia: Approach to the Inclusion and Training Process</i>	7-20
María RUIZ FERNÁNDEZ. <i>The Influence of Music on the Emotional Education of Primary Education Students</i>	21-38
Aina MONFERRER-PALMER. <i>Trans-Folk as Cultural Resistance and Identity Reconstruction in Plurinational Spain</i>	39-60
José David HERNÁNDEZ MESEGUER. <i>The Musicogram and its Implementation in the Secondary School Classroom</i>	61-77
David MARTÍN SÁNCHEZ. <i>George Antheil and Film Music: The Pride and the Passion (1957) Soundtrack Features</i>	79-96
María Encarnación JIMÉNEZ GARCÍA. «Horn Over» <i>Educational Proposal to Work Musical Repertory Through Video Game Music</i>	97-110
Francisco José ESPÍN SOLER. <i>Prevention and Coping with Performance Fear in Music. Didactic Proposal for High School Students</i>	111-125
Olivia ARIAS GÁLVEZ. <i>The Fangirls of One Direction in the Digital Age</i>	127-148
Miriam GARRIDO VILLA. <i>Music and Emotions: Rap as an Educational Tool to Promote Emotional Awareness and the Expression of Emotions</i>	149-162
Mireya MANZANARES SOLER. <i>Interdisciplinary Exploration of Body Expression: Integrating Physical Education and Music in Primary Education</i>	163-175
Mariana JIMÉNEZ GARCÍA. <i>Giftedness and Music. Proposal for Socioemotional Intervention in the Classroom</i>	177-192
PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS	195-196

LOS AUROROS JÓVENES DE LA REGIÓN DE MURCIA: APROXIMACIÓN AL PROCESO DE INCLUSIÓN Y FORMACIÓN

The Young Auroros of the Region of Murcia: Approach to the Inclusion and Training Process

Norberto LÓPEZ NÚÑEZ 

Universidad de Murcia

Alba María LÓPEZ MELGAREJO 

Universidad Internacional de La Rioja

RESUMEN: Los auroros jóvenes en la Región de Murcia constituyen una minoría fundamental dentro de las hermandades y campanas para conseguir el relevo generacional y la sostenibilidad de la tradición. El presente estudio tiene por finalidad analizar a modo introductorio el perfil sociodemográfico de los mismos y determinar los factores de inclusión en las hermandades auroras, así como su proceso de aprendizaje. Se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo con entrevistas realizadas a los miembros jóvenes de seis campanas o hermandades de auroros de la Región Murcia utilizando una entrevista creada *ab doc*. Los resultados revelan que son jóvenes con una media de edad de 24 años en su mayoría estudiantes o con estudios superiores universitarios y con una base de conocimientos musicales. La inclusión en el grupo se produce a través de la familia o por amistad. Su proceso de aprendizaje pasa por tres fases igual que se viene desarrollando en tiempos atrás, pero con la utilización de los dispositivos móviles como recurso para su aprendizaje.

Palabras clave: Auroros; Inclusión; Formación Musical; Región de Murcia.

ABSTRACT: The young auroros in the Region of Murcia constitute a fundamental minority within the brotherhoods and bells to achieve generational change and the sustainability of the tradition. The purpose of this study is to analyze, in an introductory way, their sociodemographic profile and determine the factors of inclusion in the Aurora brotherhoods, as well as their learning process. A qualitative investigation has been carried out with interviews conducted with young members of six bells or brotherhoods of auroros in the Murcia Region using an interview created *ab doc*. The results reveal that they are young people with an average age of 24 years, mostly students or with higher university studies and with a base of musical knowledge. Inclusion in the group occurs through family or friendship. Their learning process goes through three phases just as it has been developed in a traditional way, but with the use of mobile devices as a resource for learning.

Keywords: Auroros; Inclusion; Musical Formation; Region of Murcia.

1. INTRODUCCIÓN

La población aurora en la Región de Murcia está envejecida. La media de edad a fecha del 2016 según López Núñez (2017) es de 58 años con predominio de auroros en situación de jubilación. Desde los años ochenta del siglo XX la preocupación por parte de los auroros es la falta de relevo generacional en pro del sostenimiento, preservación y evolución de la tradición. No obstante, en los últimos años de la década de 2020 la participación de jóvenes en el mundo de la aurora ha supuesto un incremento importante no solo desde la inclusión de nuevos miembros, sino en el liderazgo para la recuperación de campanas desaparecidas, ejemplo de ello es el caso de la Campana de Auroros de Nuestra Señora del Rosario de Santomera o el caso de la Campana de Auroros de Fuente Librilla que, aunque nuevamente inactiva, durante un lustro tras su recuperación (2013-2018) estaba compuesta por un grupo de cantores donde los miembros más jóvenes se situaban cerca del Hermano Mayor para tener como referencia de aprendizaje su canto (López Núñez, 2023).

Gris Martínez (2010) recoge mediante entrevistas a miembros de las algunas campanas de la Región de Murcia (La Copa de Bullas, Alcantarilla, Javalí Nuevo, Javalí Viejo, Lorca, Rosario del Rincón de la Seca, El Palmar y Yecla) la percepción de estos sobre la participación de jóvenes en las campanas. Los citados auroros coinciden en señalar que hay dos tipos de jóvenes: los que provienen de familias de auroros cuya pertenencia está motivada por la responsabilidad familiar en pro del sostenimiento de la tradición; y otros jóvenes cuyo paso por la campana

es temporal debido a su situación laboral o de noviazgo. Entre los factores que provocan el desinterés por los jóvenes hacia el mundo de la aurora murciana, Gris Martínez (2017) señala que se encuentra la pérdida de valores religiosos, el desconocimiento debido a su falta de formación, la alternativa de ocio que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como el sentimiento de ridículo o rechazo ante sus iguales que pudiese provocar el pertenecer a un colectivo en su mayoría de personas mayores que cantan música del pasado.

Aunque mínima, la presencia de jóvenes en el mundo de la aurora murciana es notoria si tenemos en cuenta el contexto en el que se desarrolla la tradición. Ser auroro implica un compromiso con el grupo al que se pertenece donde se comparten valores como el hecho religioso, la comprensión del colectivo de mayores y sus costumbres, así como una predisposición para el canto devocional, entre otros. Tales actitudes implican, *a priori*, una falta de atractivo o motivación para la inclusión de niños/as o adolescentes. La finalidad de este estudio es conocer de la mano de los auroros jóvenes su contexto dentro de las hermandades y campanas de la región de una forma aproximada. Sus experiencias y testimonios son clave para esbozar las claves del futuro si se quiere conseguir un relevo generacional fructífero.

Los objetivos para llevar a cabo esta investigación son los siguientes: 1. Identificar el perfil sociodemográfico de los auroros murcianos jóvenes. 2. Determinar los factores de inclusión de auroros jóvenes en las campanas o hermandades de la aurora de la Región de Murcia. 3. Registrar su proceso de enseñanza-aprendizaje auroro.

2. LOS AUROROS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

2.1. *En la normativa curricular*

Analizar la normativa curricular de la Región de Murcia para sus distintas etapas y enseñanzas desde la óptica de la música tradicional permite comprobar el grado de profundidad o dimensión que los planes de estudios otorgan al canto de la aurora o a los auroros. Así, a principios de la década de los años 20 del siglo XX con el recién inaugurado Conservatorio de Música en Murcia, se propuso el canto de los auroros como repertorio de estudio para este centro de enseñanza musical (Muñoz Zielinski, 2002). Salvo dicha propuesta, han sido prácticamente nulas las iniciativas para la inclusión de la música de los auroros en los planes de estudios de forma reglada.

El Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, recoge en sus orientaciones metodológicas la creación de talleres de

carácter musical que propicie una actitud positiva hacia la música y el folclore. Dentro del Área 2 de bloques de conocimiento, Descubriendo y explorando el entorno, el currículo expone que es «interesante que el alumnado se interese por el patrimonio cultural de su localidad y propio de la Región de Murcia» (p. 33087). Como podemos comprobar no se determina qué música folclórica usar, simplemente la de su localidad o el de la Región. Cabe destacar que, aquellas localidades con presencia de auroros tienen una mayor accesibilidad a este tipo de música, siempre que sus docentes decidan incluirlas en sus programaciones.

El Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia contempla en su apartado de contenidos (Saberes Básicos) destinados a Tercer Ciclo de la citada etapa, más concretamente para los cursos 5º y 6º dentro del bloque de Saberes Básicos C. Música y artes escénicas y performativas, un saber básico relacionado con las agrupaciones representativas del folclore de la Región de Murcia entre las que se destacan en segundo lugar «Campanas de Auroros» (Decreto n.º 209, p. 40097). Nótese que al ser la primera etapa educativa obligatoria se incluye el contenido únicamente en el último ciclo de esta, pudiendo ser tratado en cualquiera de los niveles anteriores.

En la etapa siguiente, también obligatoria, el Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, no se recoge mención expresa a los auroros, tan solo en el segundo curso de la ESO dentro de la asignatura de Música, más concretamente en el bloque de saberes básicos B, destinado a la Interpretación, improvisación y creación escénica, podemos encontrar dos contenidos en los cuales se podría ver justificada la música de los auroros como contenido, estos son: «Música y danza tradicional de la Región de Murcia» y «Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical propio y de otras culturas» (p. 42936).

En las enseñanzas de régimen especial, concretamente en la etapa profesional de la enseñanzas de Música y en particular dentro de la asignatura de Coro, podemos encontrar en su apartado introductorio cierta relación para la inclusión del canto de la aurora murciana según el Decreto n.º 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia, donde se destaca que la actividad coral posibilita especialmente en España un acercamiento al canto polifónico mediante el patrimonio folklórico, destacando el «contraste entre repertorio culto y popular, religioso y profano, acentúa aún más si cabe la importancia de esta disciplina coral y la necesidad de su inclusión en el currículo de las Enseñanzas Profesionales» (p. 14371).

Dentro del Conservatorio Superior de Música de Murcia se contempla una asignatura optativa para el curso 2023-2024 denominada Tradiciones Musicales de la Región de Murcia en la que se incluye un contenido denominado «Cantos de Pasión y Semana Santa: La aurora» dentro del Bloque 3 destinado a los Géneros musicales de los ciclos vital y anual en la Región de Murcia¹. Del mismo modo, en la Universidad de Murcia, dentro de los planes de estudios relacionados con la Música como es el caso del Grado en Educación Primaria con Mención en Música para el curso 2024-2025, encontramos una asignatura (Estilos y Tradiciones Musicales) en cuya guía docente se contempla un posible resultado de aprendizaje donde tendría cabida la música de los auroros como manifestación musical, esta es: «RA12 Identificar los fundamentos de las tradiciones musicales y opinar de forma crítica sobre las manifestaciones folklóricas, en especial de la Región de Murcia» (p. 9)².

Por último, cabe destacar que en la normativa vigente de las etapas de Bachillerato y de las Enseñanzas Elementales de Música no hay mención alguna a los cantos de los auroros. Se observa que salvo la mención expresa dentro del currículo de Primaria, en ninguna otra etapa educativa o tipo de enseñanza se menciona de forma explícita en sus respectivas normativas curriculares, quedando de forma opcional a la buena voluntad del docente o de los conocimientos que este posea sobre la temática de la música de los auroros y su criterio para impartir tales contenidos.

2.2. *Experiencias educativas*

En 1991 según apunta González Cano (2013) la Campana de auroros de Javalí Nuevo crea una escuela de auroros en la localidad con ayuda de una monitora —se entiende que de música o con dominio del canto o su enseñanza— y un miembro de la campana. Entre sus objetivos estaba propiciar una renovación en las nuevas generaciones, así como dar a conocer a la población de la importación de la manifestación aurora de la localidad.

En octubre de 2002 se organizó en Santa Cruz, pedanía de Murcia con presencia de auroros, una exposición en torno al ritual y canto de los auroros de la Huerta de Murcia para difundir entre los más jóvenes el mundo de la aurora. Asistieron un total de 572 alumnos de entre los centros de la propia localidad y colindantes de cursos comprendidos entre 3º y 6º de Primaria y 1º y 3º de la ESO. Los estudiantes realizaron actividades relacionadas con lo tratado en la exposición a

1. Información extraída y consultada el 5 de junio de 2024 de la página web del conservatorio: <https://csmmurcia.com/guias-docentes/>

2. Información extraída y consultada el 27 de agosto de 2024 de la página web de la Universidad de Murcia: <https://www.um.es/web/estudios/grados/educacion-primaria/2024-25/guias>

través de un cuaderno didáctico de la misma cuyos resultados fueron aceptables (Gris Martínez, 2007).

Mediante el proyecto educativo ARCE en 2012 se llevan a cabo una serie de ponencias para escolares de tercero a sexto curso de Educación Primaria, entre ellas destaca una sobre los auroros de Monteagudo en colegio de la propia localidad. Esta, impartida por Joaquín Gris Roca (auroro de la localidad vecina de Santa Cruz) destaca que su finalidad es dar a conocer la propia historia de los auroros de Monteagudo para comprender su razón de ser dentro de la localidad.

García Martínez y Ayuso García (2013) tras un estudio sobre las fuentes educativas de las fiestas tradicionales de invierno en la Región de Murcia por la prensa histórica proponen en su apartado final la secuenciación de varias unidades didácticas relacionadas con la materia. Entre ellas, la número tres destinada a la organología popular de los grupos festivos en tiempo de Navidad podemos encontrar contenidos relacionados con los auroros murcianos desde su perspectiva de agrupación organología centrada en la utilización de la campana de mano como elemento indispensable para la realización de su ritual. Es una unidad destinada a segundo curso de Bachillerato se pueden encontrar actividades sobre la definición de auroros a través de un glosario, preguntas relacionadas con la clasificación organológica del instrumento o sitios webs de referencia para ampliar su conocimiento.

López Núñez y Vicente Nicolás (2017) realizan una propuesta didáctica enmarcada dentro de la enseñanza del patrimonio de la Región de Murcia desde una perspectiva histórica en la que plantean una serie de actividades y recursos sobre los auroros. Dicha propuesta está destinada al tercer curso de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y relacionada curricularmente con la legislación educativa autonómica del momento. Se destacan actividades vinculadas a las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) como visionado de audiovisuales, relación de actividades interactivas y audiciones comentadas.

En el año 2023 la Asociación de Docente de Música de la Región de Murcia organiza las segundas jornadas de patrimonio musical donde tiene lugar una ponencia sobre *Patrimonio Musical y Educación: Los Auroros de la Región de Murcia*, en la cual se analiza y propone desde una perspectiva curricular educativa los auroros y su música para una inclusión en la aulas en las distintas etapas educativas³.

3. METODOLOGÍA

Se ha utilizado una metodología de corte cualitativo basada en el análisis documental y el uso de la entrevista como instrumento de investigación diseñada

3. Información extraída y consultada el 6 de junio de 2024: <https://admurm.org/patrimonio-musical/>

ad hoc. Dicha entrevista consta de dos apartados: en primer lugar se recogen los datos sociodemográficos del entrevistado (nombre y apellidos, edad, año y lugar de nacimiento, residencia, estudios generales y musicales, dedicación/ocupación, teléfono de contacto y dos fotografías); en segundo lugar se recoge un total de cinco preguntas abiertas dedicadas a conocer los motivos de ingreso en la campana de auroros e identificar su forma de aprendizaje dentro del grupo; las razones de pertenencia a ella e indagar en las aportaciones que le supone participar de las actividades que realizan; y, por último, saber desde su perspectiva cómo potenciar la inclusión de personas jóvenes. Con la finalidad de preservar el anonimato de los participantes del estudio y tras su consentimiento informado se han plasmado sus respuestas de manera codificada mediante letras correspondientes a sus iniciales siguiendo las indicaciones de Andrea Trindade (2016).

La población de estudio han sido los auroros jóvenes de las campanas o hermandades activas de la Región Murcia. La muestra ha sido seleccionada por conveniencia y bajo dos criterios: a) Ser auroro en activo de una de las campanas de auroros de la Región de Murcia y menor de 40 años; b) Auroros de campanas con mayor antigüedad y recién recuperadas. La muestra seleccionada son auroros de dos tipos de campanas, por un lado antiguas, siendo esta la Campana de Auroros de Javalí Nuevo, la Campana de Auroros del Rosario de Rincón de Seca y la Campana de Auroros del Carmen de Rincón de Seca con un total de diez auroros, tres, uno y seis respectivamente, por otro lado, tres campanas de reciente recuperación como son la Campana de Auroros de Santomera, Campana de Auroros de Beniel y la Campana de Auroros de Alhama de Murcia con un total de cinco, siendo una perteneciente a la campana de Alhama, un auroro a Beniel y tres de Santomera. La muestra total asciende a un total de quince auroros menores de cuarenta años. La edad media de los participantes es de 23,7 años, siendo el auroro de menor edad de 14 años y el de mayor edad de 36.

Tras el diseño y elaboración de la entrevista acorde a los objetivos planteados y su posterior prueba piloto, no hubo que modificar ninguna pregunta. La entrevista se realizó de tres formas: mediante entrevista personal, por teléfono o mensajería instantánea mediante audios de voz, y por escrito en el caso de algunos auroros. Todas ellas han sido grabadas y transcritas para un mejor manejo de los datos. El periodo de realización de las entrevistas fue de enero de 2024 a octubre de del mismo año. Posteriormente se ha realizado un análisis comparativo entre ellas y se han redactado los resultados.

4. RESULTADOS

En la siguiente Tabla 1 se muestran los resultados de carácter sociodemográfico de los participantes del estudio donde se destaca que tres de los participantes son

mujeres, frente a doce hombres. Con relación al lugar de nacimiento se observa que más de la mitad de los participantes nacieron en el mismo lugar donde reside la campana o hermandad de auroros. Por el contrario, el resto de los participantes nació en localidades cercanas. Respecto al lugar de residencia, más de la mitad residen en el mismo lugar que nacieron y en el que reside la propia hermandad o campana a la que pertenecen.

En relación con el nivel de estudios generales, todos los auroros poseen estudios básicos obligatorios, es decir, poseen una titulación igual o superior a la ESO, cabe destacar que cuatro de ellos poseen estudios universitarios entre los que se encuentran Grados, Máster y Doctorado. Siendo ocho de ellos aún estudiantes, de los cuales cinco de Bachillerato, dos universitarios y uno Formación Profesional. Respecto a formación musical cabe señalar que casi la mitad posee formación musical propia de la enseñanza general básica, esto es, la recibida en la escuela o instituto. Otra parte cercana a la mitad tiene formación musical mediante academias o escuelas de música no regladas. Tan solo un participante se formó de manera autodidacta en materia de música (Tabla 1).

Sobre el proceso de inclusión o ingreso en la Hermandad o Campana

El primer acercamiento a los cantos de los auroros tiene lugar de la mano de familiares que ya participan de esa tradición desde tiempos anteriores, principalmente abuelos y padres, incluso algunos de los participantes en el estudio constituyen la tercera generación de auroros dentro de su propia Campana (MRK: *soy la tercera generación de una familia de auroros, ingresé con 8 años, me lo inculcaron desde pequeño mis abuelos*), (CMG: *abuelo le ha inculcado*), (MLB: *como mi padre iba, yo iba con él siempre*). También se da el caso que su inclusión viene motivada por amigos que ya participan de la experiencia previamente (AEL: *por mediación de un amigo que se encontraba en esta hermandad*), (AJN: *dos amigos me animaron y me inicié*). Entre los principales motivos se encuentra el gusto por la tradición, la participación en otros actos relacionados como la participación en misas o en periodos donde los auroros participan junto a rondallas o músicos que acompañan sus cantos con instrumentos musicales y por fe (JMG: *desde pequeño acudo a las misas de gozo de Santomera [...] y me dieron a conocer a los auroros y me intereso y entre*), (PGP: *por aquel entonces, cantaba en el coro parroquial y un día escuché a los Auroros*), (JMMG: *pasión por la tradiciones, mi pueblo y Jesucristo*), (JFHR: *buen ambiente entre amigos. Ambiente maravilloso*).

Tabla 1. Datos sociodemográficos de auroros participantes. Elaboración propia.

Auroros	Sexo	Edad/ Nacimiento	Lugar Nacimiento	Residencia	Estudios	Formación Musical	Dedicación
AUROROS DE ALHAMA DE MURCIA							
IMSE	Mujer	33/1989	Alhama	Alhama	Cursos Formación	Academia Banda Cofrade	Socio Sanitaria
AUROROS DE BENIEL							
JFHR	Hombre	28/1996	Orihuela	Beniel	ESO	General	Estudiante
AUROROS DE SANTOMERA							
JMG	Hombre	15/2008	Santomera	Santomera	ESO	Escuela de Música	Estudiante
JMMG	Hombre	24/1999	Santomera	Santomera	Máster	Autodidacta	Enfermero
MNG	Hombre	18/2005	Murcia	Beniel	Bachillerato	General	Estudiante Universitario
AUROROS JAVALÍ NUEVO							
MLB	Mujer	22/2000	Javalí Nuevo	Javalí Nuevo	Grado Universitario	Escuela de Música y Peña Folklore	Estudiante Máster
MLB	Hombre	19/2003	Javalí Nuevo	Javalí Nuevo	Formación Profesional Superior	Escuela de Música	Estudiante
ALB	Hombre	14/2008	Javalí Nuevo	Javalí Nuevo	ESO	General	Estudiante
AUROROS ROSAIEROS DE RINCÓN DE SECA							
CMG	Mujer	31/1993	Rincón de Seca	Rincón de Seca	Máster	Universitaria	Maestra
AUROROS CARMELITAS DE RINCÓN DE SECA							
RHS	Hombre	23/2001	Rincón de Seca	San Ginés	Bachillerato	General	Estudiante Universitario
AEL	Hombre	19/2004	Alberca	Alberca	Bachillerato	General	Estudiante Universitario
AJN	Hombre	22/2001	Murcia	Murcia	ESO	General	Fresador
MRK	Hombre	31/1992	Murcia	Alcantarilla	Formación Profesional Superior	Academia	Militar
MCS	Hombre	21/2002	Murcia	Rincón de Seca	Formación Profesional Medio	General	Mecánico
PGP	Hombre	36/1987	Rincón de Seca	Rincón de Seca	Doctorado	Básicos no reglados	Docente Universitario

Aportaciones de ser auroro

La principal aportación de pertenecer a una hermandad de auroros es la sensación de bienestar, sentimiento de ilusión, de sentirse lleno y a gusto (AJN: *me siento muy sereno, lleno, y me siento muy a gusto*), (PGP: *beneficio social, personal*). Salir, conocer gente y lugares nuevos y compartir experiencias musicales y propias de la fe cristiana también está presente entre los beneficios de ser auroro (JMMG: *amistad, emoción, fe, bienestar y entretenimiento*), (MSC: *salir de casa, visitar lugares que nunca he ido*).

Motivos para seguir perteneciendo a la Campana o Hermandad

Entre las principales razones para seguir perteneciendo al grupo se encuentra el sentimiento de hermandad y amistad, en su mayoría aunque sean familiares y a pesar de no ser hermanos, se consideran como tal (MSC: *es por la gente que hay, porque es todo muy familiar, porque tengo muchísimos amigos, muchísimos hermanos como nosotros decimos*), (MNG: *por las amistades que tengo dentro del grupo, las experiencias inolvidables que he vivido con todos ellos*). La devoción y la defensa de la tradición y su compromiso con las nuevas generaciones por mantener el legado de sus antecesores es otro de los motivos importantes para seguir perteneciendo a la hermandad, este último es el que más predomina en la mayoría de los participantes (IMSE: *para transmitirla a generaciones futuras*), (MRK: *continúo con la tradición y legado que me dejaron mis antecesores*). Por último, el gusto por la música o el poder tener un espacio para desarrollarse como músico son otras de las razones por las que pertenecer al grupo (AJN: *y me gusta*), (MNG: *y las oportunidades de desarrollarme como auroro, como músico*).

Sobre el proceso de aprendizaje auroro

En el aprendizaje de auroros nuevos dentro del grupo intervienen muchos factores, entre ellos, el proceso, los recursos o las pautas. Como principal proceso para el aprendizaje es la escucha de aquellos auroros más experimentados que suele coincidir que son los de mayor edad (JMMG: *aprendizaje escuchando a los auroros viejos de Santomera*), (RHS: *escuchar las voces de la gente más mayor o gente que las conoce*). Una vez realizado el proceso de la escucha, procede cantar e imitar, teniendo en primer lugar como referencia la voz del tronco (parte más común) y posteriormente el resto de las voces en la que se utiliza la técnica Boca-Oreja, entendiendo por ello que para cantar una voz distinta dentro del grupo, un auroro que ya sabe previamente te la canta cerca de tu oreja para que mantengas dicha entonación (MLB: *asimilación pasiva y luego activa*), (AEL: *empiezas aprendiendo el tronco y una vez afianzados los estilos ya puedes ir moviéndote de coro o bien*

de voz), (PGP: *para el resto de voces, se aprenden de boca a oreja*). Las campanas de reciente recuperación destacan que durante los ensayos hay indicaciones o correcciones sobre el canto (IMSE: *cantamos y corregimos fallos*), (MNG: *algunas pautas de aprendizaje que da el encargado de cante de aurora de mi grupo*). El uso de cancioneros y no de partituras es un recurso frecuente (ALB: *con el libro que tiene la campana*), (PGP: *no hay partituras*). Acudir a los ensayos semanales donde se suele ensayar las salves atendiendo al ciclo en el que se encuentren los auroros según el calendario auroro (IMSE: *ensayos dos veces por semana*), (MLB: *mediante ensayo que se suelen hacer los viernes que dependiendo del tiempo que sea se van a cantar en un momento u otro*). Por último, el uso de las grabaciones o de la tecnología móvil supone un soporte para el aprendizaje, algunos hacen uso de grabaciones ya existentes, otros usan sus móviles para grabar fragmentos de determinadas voces y poder escucharlo posteriormente y aprenderlas (JMG: *escuchando grabaciones*), (PGP: *sin embargo, en los últimos años, con las grabadoras de los móviles se puede memorizar más rápido las voces y suelo usar esas grabaciones para aprender más rápido*).

Ideas para la participación e inclusión de jóvenes en la tradición aurora

Acercar a los auroros y su música a través de los centros educativos en las etapas de Primaria y Secundaria de manera reglada es una petición desde los auroros jóvenes. También podría tener cabida en las enseñanzas de los conservatorios a través de la asignatura de Historia de la Música (JMG: *instar al gobierno de la Región de Murcia para que en la Educación Primaria y Secundaria de la CARM exista de forma obligatoria una asignatura teórico/práctica que trate la cultura e historia de nuestra Región: historia, tradiciones, lengua murciana, sabiduría popular, juegos tradicionales, etc...*), (MLB: *desde el conservatorio en Historia de la Música*). Otra forma de acercar la música a la sociedad en general y en particular a los jóvenes pasaría por una mayor difusión en redes sociales, organización de jornadas abiertas y la invitación a participar en todas las actividades que realizan (PGP: *unas jornadas de puertas abiertas, no solo en los pueblos, sino en los núcleos urbanos. También sería bueno el uso de redes sociales*), (CMG: *que la gente, en el mundo de la aurora, abriera su mente*), (MSC: *invitándolos a ver tanto nuestros encuentros, nuestra Navidad, nuestra Pasión*), (JFHR: *alguna exposición de vez en cuando de qué son los auroros*). El ciclo de Navidad es uno de los más festivos por la utilización de instrumentos y el canto del aguinaldo mediante el trovo. Dar a conocer entre los más jóvenes este ciclo en primer lugar como paso hacia las salves es otro de los planteamientos de logro para atraer a jóvenes al mundo de la aurora (AEL: *una gran forma para que entre gente joven es en la Navidad, con la Pascua, la cual a la gente le gusta mucho los aguinaldos y lo relacionado*), (RHS: *el ciclo de Navidad sea, sea el más llamativo y luego por ir metiéndolos en los otros*).

4. CONCLUSIÓN

Sobre el perfil sociodemográfico de los auroros murcianos jóvenes se destacan que la presencia de género femenino es un hecho socialmente consolidado aunque aún sigue siendo minoritario. Los auroros jóvenes poseen estudios generales, incluso llegando a los estudios superiores universitarios con el grado de máster y doctor. Todos reciben formación musical, proporcionada por los estudios generales o a través de una formación extra por interés propio mediante academias de música. Como principal ocupación son estudiantes o desarrollan profesiones cualificadas. Suelen residir en el mismo lugar que nacieron.

La inclusión de auroros jóvenes en las campanas o hermandades de la aurora se produce principalmente por influencia familiar. En menor medida, su inclusión también se produce mediante el acercamiento motivado por amistades. Los jóvenes encuentran en la hermandad un lugar donde compartir experiencias musicales devocionales y sentirse incluidos en un grupo, por ello, sus motivaciones para seguir perteneciendo a ella son el compromiso de seguir manteniendo viva la tradición recibida del legado familiar, la devoción que profesan y la posibilidad de desarrollarse como músicos dentro del contexto de la música popular.

El proceso de aprendizaje de los auroros jóvenes tiene varias fases. La primera de ellas pasa por la escucha atenta de los auroros más veteranos colocándose cerca de ellos. La segunda, cantar e imitar el canto de las partes más fáciles (voz del tronco) de cada salve y de forma progresiva aprender otras partes más complejas dentro de la misma salve (voces en terceras) utilizando la técnica de Boca-Oreja. El uso de cancioneros literarios y la asistencia a los ensayos establecidos para la práctica de las salves de cada ciclo según el calendario auroro es otra práctica habitual para el aprendizaje de los nuevos miembros, destacando que las campanas de reciente recuperación inciden en dar indicaciones durante los ensayos sobre cómo cantar. El uso de los dispositivos móviles juega un papel importante como recurso para grabar las partes de los cantos de mayor complejidad para ensayar de forma individual posteriormente. Desde la perspectiva de los auroros jóvenes, la forma de promover y propiciar la participación e inclusión de otros en las hermandades de aurora pasa por incluir su temática en las enseñanzas de música a través de la escuela primaria, institutos de secundaria o conservatorios de música; utilizar el ciclo de Navidad dentro de la calendario auroro por ser más festivo e instrumental para iniciarse; y por último, una mayor apertura a la sociedad mediante difusión en redes sociales y jornadas.

5. REFERENCIAS

- Andrea Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettinie I. Cortazzo (Coord.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa* (pp. 18-32). Edulp.
- Decreto n.º 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 255, de 4 de noviembre de 2022. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21258&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)
- Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, de 18 de noviembre de 2022. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21259&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)
- Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 283, de 9 de noviembre de 2022. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21221&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)
- Decreto n.º 75/2008, de 2 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas profesionales de música para la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 105, de 7 de mayo de 2008. [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21240&IDTIPO=100&RASTRO=c77\\$m4507,3993](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=21240&IDTIPO=100&RASTRO=c77$m4507,3993)
- García Martínez, T. y Ayuso García, M. D. (2013). *Fuentes educativas sobre las fiestas tradicionales de invierno en la Región de Murcia (1879-1903)*. Servicio de Publicaciones de la Consejería de Educación, Universidades y Empleo de la Región de Murcia.
- González Cano, M. (2013). Campana de Auroros «Virgen del Rosario de Javalí Nuevo». En J. Gris Martínez (Coord.), *Los Aruoros en la Región de Murcia, Manifestación religiosa popular, ritual y cantos* (pp. 179-199). Hermandad de Nuestra Señora del Rosario (Santa Cruz).
- Gris Martínez, J. (2007). *Auroros y Animeros de la Región de Murcia*. Hermandad de Nuestra Señora del Rosario (Santa Cruz).
- Gris Martínez, J. (2010). La voz del pueblo: auroros y animeros. Situación actual y futuro. *Clavis*, 6, 167-199.
- Gris Martínez, J. (2017). Las Campanas de auroros murcianas. Retos y oportunidades. En M. Peláez del Rosal (Ed.), *Las cofradías y hermandades del Rosario de la Aurora: historia, cultura y tradición* (pp. 203-223). Asociación de Amigos de Priego de Córdoba.
- Gris Rocca, J. (2013). Los Auroros de Monteagudo y el Proyecto ARCE. En J. Gris Martínez (Coord.), *Crónicas de la música tradicional. Homenaje a Bartolomé García Martínez* (pp. 66-68). Hermandad de Nuestra Señora del Rosario (Santa Cruz).

- López Núñez, N. (2017). *Los Auroros de la Región de Murcia: estudio etnomusicológico y análisis del modo de aprendizaje de su canto*. Hermandad de Nuestra Señora del Rosario (Santa Cruz).
- López Núñez, N. (2023). *Fuente Librilla: Música y Tradición*. Excmo. Ayuntamiento de Mula.
- López Núñez, N. y Vicente Nicolás, G. (2017). Tradiciones culturales y artísticas de Murcia: los auroros. En S. Molina Puche y L. Ruiz Guerrero (Coord.), *El patrimonio en la enseñanza de la historia: materiales didácticos sobre la Región de Murcia* (pp. 159-162). Enkuadres.
- Muñoz Zielinski, M. (2002). Rebusco de prensa sobre auroros. En J. Gris Martínez (Coord.), *Los Auroros de Santa Cruz. Cuando el sol sus resplandores* (pp. 414-420). Hermandad de Nuestra Señora del Rosario (Santa Cruz).

LA INFLUENCIA DE LA MÚSICA EN LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA

The Influence of Music on the Emotional Education of Primary Education Students

María RUIZ FERNÁNDEZ 

Universidad Alfonso X el Sabio

RESUMEN: La música constituye una herramienta fundamental en la educación emocional del alumnado de Educación Primaria, contribuyendo así a su desarrollo integral. Específicamente, esta facilita la transmisión y expresión de emociones, fomenta las relaciones interpersonales, ayuda a la autorregulación emocional y a reducir el estrés, entre otros numerosos beneficios. De tal modo, el objetivo de este artículo se fundamenta en conocer la historia que subyace al estudio de las emociones y la influencia que puede tener la música en las mismas y, más específicamente, en la educación emocional del alumnado de Educación Primaria. Para ello, a través de una búsqueda basada en la revisión bibliográfica, se ha explorado el nacimiento y estudio de las emociones, la importancia de la inteligencia ligada a las mismas o los aspectos metodológicos más eficaces en relación a la educación emocional. Seguidamente, y en esta línea, se ha investigado la influencia que la música puede en este tipo de educación y sus beneficios para con el alumnado de Educación Primaria. Se concluye así que la música actúa sobre diversas áreas del cerebro resultando en una mayor autorregulación emocional y, en general, favoreciendo la educación emocional.

Palabras clave: música; emociones; educación emocional.

ABSTRACT: Music constitutes a fundamental tool in the emotional education of Primary Education students, thus contributing to their

comprehensive development. Specifically, this facilitates the transmission and expression of emotions, fosters interpersonal relationships, helps emotional self-regulation and reduces stress, among numerous other benefits. Thus, the objective of this article is based on knowing the history that underlies the study of emotions and the influence that music can have on them and, more specifically, on the emotional education of Primary Education students. To do this, through a search based on a bibliographic review, the birth and study of emotions, the importance of intelligence linked to them and the most effective methodological aspects in relation to emotional education have been explored. Next, and in this line, the influence that music can have on this type of education and its benefits for Primary Education students has been investigated. It is thus concluded that music acts on various areas of the brain, resulting in greater emotional self-regulation and, in general, favoring emotional education.

Keywords: music; emotions; emotional education.

1. INTRODUCCIÓN

La educación emocional en la etapa de Educación Primaria es vital para el correcto desarrollo afectivo y social de los estudiantes. Concretamente, esta les permite identificar, comprender o gestionar las propias emociones y las de los demás, manifestándose al mismo tiempo otras habilidades como la empatía, la resistencia o la autoestima. A su vez, este tipo de educación es una herramienta fundamental ligada a la mejora del rendimiento académico y la prevención del acoso escolar, pues promueve la resolución de conflictos de manera pacífica y el respeto a los demás. Por tanto, los niños y niñas de esta etapa establecerán unas relaciones interpersonales más saludables, no solo en el ámbito escolar, sino también en su vida personal.

Su importancia ha sido reconocida desde hace varias décadas, pero su estudio y difusión como disciplina educativa se ha ido desarrollado progresivamente a lo largo del tiempo. En 1995, el psicólogo estadounidense Goleman dio a conocer el concepto de inteligencia emocional, lo cual resultó en un aumento del interés por la educación emocional (Trujillo & Rivas, 2005). Más tarde, en el 2000, fue el psicólogo y pedagogo Bisquerra quien se encargó de difundir la educación emocional en España (Bisquerra, 2003). Posteriormente, el interés por esta materia fue en aumento a nivel mundial y se pusieron en marcha diversas investigaciones que evidenciaron los beneficios de la educación emocional en el ámbito educativo. Como resultado, en la actualidad se ha consolidado como parte fundamental de

la educación y cada vez más instituciones educativas incorporan programas específicos con el fin de promover el desarrollo integral del alumnado.

En este marco, la música cumple una función esencial en el desarrollo de la educación emocional, pues tiene la capacidad de incidir directamente en nuestras emociones y estados de ánimo. Por medio de la música podemos expresar y canalizar nuestras propias emociones, así como influir en las de los demás. De igual forma, la música contribuye a identificar y reconocer nuestras emociones, pudiendo ser utilizada como una terapia, encontrando alivio en momentos complicados.

Además, la música promueve la empatía y la comprensión hacia los demás y, por ende, la inteligencia interpersonal e intrapersonal. En lo que respecta al contexto educativo, este aspecto adquiere especial relevancia, pues valores como la tolerancia, el respeto o la solidaridad se despliegan en un ambiente saludable. De modo que, integrar la música en el proceso educativo, constituye una de las herramientas más poderosas para explorar, comprender y gestionar nuestras emociones de manera efectiva como una necesidad perenne a lo largo de la vida.

Específicamente, la música puede integrarse en este contexto de diversas formas y atendiendo a diferentes estrategias. Algunas de ellas pueden incluir escuchar música explorando las emociones que esta pueda sugerir, crear melodías acordes a las emociones, utilizar la música como herramienta de relajación, tocar instrumentos con el fin de expresar y transmitir emociones o incorporar la música en actividades interdisciplinarias. Con todo ello, la música se convierte en ese medio que educa las emociones.

En definitiva, la educación emocional en Educación Primaria es esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, pues le proporciona herramientas con las que poder gestionar sus habilidades interpersonales. En este ámbito la música se erige como un pilar fundamental, no solo por su capacidad de evocar y transformar emociones, sino también por su potencial para fomentar un ambiente educativo enriquecedor. Al integrar la música en la educación emocional del alumnado se abre un espacio donde los estudiantes pueden explorar sus sentimientos y desarrollar habilidades sociales, como la empatía y la comunicación. Además, este enfoque no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos emocionales de la vida con mayor resiliencia y comprensión. Así pues, al considerar la música como una herramienta pedagógica, se promueve un desarrollo integral que va más allá del conocimiento académico, cultivando seres humanos más conscientes y sanos en lo que respecta a su salud emocional.

2. LAS EMOCIONES: ESTUDIO Y APLICACIÓN

2.1. *El origen de las emociones*

Para comenzar, la etimología de la palabra emoción proviene del latín *emotio*, que significa «movimiento o impulso» hacia una sensación determinada. Coon & Mitterer (2010, p. 341) afirman que la emoción es «un estado que se caracteriza por la excitación fisiológica, los cambios de la expresión facial, los gestos, la postura y las sensaciones subjetivas». Por su parte, Briceño (2018) añade que las emociones constituyen una respuesta, consciente o inconsciente a un suceso externo o interno que tiene una importancia determinada para la persona.

Ya en la antigüedad, Aristóteles (384-322 a.C.) opinaba que la emoción es una afección del alma seguida de placer o dolor, lo cual es una advertencia del valor que representa esa situación para la vida (Casado & Colomo, 2006). En otras palabras, las emociones son estados del cuerpo y de la mente que influyen en el pensamiento y la acción. Este filósofo las consideraba respuestas naturales, automáticas e incontrolables (Garcés & Giraldo, 2017).

Por su parte, otro filósofo, Descartes (1596-1650) fue pionero en señalar aspectos fisiológicos en el estudio de las emociones y su valoración. En su obra *Las pasiones del alma* utiliza el término pasión para referirse a las emociones que remitimos al alma y que son causadas por el movimiento de los espíritus. Añade que las emociones no pueden ser modificadas por el alma, pues son producto de percepciones o movimientos corporales; pero el alma sí puede prohibir movimientos nacidos de una pasión que quiere enfrentar. Finalmente, remarca que «la sabiduría nos enseña a conocerlas y a ser señores y cómplices suyos, y a vivirlas con tal arte que hasta las más indóciles puedan dejar también en nuestra alma un poso de alegría y de contento» (Parellada, 2000, p. 241).

Charles Darwin (1809-1882), en su obra *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*, expuso que las emociones son universales y que tiene un origen evolutivo. Además, argumentaba que las expresiones faciales de las emociones eran innatas y compartidas entre las diferentes culturas, algo que sugiere un origen biológico común. Es considerado el padre de la Psicología comparada, la cual examinó los procesos mentales y el comportamiento de las diferentes especies (Gordillo *et al.*, 2020).

Durante la primera mitad del siglo XX, los psicólogos restaron importancia a la reflexión y escritura vinculada al tema de las emociones y con ello, al comportamiento humano. Tanto es así que llegaron a considerarlas un elemento perjudicial para el correcto estudio de las personas. No obstante, cabe mencionar de nuevo los trabajos de Charles Darwin, y también los de Sigmund Freud o William James, los cuales dieron luz a la necesidad de estudiar las emociones con el fin de llegar al verdadero entendimiento de la psicología humana. Asimismo, en la década

de 1920, los conductistas: Pavlov, Skinner o Bandura señalan la importancia del estudio científico de las emociones (Healy, 2017), pues afirmaron que estas tienen un efecto fisiológico en la modificación de la conducta.

De igual forma, algunas escuelas de pensamiento, como el humanismo, han reconocido el papel de las emociones. Tal es el caso del psicólogo Carl Rogers, quien las incorporó de manera terapéutica y con fines motivacionales para el cambio. En este sentido, a mediados de los 80 fue notorio el interés por las ciencias sociales y del comportamiento, algo que llevó al estudio de las emociones dentro de ese contexto. En particular, en las últimas tres décadas ha tenido lugar una eclosión en lo que a investigación y escritura acerca de las emociones se refiere (Howe, 2008). Cabe reseñar el trabajo que en 1983 publicó Arlie Russell Hochschild bajo el título *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. En él, Hochschild, analizó la naturaleza y los costes de la inteligencia emocional del trabajador, poniendo de manifiesto su crucialidad en numerosos sectores y, en especial, en el sector servicios. Asimismo, su estudio trató de distinguir y separar lo público y lo privado, o lo racional y lo emocional (Hochschild, 2012). Así pues, estudios como el del autor mencionado han tenido efectos prácticos destacando el valor de las emociones.

Específicamente, la psicología es la disciplina científica que se encarga del estudio de la mente, el cerebro y la conducta (Lilienfeld *et al.*, 2011). Para ello, se parte de una serie de elementos implicados en la sucesión de las emociones:

Condiciones desencadenantes (estímulos de relevancia para el individuo); experiencia subjetiva (sentimientos); procesamiento cognitivo (valoración del estímulo/situación); cambios fisiológicos (tasa cardíaca, sudoración, etc.); patrones expresivos y comunicativos (expresión corporal y facial, prosodia, etc.); determinante motivacional (inicia la conducta motivada). (Gordillo *et al.*, 2020, p.2)

Por otro lado, en relación con las bases fisiológicas que explican la gestión de las emociones, se ha demostrado que cuando el cerebro detecta estímulos correspondientes con una emoción, envía órdenes al sistema endocrino —responsable de la liberación y regulación de las hormonas—, al sistema nervioso autónomo —que actúa sobre los sistemas fisiológicos y el sistema cardiovascular— y al sistema musculoesquelético —responsable del movimiento ligado a algunas emociones— (Blanco, 2019). De acuerdo con los sistemas implicados, Scherer (2001) menciona cinco componentes implicados en la manifestación de emociones:

- Componente cognitivo: relacionado con el procesamiento de información y cuyo núcleo es el sistema nervioso central. Su función principal es evaluar los eventos, objetos o circunstancias que tienen lugar.
- Componente neurofisiológico: cuya competencia principal es regular los sistemas orgánicos, en función del sistema nervioso central, del sistema nervioso autónomo y del sistema neuroendocrino.

- Componente motivacional: vinculado al sistema nervioso central, el cual prepara y orienta la acción.
- Componente de la expresión motora: informa sobre la reacción e intenciones conductuales desde la acción del sistema nervioso somático.
- Componente de sentimiento subjetivo: se encarga de monitorizar el estado interno y su interacción con el ambiente desde el sistema nervioso central para generar sentimientos.

De manera que, a lo largo de la historia, el estudio de las emociones ha evolucionado significativamente atendiendo a las diferentes perspectivas dadas por filósofos, científicos o psicólogos. A pesar de que durante gran parte del siglo XX los psicólogos minimizaron la importancia de las emociones, figuras como Freud y James resaltaron su relevancia en la psicología. Por su parte, la llegada de los conductistas en la década de 1920 marcó un giro hacia el estudio científico de las emociones, reconociendo su influencia en el comportamiento humano. Este interés resurgente se consolidó en los años 80, integrándolas en el análisis de las ciencias sociales y del comportamiento, lo que subraya su papel fundamental en la comprensión del ser humano y resulta en el estudio de las bases fisiológicas que explican la gestión de las mismas.

2.2. *La inteligencia emocional*

En primer lugar, con respecto al concepto de inteligencia, Gardner defiende un significado distinto a la noción tradicionalmente entendida, pues opina que ha sido concebida dentro de una visión uniforme, reduccionista y unitaria. Este psicólogo e investigador publicó en el año 1983 su propia teoría —en un libro titulado *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*— mediante la cual defendía que este concepto se había utilizado exclusivamente para cuestiones relacionadas con el lenguaje y los números, y no había reconocido otras capacidades humanas. Para Gardner, cada inteligencia expresa una capacidad llevada a cabo con sus procedimientos exclusivos, sistemas y reglas, y con sus propias bases biológicas. Específicamente, para considerar una inteligencia como tal examina ocho criterios con la finalidad de demostrar tanto la presencia como la evolución de las inteligencias en la especie, y señala su disposición desde la estructura del cerebro. Seguidamente, se muestran dichos criterios, recogidos por Amarís (2002):

1. El potencial aislado por daño cerebral.
2. Una historia evolucionista de las habilidades.
3. La identificación de unas operaciones o habilidades básicas.
4. Susceptibilidad a la codificación en sistemas simbólicos.

5. Poseer una historia evolutiva.
6. Estudios en poblaciones excepcionales como los retrasados mentales, los prodigios, entre otros.
7. Apoyo en tareas experimentales en psicología.
8. Apoyo en hallazgos psicométricos. (p. 33)

Además, la teoría de Gardner alegaba que una persona con unos resultados bajos en los test de coeficiente intelectual (CI), podía ser muy inteligente en otros ámbitos no tenidos en cuenta dentro de este tipo de herramientas psicométricas. De modo que para él la inteligencia se construye socialmente, no tenía por qué ser un elemento psicológico natural. Todo ello logró verlo en personas como las diagnosticadas con síndrome de Savant, las cuales presentan unas habilidades cognitivas extremadamente desarrolladas frente a otras personas, que las presentan menos destacables (Regader, 2023). Así, sus investigaciones le llevaron a identificar y concluir ocho tipos de inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia musical, inteligencia corporal y cinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal e inteligencia naturalista. En particular, la inteligencia que nos atañe, la interpersonal o emocional es aquella que nos capacita para entender y controlar nuestro ámbito emocional y el foco atencional. Las personas con una alta capacidad emocional son capaces de acceder a sus sentimientos y emociones, gestionar estas últimas, entenderlas y reflexionar acerca de las mismas (Regader, 2023).

Justamente, el término «inteligencia emocional» fue utilizado por primera vez por los psicólogos Peter Salovey de la universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire en 1990. Dichos mentores la definieron como «la forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisarse a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos y utilizar esta información para conducir el pensamiento y la acción» (Buitrón y Navarrete, 2008, p. 3). De igual forma, lo emplearon para describir las cualidades emocionales que parecían cruciales a la hora de obtener éxito, las cuales eran: la empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Vivas, 2003). Cabe mencionar que en su definición básica se incluían las inteligencias personales de Gardner y señalaban cinco capacidades fundamentales ligadas al desarrollo de este aspecto y señaladas por Buitrón y Navarrete (2008):

- Conocer las propias emociones: reconocer un sentimiento mientras ocurre.
- Manejar las emociones: manejar los sentimientos para que sean los adecuados.

- Encontrar la motivación: ordenar las emociones al servicio de un objetivo mayor, desarrollando la capacidad de «automotivarse».
- Reconocer las emociones de los demás: la empatía.
- Manejar las relaciones: manejar las emociones de los demás dentro del contexto interpersonal y social. Estas habilidades se relacionan al liderazgo y la eficacia interpersonal. (p. 3)

Sin embargo, fue el *bestseller* de Goleman, publicado en el año 1995 bajo el título *Emocional Intelligence*, el que impulsó este término a la conciencia pública, convirtiéndolo en un tema de interés en las diferentes esferas. El entusiasmo venía dado por las consecuencias expuestas en la crianza y educación de los niños y niñas, algo extensible al lugar de trabajo y, en términos generales, a todas las relaciones. En esta línea, diversos estudios demuestran que la inteligencia emocional que desencadena su consideración como estudiante o su aprecio por sus compañeros ayudará en el futuro a su trabajo y relaciones. Otros estudios, llevados a cabo en los Estados Unidos, ponen de manifiesto que las tareas sociales del trabajo llevadas a cabo por los adultos guardan una estrecha relación con el enfoque del patio de recreo (Shapiro, 2002).

En el ámbito educativo, generalmente, se ignoraba y suprimía el papel de las emociones y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el constructivismo y la teoría de las inteligencias múltiples trajo consigo una evolución y un cambio en la manera de pensar con respecto a la educación emocional. Se comenzó a considerar así, que las emociones tienen un papel relevante en el desarrollo integral de la persona (García, 2012).

Asimismo, la actual crisis de valores ligada al aumento de conductas violentas o la falta de motivación y disciplina por parte de los estudiantes, nos lleva a replantearnos la función de los profesores y los objetivos del sistema educativo. A este respecto, el informe de Delors de la UNESCO (1996) propone que se respondan a las demandas sociales para la prevención del conflicto humano, planteando los siguientes cuatro pilares esenciales para el desarrollo de la persona:

- Aprender a conocer: significa adquirir los instrumentos de la comprensión e implica dominar los instrumentos del saber, de adquirir conocimientos para interpretar el mundo que nos rodea. Hace referencia a «aprender a aprender» para aprovechar las oportunidades de la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer: implica adquirir habilidades que permitan a las personas actuar en diferentes contextos, esto es, destrezas personales para la productividad, para poder influir en el entorno.

- Aprender a convivir: implica aprender a convivir y colaborar con los demás, de desarrollar la capacidad de resolver conflictos y respetar la diversidad.
- Aprender a ser: se centra en el desarrollo personal y la formación del individuo; en el desarrollo del potencial humano y el logro de un pensamiento autónomo.

La educación emocional aparece como una respuesta acertada a las necesidades anteriormente planteadas, entendiéndose como el desarrollo de programas educativos planificados que promueven la inteligencia emocional (Buitrón & Navarrete, 2008). Dentro de este campo, la inteligencia emocional permite generar estrategias didácticas que contribuyen a desarrollar la personalidad de los niños y niñas, contribuyendo a su felicidad, bienestar y objetivos (Boix, 2007). En concreto, la educación emocional permite que los seres humanos se adapten al mundo social desde la infancia proporcionándole ciertas habilidades como: motivación personal, una comunicación eficaz, lograr objetivos, gestionar las frustraciones, tomar decisiones o solucionar problemas (Fernández & Montero, 2015).

La experiencia en las aulas ha revelado que, para el correcto aprendizaje y desarrollo de la creatividad, es imprescindible potenciar la vida intelectual y emocional. Además, el desarrollo de la inteligencia está directamente relacionado con la educación emocional, pues cuando no se tienen en cuenta los sentimientos en el ámbito educativo la enseñanza pasa a ser una mera instrucción (Del Rocío *et al.*, 2021).

Es por esto por lo que deben existir áreas donde la inteligencia emocional sea una parte primordial del curso del aprendizaje dentro del contexto educativo. Los docentes deben potenciar este aspecto, definido por Bisquerra (2003) como un proceso educativo continuo que tiene por objetivo incentivar el desarrollo emocional como aspecto imprescindible en el desarrollo cognitivo, algo esencial para conformar una personalidad integral. En este sentido, la educación debe introducir programas y actividades especializadas en la adquisición de habilidades humanas, tales como: la empatía, el saber escuchar, el autocontrol, autoconocimiento, trabajo en equipo o resolución de problemas (Vivas, 2003).

Igualmente, de acuerdo con Guevara (2011), el rendimiento escolar depende, en gran medida, de la más importante de las competencias: aprender a aprender, pues el compromiso de los estudiantes para con su aprendizaje es la piedra angular de todo proceso educativo. La inteligencia emocional adquiere especial relevancia en la puesta en práctica de dicha competencia, llevando a la consecución de una serie de objetivos esenciales establecidos por Del Rocío *et al.* (2021):

- a) Confianza (sensación de control de uno mismo).
- b) Curiosidad (sensación de descubrir algo).

- c) Intencionalidad (Deseo de cumplir algo).
- d) Autocontrol (capacidad de controlar las acciones).
- e) Relación (capacidad de relacionarse con los demás).
- f) Capacidad de comunicarse (capacidad de intercambiar ideas o pensamientos verbalmente).
- g) Cooperación (habilidad de equilibrar las propias necesidades con las del grupo). (p. 232).

De esta forma, la enseñanza involucra aspectos físicos, mentales, afectivos y sociales, debiendo promover situaciones que posibiliten su correcto desarrollo. En términos generales, la inteligencia emocional en el aula incide en el ambiente de aprendizaje, favorece el desarrollo de habilidades de autoconciencia y rendimiento, fortalece las relaciones interpersonales entre estudiantes y profesor y promueve la colaboración y comunicación efectiva. Con su inclusión son varias las áreas que se ven beneficiadas: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas (Fernández & Ruiz, 2010).

2.3. *Claves metodológicas para su efectividad*

Diekstra (2008) llevó a cabo una revisión bibliográfica acerca de la efectividad de los programas de Educación Emocional con el fin de obtener respuestas válidas y fiables. Como resultado, destaca que existen tres aspectos a tener en cuenta en relación al tipo de programa: la existencia de un modelo teórico como base que guíe la programación, el grado de fidelidad del mismo y la frecuencia e intensidad de la práctica; en este sentido, se requieren un mínimo de doce sesiones al año. En concreto, los programas más eficaces son aquellos coherentes, teóricamente hablando, y altamente interactivos, ya que utilizan una amplia variedad de métodos didácticos, se implementan en pequeños grupos y cubren capacidades generales y específicas. Este autor investigó acerca de la adecuación de los profesionales a la hora de impartir dichos programas. Generalmente, estos programas se centran en la mejora de las habilidades sociales y emocionales y son impartidos por los mismos docentes, no obstante, otro tipo de programas son implementados por profesionales externos. Varios estudios concluyen que los docentes son igual de eficaces o más que otros profesionales a la hora de impartir este tipo de programas, especialmente si disponen de una formación previa y experiencias en dinámicas de grupo.

Por su parte, Durlak *et al.* (2013) concluyeron que el alumnado que participa en programas de Educación Emocional consigue mejores resultados en competencia, actitudes emocionales y sociales, conductas prosociales y un mayor rendimiento académico que los que no participan. Asimismo, observaron un descenso en el malestar emocional y en los problemas conductuales. Para ello, estudiaron doscientos trece programas universales de Educación Emocional en los que habían participado 270.034 alumnos y alumnas de entre cuatro y dieciocho años de edad.

Específicamente, según Palomera y Riaño (2021) las medidas efectivas para el desarrollo de habilidades emocionales tienen las siguientes cuatro características comunes, que forman el acrónimo SAFE, lo cual significa Secuencial, Activa, Concreta y Explícita:

- Secuencial: las sesiones se implementan de manera secuencial para el desarrollo gradual de habilidades, las cuales suelen estar fundamentadas en lecciones planificadas o manuales de intervención.
- Activa: se utilizan formas activas de aprendizaje, en las que se evalúa cómo actúa el alumnado ante la práctica de sus nuevas habilidades.
- Concreta: el tiempo y la atención están determinados y adecuados a la adquisición de estas habilidades.
- Explícita: la enseñanza se basa en habilidades concretas, lo que se traduce en el conocimiento del alumnado de lo que se espera de ellos y ellas en todo momento.

En resumidas cuentas, la investigación sobre programas de Educación Emocional resalta la importancia de contar con un modelo teórico sólido, la fidelidad en la implementación y la frecuencia adecuada de las sesiones para maximizar su efectividad. Los programas que se caracterizan por ser secuenciales, activos, concretos y explícitos no solo mejoran las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes, sino que también contribuyen a un mejor rendimiento académico y a la reducción del malestar emocional. Además, se ha demostrado que los docentes formados en este ámbito pueden ser tan eficaces como los profesionales externos, lo que subraya la relevancia de la capacitación continua en el ámbito. En vista de lo anteriormente expuesto, estos hallazgos subrayan la necesidad de integrar la educación emocional en los currículos escolares para fomentar el desarrollo integral de los mismos.

3. BENEFICIOS DE LA MÚSICA PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL DEL ALUMNADO

3.1. Aspectos generales

Para comenzar, la música está compuesta por un conjunto de sonidos a los que se les atribuye una significación estética. Se constituye, así, como una manera de comunicación vertebrada en la expresión y percepción de emociones, sentimientos e ideas (Oriol, 2001). En esta línea, la cultura en general y, más concretamente la música, tienen la capacidad de transmitir sentimientos y el poder de cambiar la sociedad positivamente. De este modo, la música puede ser utilizada como terapia por niños y adultos, en la escuela o fuera de ella (Rodrigo & Fernández, 2016).

Desde la antigüedad han sido utilizados los numerosos beneficios de la música con respecto al plano emocional. Pitágoras hacía uso de ella para lograr el equilibrio mental mediante ciertos acordes y melodías. Con respecto a ello, Hargreaves (1998) manifiesta la vinculación innata entre la música y la emotividad. Además, añade que la respuesta emocional de cada individuo ante un estímulo musical depende del significado que este le otorgue. Por su parte, filósofos, teóricos y psicólogos han investigado acerca del origen de la emoción musical, aportando dos ideas: la primera de ellas establece que la música lleva consigo la emoción; la segunda establece que es el individuo el que le da un significado a la música, evocando en ella una emoción.

De tal modo, la música está orientada a evocar la parte afectiva del ser humano, sus emociones, y esa respuesta afectiva es de carácter universal, pues todos sentimos algo cuando escuchamos distintos tipos de música. Además, esto está presente en todas las culturas y es la base de la expresión humana y la comunicación (Pérez, 2012). Más específicamente, Fernández (2007) concluye que existen tres características estructurales básicas en las melodías que permiten su reconocimiento emocional en el cerebro: la modalidad mayor o menor de la música (por norma general las tonalidades mayores suscitan alegría y las menores tristeza); el tempo rápido o lento y los patrones de tensión musical, basado en la utilización de acordes consonantes o disonantes.

Más específicamente, en el ámbito educativo, la Educación Musical influye en el aprendizaje del alumnado potenciando sus facultades psicológicas, sociológicas, psicomotoras e intelectuales. En relación a las psicológicas, la íntima unión que existe entre la música y las emociones surge como consecuencia de ciertos elementos musicales. Estos despiertan diferentes respuestas en áreas específicas del cerebro y, concretamente, son la armonía, el ritmo, la melodía y el timbre. La armonía activa la corteza prefrontal y el giro cingulado anterior, que son regiones asociadas a la evaluación emocional. Por su parte, el ritmo activa la corteza motora generando respuestas emocionales a través de la música y el movimiento. La melodía activa

la amígdala, la cual es una estructura subcortical que se relaciona con las emociones; desempeña un papel fundamental en la generación y procesamiento de las emociones. Por último, el timbre llega a la corteza sensitiva, la cual contribuye a la creación de paisajes emocionales concretos dependiendo de la atmósfera de la pieza (La influencia de la música en las emociones, 2024).

En este sentido, Rubio (2014) manifiesta que llevar a cabo una Educación Musical con un enfoque emocional resulta en una mayor implicación del alumnado, una mejor actitud y participación en clase, una mayor vinculación de los contenidos con las vivencias, una mejor interpretación musical y desarrollo del pensamiento holístico. Tras poner en marcha actividades musicales con este tipo de enfoque, el autor concluye que los participantes muestran un nivel superior de competencias emocionales, tales como la empatía, el autocontrol, autoconciencia y mejor estado de ánimo, así como un mayor control de las emociones. Asume que la Educación Musical debe tener un carácter práctico, mayoritariamente, dejando claro que «lo principal sea hacer música, vivir la música y no limitarnos a saber de música» (Rubio, 2014, p. 471).

Por tanto, la música, a través de sus elementos contribuye a modificar el estado de ánimo del individuo y la regulación de sus emociones. Las melodías resuenan en nuestra memoria emocional despertando sentimientos y emociones pasadas u ocultas, convirtiéndose en catalizadores de recuerdos. Cada género musical se transforma en un viaje emocional diferente, enriqueciéndose de una armonía, ritmo y melodías propias. Además, de esta unión nace una terapia que nutre la salud mental, y más en concreto el plano emocional.

3.2. *La Educación Musical y la Educación Emocional en la LOMLOE*

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) es una norma que parte fundamentalmente del enfoque competencial, razón por la cual se ha establecido un perfil de salida del alumnado al término de la educación básica. Dentro de este enfoque, mediante el cual se recogen 8 competencias clave con sus correspondientes descriptores operativos, la Educación Musical atiende, en mayor medida, a los cuatro descriptores establecidos en la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales de la etapa de Educación Primaria (De la Ossa-Martínez, 2022). En concreto, esta competencia alude a la comprensión y el respeto por las ideas, sentimientos o emociones de los demás y la manera que son transmitidas en las diferentes culturas y manifestaciones artísticas. Además, remarca la comprensión de la identidad propia y del patrimonio cultural, entendiendo el arte y las manifestaciones culturales como una manera de mirar el mundo (Real Decreto 157/2022).

Por otro lado, la educación emocional se incluye como uno de los principios pedagógicos dentro de la LOMLOE, quedando constatado en su artículo 19: «se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y la educación emocional y en valores» (LOMLOE, 2020). Asimismo, la educación emocional es el soporte fundamental de la Competencia Personal, Social y Aprender a Aprender, ya que:

implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para autoconocerse, aceptarse y promover un crecimiento personal constante []. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad []; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad. (Real Decreto, 157/2022, p. 23)

De tal modo, la LOMLOE expone la necesidad de que el alumnado sea competente emocionalmente como perfil de salida del mismo. Para ello, la ley establece que se trabajarán en todas las materias la educación emocional y en valores y la creatividad, introduciéndola en todas las áreas a través de las competencias específicas (Maitane, 2022).

En definitiva, la inclusión de la Educación Musical y emocional en la LOMLOE destaca por su relevancia en el desarrollo holístico del alumnado. La Educación Musical no solo promueve la apreciación artística y la adquisición de habilidades técnicas, sino que también fomenta la expresión, la creatividad y la valoración de otras culturas. Por su parte, la educación emocional permite que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para reconocer y regular sus emociones, así como para comprender las de los demás. De tal manera, la música fortalece la inteligencia emocional del alumnado y la inclusión de ambos ámbitos en la LOMLOE pone de manifiesto el compromiso de proporcionar una educación integral.

4. CONCLUSIONES

Las numerosas definiciones que se han dado a la palabra emoción desde la antigüedad revelan la existencia de una reacción fisiológica ante una afección. No obstante, filósofos como Aristóteles o Descartes añadían que esta afección también se produce en el alma. Por su parte, psicólogos y científicos como Darwin o los conductistas estudiaron los procesos mentales que estas implican. El primero de ellos concluyó que las emociones tienen un proceso evolutivo; los conductivos: Pablov, Skinner o Bandura resalta el efecto fisiológico en la modificación de la conducta. Específicamente, la disciplina científica encargada de su estudio es la psicología.

Por otra parte, según la teoría de Gardner existen 8 tipos de inteligencias, entre ellas la emocional o interpersonal. Esta nos capacita para entender y controlar nuestro ámbito emocional. La inteligencia emocional implica la capacidad de supervisarse a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones. No obstante, fue el psicólogo y escritor Daniel Goleman quien impulsó este término a la conciencia pública.

En la actualidad, la crisis de valores vinculada al aumento de conductas violentas o la falta de motivación lleva a poner en consideración los objetivos del sistema educativo. La educación emocional se constituye como una respuesta acertada ante estas necesidades, desarrollando programas educativos que promuevan la inteligencia emocional, algo que la experiencia ha demostrado.

Específicamente, de entre las claves metodológicas para su efectividad, encontramos tres aspectos a tener en cuenta: la existencia de un modelo teórico como base que guíe la programación, el grado de fidelidad del mismo y la frecuencia e intensidad de la práctica. Asimismo, se ponen en valor los programas coherentes en el aspecto teórico e interactivos. Por su parte, queda demostrada la eficacia de los docentes para impartir este tipo de programas, especialmente si disponen de experiencia previa. A su vez, estos programas deben tener 4 características ligadas a su efectividad: que sean secuenciales, activos, concretos y explícitos.

En otro orden de ideas, la música es entendida como una manera de comunicación fundamentada en la expresión y percepción de emociones. Además, esta posee beneficios, no solo a nivel mental, sino también físico. A través de la música las personas pueden explorar su sensibilidad y esta, a su vez, puede ser usada como terapia.

La utilización de la música como herramienta para la educación emocional resulta en una mayor implicación del alumnado, mejora su actitud y su participación en clase. De igual forma, ha quedado demostrado que el alumnado que recibe algún tipo de Educación Musical muestra un nivel superior de competencias emocionales, tales como la empatía, el autocontrol, autoconciencia y mejora del estado de ánimo.

Finalmente, y a tenor de lo expuesto en la LOMLOE, la Educación Musical en Educación Primaria se constituye como una parte del currículo, basado en el enfoque por competencias, que contribuye al desarrollo integral del alumnado. A su vez, subraya la importancia de la música para desarrollar habilidades emocionales. A tal efecto, la educación emocional se incluye como uno de los principios pedagógicos dentro de esta ley, ya que expone la necesidad de que el alumnado sea competente emocionalmente, dentro del perfil de salida. Por tanto, la significación de la educación emocional y la utilización de la música como herramienta efectiva para el desarrollo de la misma ponen en valor la necesidad de unión entre ambas disciplinas.

5. REFERENCIAS

- Amarís, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Blanco, A. (2019). *La emoción y sus componentes*. Grupoleide. Universidad de Alcalá.
- Boix, C. (2007). *Educar para ser feliz: Una propuesta de educación emocional*. Grupo Planeta (GBS).
- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-8. <http://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Casado, C. & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *Aparte Rei. Revista de Filosofía*, 47, 1-10. https://www.researchgate.net/publication/242606748_Un_breve_recorrido_por_la_concepcion_de_las_emociones_en_la_Filosofia_Occidental
- Coon, D., & Mitterer, J. O. (2010). *Introducción a la psicología. El acceso a la mente y la conducta*. Cengage Learning.
- Darwin, C. (1998). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Alianza Editorial.
- De la Ossa, M. (2023). La audición musical en Educación Primaria en la LOMLOE: análisis, espacio y novedades principales, en M. A. de la Ossa-Martínez (Ed.), *Pedagogías activas y recreativas: la Educación Musical en el siglo XXI* (177-192). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Del Rocío, E., Córdoba, P., & Balseca, A. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-239. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1266>
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO.
- Diekstra, R. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. En C. Clouder (Coord.), *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. Informe Fundación Marcelino Botín* (pp. 268-329). Fundación Marcelino Botín.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fernández, A. (2007). *Percepción de las emociones en la música: Un estudio de la Influencia del Parámetro Musical «Duración»*. [Tesis doctoral. Universidad de Castilla-La Mancha. España].
- Fernández, A. & Montero, I. (2015). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <http://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>

- Fernández, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Education & Psychology*, 6(2), 421-436. <http://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Garcés, L. & Giraldo, C. (2018). Emociones en Aristóteles: Facultades anímicas en la formación de las opiniones y de los juicios. *Sophia*, 14(1), 75-86. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.14v.1i.826>
- García, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 97-109. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gordillo, F., Mestas, L., Pérez, M. & Arana, J. (2020). Una breve historia sobre el origen de las emociones. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza UNAM*, 10(19), 20-27. https://www.researchgate.net/publication/342083738_Una_breve_historia_sobre_el_origen_de_las_emociones
- Guevara, L. (2011). La Inteligencia emocional. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2, 1-12.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Graó.
- Healy, P. (2017). Rethinking the scientist-practitioner model: On the necessary complementarity of the natural and human science dimensions. *European Journal of Psychotherapy & Counsel ling*, 19, 231-251. <https://doi.org/10.1080/13642537.2017.1348376>
- Hochschild, A. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Howe, D. (2008). *The Emotionally Intelligent Social Worker*. Palgrave Macmillan.
- La influencia de la música en las emociones*. (15 de enero de 2024). Neuroscenter. <https://neuroscenter.com/blog/influencia-de-la-musica-en-las-emociones/>
- 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). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Lilienfeld, O., Lynn, S., Namy, L. y Wolf, N. (2011). *Psicología. Una introducción*. Pearson.
- Maitane (2022). *La educación emocional dentro del marco de la LOMLOE. Creciendo en Prevención*. Fundación Elecnor. <https://emocional.creciendoenprevencion.com/educacion-emocional-lomloe/>
- Oriol, N. (2001). Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio. En Oriol, N. (dir.), *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad* (9-24). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palomera, R. & Riaño, M. (2021). *Programa de educación emocional aplicado a la educación musical*. Universidad de Cantabria.
- Parellada, R. (2000). La naturaleza de las pasiones del alma en Descartes. *Revista de Filosofía*, 3.ª época, 13(23), 235-242. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19722>
- Pérez, M. (2012). Ritmos y Orientación Musical. *El Artista*, 9, 78-100.

- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 52, de 02 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Regader, B. (29 de mayo de 2015). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*. Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-inteligencias-multiples-gardner>
- Rodrigo, M. & Fernández, I. (2016). Educación para la paz y la ciudadanía desde la música como lenguaje universal de las emociones. *Boletín Redipe*, 5(9), 5-9. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/109>
- Rubio, C. (2014). *Un enfoque didáctico-emocional para la enseñanza de la música en la educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid].
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal Considered as a Process of Multi-Level Sequential Checking. En K.R. Scherer, A. Schorr y T. Johnstone (eds.), *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research* (pp. 92-120). Oxford University Press.
- Shapiro, E. (2002). *La salud emocional de los niños. Cómo los padres pueden evitar los problemas emocionales de sus hijos antes de que se desarrollen*. Edaf.
- Trujillo, M. y Rivas, T. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2), s.p. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

TRANS-FOLK AS CULTURAL RESISTANCE AND IDENTITY RECONSTRUCTION IN PLURINATIONAL SPAIN

El trans-folk como resistencia cultural y reconstrucción de identidades en la España plurinacional

Aina MONFERRER-PALMER 

Universitat de València

ABSTRACT: This article explores Iberian trans-folk, a recent musical phenomenon that revives traditional music through underground and urban aesthetic codes, primarily punk and rave. Based on a corpus of musical collectives active in 2022, the research applies Stratum Theory (Hartmann and Copland) to conduct a six-level semiotic analysis: timbre, rhythm, melody, harmony, lyrics, and audiovisual elements. The results reveal that these groups, such as Califato 3/4, Chill Mafia, and Palmer, reinterpret Iberian periphery identities by blending traditional roots with contemporary expressions and critical values. The study concludes that Iberian trans-folk represents a form of cultural revaluation and resistance against music industry absorption, promoting local identities in a context of global crisis. The prototypical bands of the phenomenon we have studied are Califato 3/4, Rodrigo Cuevas, Chill Mafia, Boyanka Kostova, Baiuca and Palmer.

Keywords: Trans-folk; Traditional music; cultural identity; semiotic analysis; underground music movements.

RESUMEN: Este artículo explora el fenómeno del transfolk ibérico, una corriente musical reciente que retoma elementos de la música tradicional desde códigos estéticos urbanos y underground, principalmente punk y de cultura rave. A partir de un corpus de colectivos musicales activos en 2022, la investigación aplica la Teoría de los Estratos (Hartmann y Copland) para realizar un análisis semiótico en seis niveles: timbre, ritmo, melodía,

armonía, letras y estética audiovisual. Los resultados muestran que estos grupos, como Califato 3/4, Chill Mafia y Palmer, reinterpretan la identidad de las periferias ibéricas fusionando raíces tradicionales con expresiones contemporáneas y valores críticos. Se concluye que el trans-folk ibérico representa una forma de revalorización cultural y resistencia frente a la absorción de la industria musical, promoviendo identidades locales en un contexto de crisis global. Las bandas prototípicas del fenómeno que hemos estudiado son Califato 3/4, Rodrigo Cuevas, Chill Mafia, Boyanka Kostova, Baiuca y Palmer.

Palabras clave: trans-folk; música tradicional; *riproposta*; teoría de estratos; arte de contexto.

1. INTRODUCTION

There are two currents in the use of folklore in contemporary music that can be likened to the currents of architectural restoration: *a*) strict fidelity to the sonorities and the origin of these traditional songs, as they were used centuries ago, or *b*) reinterpreting this folklore from the expressive, material, and sonic codes within the current socio-historical reality. The first current corresponds to the first two modes of treating folklore according to Torrent (1990 [2019]; 2023): the traditional chain and restoration, while the second current would correspond to the *riproposta*.

This dichotomy is portrayed in the dialogue between Clara Fiol and Biel Majoral, two Majorcan musicians from different generations who possess in-depth knowledge of Balearic folklore despite their generational distance¹. On the one hand, Biel Majoral believes that traditional songs must rigorously preserve their original form and singing space, while Clara Fiol, a member of Marala, argues that for the music of oral tradition and folkloric roots to have any chance of survival, it must be used as material to create without sacralising it. She considers this heritage as just another creative material in today's music. In the words of Clara Fiol:

I am in favour of the maximum deconstruction of traditional music, and I believe that this is a form of respect. We had a conversation with Biel Majoral, a prominent

1. <https://www.youtube.com/watch?v=imMWKX2yCps> Clara Fiol, with her broad vision of what folklore is and what its space is in today's post-society, affirms that, if we have been in contact with folklore, we can invent new melodies from the traditional melodies of our memory repository and this could even be folklore, as Marala does in some songs or, for instance, Palmer in 'Xiquet de Simat' or in 'Pastora'.

figure in traditional music in Majorca, and he raised several objections and reservations. He is convinced that if traditional music is not sung with a certain effect and in a specific place, it will cease to exist. However, I believe that this world has already perished, and we now live in a frenetic, globalised society. While there is much to learn from our historical ways of life, the reality is that the spaces where these songs were once sung no longer exist; they are confined to a very small segment of society (interview with Clara Fiol, April 2022, unpublished, translated from Catalan).

It is from this angle, also shared by Vicent Torrent (1990 [2019]), member of the Valencian folk group Al Tall, that Iberian trans-folk develops. In the first song of their album *Épic Solete* (2023) titled 'Coti x Coti', which has achieved platinum status with over 13 million streams on Spotify, The Tyets blend reggaeton with *sardana*². However, as has occurred in other cases, a media controversy has arisen over the vulgar language and the use of the Spanish language model in this successful LP by The Tyets. There is also criticism of the vulgar Basque model with constant words taken from Spanish used by Chill Mafia, which, in many songs, is closer to Spanish with Basque interjections than the other way around³.

This paper explores Iberian trans-folk, a musical phenomenon that involves a return to traditional music through underground aesthetic codes, primarily punk and rave. This movement emerged around the year 2020 from initiatives spread throughout the Spanish periphery. Its music combines traditional material with the aesthetic and expressive codes of urban music. While manoeuvres of reappropriation of this aesthetics by the mainstream can be identified, a non-exhaustive map of self-managed musical collectives with horizontal links between them is emerging. These collectives are creating spaces for the reappropriation of traditional music with a critical, ironic, and political edge. This movement is connected both aesthetically and in terms of approaches to current home-produced electronic music.

In order to present a representative sample of this phenomenon, our focus is on a study corpus comprising groups that were active in 2022 and are part of the emerging Iberian trans-folk wave produced with electronics. These groups are

2. <https://www.naciodigital.cat/noticia/261229/the-tyets-disc-de-plati-per-coti-x-coti> This is one of the three recent incursions of Catalan folklore into the mainstream, along with the song 'G3 N15' by Rosalía and the presence of the *castellers* in the music video 'Circus Maximus' (2023) by Travis Scott. Catalan folklore has probably not achieved such worldwide repercussion since Pau Casals' 'Cant dels ocells'.

3. <https://binary.media/chill-mafia-el-euskera-lo-solemos-utilizar-para-que-no-nos-entiendan-si-viene-la-policia/> In a previous work, we studied the paradox of hip-hop in Catalan, where musical groups used the standard language to rap, breaking the expected pragmatic correlation between communicative situation and language model used (Monferrer, 2019).

closely associated with minority languages and geographical varieties of Spanish. The intention is not to establish a closed corpus but rather to compile an open sample of this phenomenon. The selected corpus includes the musical collectives Califato 3/4, Rodrigo Cuevas, Chill Mafia, Boyanka Kostova, Baiuca, and Palmer, all of whom were active during 2022.

In this study, we operate on the following hypothesis: there is currently a proliferation of musical collectives that, through their songs, contribute to the reconstruction of the identity of the Iberian peripheries. These collectives draw inspiration from their roots and blend them with contemporary aesthetic codes. Although we pinpoint the inception of this movement around 2020, it has roots in preceding decades across various Iberian territories. Figures such as Triana, Enrique Morente (García-Peinazo, 2023), or Camarón in Andalusia, Fermín Muguruza with his multiple projects in Euskadi (Peris Llorca 2007), Pomada in Catalonia (Palau i Monferrer-Palmer, 2023), or Orxata Sound System in Valencia serve as precursors to Iberian trans-folk (González Collantes & Lacueva, 2017). Even though these precursors emerged in socio-historical contexts different from the current moment marked by local and global, individual, and collective crises.

2. METHODOLOGY

What renders this new movement — the Iberian trans-folk — cohesive is its emergence in recent years, parallel to the pandemic, and its values, which can be discerned through the lens of contextual art, specifically from the operational art of modal aesthetics (Claramonte, 2011). For the semiotic analysis of the songs, we will employ Stratum Theory, a framework synthesised by Claramonte from Hartmann and Copland (2016, p. 70):

Copland's proposal for the stratification of music aligns seamlessly with that suggested by Hartmann. *Timbre* is intricately connected to the very materiality of musical instruments — the inorganic — while *rhythm* clearly refers to pulsation, to the characteristic beat of the organic. *Melody*, in turn, can only be conceived in relation to the very structure of our psyche, wherein memory plays a fundamental role. The various forms of *harmony* are undoubtedly rooted in conventions and postulates of a cultural and socially objectivised order. It's noteworthy that harmony, although placed last — as stated by Copland — serves as a framework, akin to the central voussoir in a semicircular arch. As the last stone to be placed, it supports all the others (translated from Spanish).

In addition to these four semiotic layers (timbre, rhythm, melody, and harmony), we will introduce two more layers to facilitate a comprehensive multi-modal analysis of the semiotic artifact, namely the song: a fifth layer, semantic, for the analysis of the lyrics; and a sixth layer, semiotic, where we will consider

the audiovisual elements accompanying the song. In the results section, we will revisit this layered analysis for synthesis.

In this study, multiple methodologies for multimodal song analysis have been amalgamated, which can be summarised as: *a*) Critical Discourse Analysis (Van Dijk, 1997) or constructivist rhetoric (Chico Rico, Pujante et al., 2022); and *b*) The analysis of the work of art through the art of context (Claramonte, 2011) in conjunction with Stratum Theory (Hartmann, 1959).

In selecting the corpus, the following inclusion criteria were considered, recognizing that not all groups whose songs were selected meet every criterion, though all meet several:

- Active bands in 2022.
- Self-managed bands from Spain's peripheral, plurinational regions, characterized by a strong network of mutual support. Groups that usually engage in collaborations, remixes and often share producers or designers, contributing to a cohesive yet diverse underground scene.
- Intentional revival of native traditions through the integration of popular electronic music codes.
- Widespread use of queer expressive codes that intersect with traditional elements, challenging conventional heteropatriarcal codes.
- Collectives where political expression rarely appears explicitly in lyrics but manifests subtly across multiple layers of their work, often through irony.

In addition to this primary corpus, the analysis also considered influential precursors and occasional songs from non-prototypical collectives, which have played a significant role in shaping the trans-folk phenomenon.

All analysed musical collectives express themselves from the local to the global and engage in experimentation with electronic music rooted in tradition. In this context, the tradition of proximity emerges as both a creative vein and a pillar of identity. Torrent (1990 [2019], p. 175), in his study of Valencian popular music, identifies three levels of treatment of traditional music from a contemporary perspective: the traditional chain, the restoration, and the *riproposta*. This study specifically focuses on the analysis of a series of *riproposta* within the Iberian scene, which have surfaced since 2019 and continue to be active in 2022⁴.

4. The playlist featuring the songs analysed in this study (with influences considered prior to 2022) can be streamed here: <https://open.spotify.com/playlist/7p7fIV6N8fGniyXUINII6J?si=KJxzbGgoSR2xzGbsn8uykw>

This new Iberian trans-folk aligns with theories of music revival (Bithell and Juniper, eds., 2013), conceptualised as a process of revalorisation of past musical styles. It involves presenting them to a contemporary audience through reinterpretation practices. This process is deeply intertwined with cultural, social, and political dynamics, significantly influencing surrounding identities and discourses.

3. ART OF CONTEXT ANALYSIS

3.1. Four axes of the emergence of the trans-folk phenomenon

The emergence of the Iberian trans-folk phenomenon is not accidental and can be primarily explained along four axes.

The first axis relates to the prefix ‘trans-’, going beyond François Lyotard’s classic concept of *postmodernity*, marking the decline of grand narratives and challenging American cultural hegemony. With the demise of the Cold War, Fukuyama predicted a lasting US hegemony, which now appears to be faltering. Even European social-democratic capitalism is no longer perceived as secure, intensifying a sense of ‘no future’ among Western youth. This dynamic influences how they articulate their identity through artistic expression, characterised by irony and postmodern melancholy.

In the second axis, the ‘trans-’ prefix also alludes to the digital-mediated transformation of the current social media context. Here, interactions increasingly occur through social networks rather than in physical public spaces. Physical attendance at protests is often overshadowed by pseudo-protests on social networks. In this trans-pandemic and post-15M era, governed by Ley Orgánica 4/2015 de Protección de la Seguridad Ciudadana, commonly known as the Ley Mordaza (gag law), live concerts take on a significant role as spaces for the effective and affective expression of protests. This, coupled with the challenges posed by the climate crisis and a pervasive sense of societal collapse, contributes to identities entering a state of instability and crisis.

These musical collectives originated and developed within a socio-political context dominated by the pervasive sense of a no-future outlook. This environment is characterised by a scarcity of street protests, dampened by the surge of expressive activities on social networks. Far from succumbing to populism or embracing conventional and innocuous folklore (known as ‘jocfloralista’ in the Catalan-speaking context), Iberian trans-folk aspires to thrive within the realm of diversity. It stands against monolithic, centralist, and conservative identity frameworks. Much like traditional music, pop, folk, and trap have become symbolic channels for the oral transmission of ideologies emerging from grassroots movements, eventually facing absorption by the industry behemoth of the music sector.

In the third axis that underpins the concept of trans-folk, employing Deleuze and Guattari's nomenclature, musical collectives within the trans-folk genre articulate themselves by creating rhizomes rather than planting roots. This approach aligns with the postmodern notion that nothing new can be invented in art (Reynolds, 2013). The trans-folk movement engages in musical deconstruction, particularly in the first layer (timbre) through the technique of sonic collage, i.e., sampling, and in the second layer (rhythm) by imitating traditional rhythms with electronic beats.

The fourth and final axis pertains to the understanding that the label 'trans-folk' does not signify a neo-Romanticism or post-Romanticism movement. The latter were rooted in elitism and conservatism, exemplified by Carlism in Spain, imperialist tendencies in Germany, etc. Such movements were viable during the era of grand narratives but do not align with the current perspective, wherein we observe the emergence of new folklores in times of crisis. Trans-folk is distinguished by a contextual critical attitude embedded in one of the layers of the song or in the practices of a musical collective. It stands apart from traditional folk, which, with its romantic roots, often leans towards conservatism. Traditional folk tends to prioritise the faithful preservation of heritage elements without considering the potential subversion of traditional messages that can be discriminatory (sexist, racist, homophobic, etc.).

3.2. Delocalising and relocating tradition: aesthetic convergences in Iberian trans-folk

Viewed through the lens of contextual art, Iberian trans-folk aspires to delocalise, relocate, and contemporise the language of tradition. Despite certain eclecticism, it can be asserted that the movement is aesthetically characterised by an iconography and sonority closely associated with trap, punk (post-punk), and rave culture. Many of these groups share a homemade electronic sonority. Through innovative combinations (such as jota with trap, copla with baile funk, etc.), they forge new avenues for contemplating identity, revisiting, and revitalising the symbolic references of each territory.

In this regard, for example, the artist Verde Prato elevates Kortatu to the pantheon of Basque folklore⁵. Similarly, Palmer, following in the footsteps of Orxata, introduces the techno typical of the Ruta del Bakalao as a characteristic

5. Verde Prato, the musical project of Ana Arsuaga from Toulouse, encompasses a diverse range of influences, spanning from bachata rhythms to Basque folk. Arsuaga demonstrates a remarkable ability to transmute traditional Basque melodies and rhythms into an intimate pop experience

element of Valencian folklore. He also incorporates copla artists like Concha Piquer and renowned Valencian guateque singers such as Nino Bravo or Els Pavesos into this sonic landscape. Along similar lines, the Sevillian collective Califato 3/4 seeks references to their own folklore beyond the widely known, exploited, and commercialised flamenco, which has been a part of the Spanish cultural export for centuries (Farnié, 2018). Furthermore, trans-folk offers a queer perspective on the rural. A paradigmatic example of this is Rodrigo Cuevas, who crafts his trans-folk creations in an Asturian village with fewer than 20 inhabitants.

In summarizing the formal characteristics shared by all these Iberian trans-folk bands, which are active in 2022, self-managed, and hail from the periphery of Spain, we can highlight: *a)* the intent to reclaim autochthonous traditions through the lenses of trap, punk, and rave music, featuring a less polished electronic production that prioritises lo-fi finishes over virtuosity; *b)* the incorporation of new elements into what is traditionally considered autochthonous (such as the infusion of techno and Nova Cançó in the Valencian case, singer-songwriters or radical Basque rock in the Basque case, verbena music in the Galician case, etc.); *c)* the widespread use of queer expressive codes challenging traditional hetero-patriarchal norms; *d)* a non-polemical advocacy, where the political is not confined to the explicit layer of the lyrics but permeates multiple layers of expression; *e)* the self-organization and interconnections between different trans-folk bands, evident in collaborations, remixes, and shared designers or producers, all converging within underground scenes across various regions of Spain.

3.3. Contemporary influences and socio-historical context in Iberian trans-folk

As we navigate the third decade of the 21st century, there exists a tangible need to reassess Iberian territorial identities and modes of operation in response to the post-15M and post-pandemic social shortcomings. These factors have cultivated a sense of frustration among young people, further intensified by the ascendancy of trap music —propelled by the democratization of music production software in recent years, a causal relationship elucidated by authors such as Castro (2019) and Besora and Bagunyà (2018). A sentiment of entering a new era is taking shape in territorial identities, leaving behind the legacy of the Transition, ETA, the myth of progress, and the aftermath of the real estate crisis. In this evolving context, the hegemony of certain traditionalist identity symbols is waning among new generations, necessitating a recalibration of these symbols.

From a post-colonial perspective (Said, 2003; Bhabha, 2002), it is noteworthy that nearly all Iberian trans-folk groups incorporate bases from reggaeton or other styles rooted in Central and South American folklore into some of their songs. For instance, the Basque-Navarrese group Chill Mafia explicitly recognises Tego

Calderón, the Cuban reggaeton artist, as one of their main influences⁶. Similarly, the Galician artist Alejandro Guillán underscores the impact of Central and South American music on his project Baiuca⁷.

Remaining within the Galician sphere, Ivan Ferreiro stands out as a key figure in the commodification of folklore, particularly with the creation of the opening song for the *Fariña* soundtrack—an internationally popular series, thanks to Netflix—featuring the lyrics ‘O que tengo que fazer, pra non ter que ir no mar, sobra peixe que vender e fariña para amasar’ (2018). Before *Fariña*, the theme of drug trafficking had already been explored in Galician cinema, as seen in the film *Entre bateas* (2001), becoming an integral part of trans-folk Galician identity. A notable precursor in this regard is the opening theme of the series *Narcos*, the bolero ‘Tuyo,’ specially composed by Rodrigo Amarante (2015)⁸.

The musical and cultural association with the world of drug trafficking in trans-folk is not coincidental; rather, it functions as a mechanism of enunciative connection between American trap—or gangsta rap—and the music of the youth in the Iberian underground. Notably, both Galicia, the Basque Country, and the Mediterranean coast emerge as key points of entry for drugs owing to their geographical locations. This reality is mirrored in the trans-folk songs originating from these territories.

We observe this precise mechanism, for instance, in the following verses of ‘Críto de lâ Nabahâ’ by Califato 3/4: ‘No me sube la estampita que Curro me ha regalao,’ which links a traditional Catholic element, the holy cards (*estampita*), with LSD cartons, commonly referred to as ‘tripis’ in Spain. The Valencian group Palmer similarly employs this mechanism when dedicating a song from their album *Solatge* (2022) to Xiquet de Simat, a notable Valencian ‘pilota’ player, drug dealer, robber, and businessman in the early 20th century (Usó, 2021). Thus, the processes of decolonisation in American music, marked by the ascent of reggaeton, trap, and other genres from marginalised groups, have left a discernible influence on Iberian trans-folk.

This movement emerges from a distinct socio-historical context, specifically the post-15M era, within a society increasingly centred around smartphones. In this setting, songs become crucial avenues for advocacy, serving as conduits for both the playful elements within the meta-spaces of online communication and the physical revelry spaces such as concerts, festivals, and clubs. The challenges posed by the 2020 pandemic, the severe climate crisis, and the precarious living

6. https://www.eldiario.es/cultura/musica/chill-mafia-tiempos-punki-carinoso-colegas_1_8899582.html

7. <https://jenesaispop.com/2021/05/07/412074/baiuca-influencias/>

8. https://radio.callmefred.com/histoire_chanson/tuyo-rodriago-amarante/

conditions in Spain—including low wages, expensive rents, and uncertainties about the future of the welfare state—intensify this prevailing sentiment, particularly among the youth, who are the primary creators and consumers of avant-garde music.

In the realm of music creation, the diminishing barriers to accessing home production and recording techniques (home studio) have coincided with the surge of urban music. The advent of trap music in Spain since 2017 (with artists like Yung Beef, Kinder Malo, Cecilio G.) has led to the widespread presence of low-cost music productions in the country's most listened-to charts. These occurrences align contextually with the imperative to articulate new minoritised identities through hood rhetoric.

3.4. *Basque trans-folk: Chill Mafia*

Chill Mafia constitutes an artistic collective formed by a tightly-knit group of friends from Iruña. Their organizational structure aligns seamlessly with the art of context: friends with expertise in audiovisuals and music come together to create the Chill Mafia collective. They identify themselves as a 'cuadrilla' (crew), a term that encompasses their roles as singers, DJs, MCs, graffiti artists, producers, and designers. Their musical blend encompasses reggae, dub, reggaeton, hip hop, traditional Basque songs, as well as influences from black and Latin music. Moreover, they effortlessly merge urban and rural universes, combining elements such as 'marmitako' (a traditional Basque dish) with canned beer, tracksuits with 'txapela' (Basque beret)⁹.

In their ironic lyrics, Chill Mafia employs a vulgar Basque model with constant interference from Spanish, a choice that aligns cohesively with the original linguistic register of Atlanta trap and rap culture at large. The use of vulgar and colloquial linguistic registers in music produced in minority languages has not always been well-received, given the considerable influence of the standard model in such contexts (Monferrer, 2019). In Chill Mafia, the urban and the rural seamlessly merge, mirroring a similar amalgamation found in Boyanka Kostova's Galician trap. Consequently, many Iberian trans-folk artists are not entirely comfortable with the label of *urban music*. As Castro notes (2019, p. 36):

Yet, the term 'urban music' is not an ideal fit either, as it serves as a euphemism crafted to culturally appropriate certain musical genres of black origin. Additionally, this expression tends to marginalise and discriminate against the portion of the Spanish music scene that originates not from urban environments, but rather from

9. <https://osopolita.org/artista/chill-mafia/>

the countryside—the realm often referred to as ‘empty Spain,’ as aptly characterised by Sergio del Molino (translated from Spanish).

Their lyrics exhibit a nimble multilingualism, characterised by continuous code-switching that mirrors the colloquial linguistic practices prevalent among groups of young people in Pamplona (Gobierno de Navarra, 2020, p. 27). Noteworthy examples include verses like ‘mueve el culo y gora ETA’ (‘shake your booty and gora ETA’) from the song ‘Barkhatu’, wherein they display a novel construction of identity by treating the now-extinct terrorist group with historical distance and integrating it as a pop culture element.

Chill Mafia may not have come into existence without crucial antecedents in Basque music, particularly revolving around the influential figure of Fermín Muguruza. As one of the pioneers of Basque radical rock and a versatile cultural creator, Muguruza’s impact is noteworthy. A graphic precursor to trans-folk can be traced in the album covers of Kortatu (see fig. 1), particularly evident in their first album, *Aizkolari* (1985), and *A Frontline Compilation* (1983). These covers ingeniously unite traditional graphic references with punk aesthetics. Another significant project involving Muguruza, Negu Gorriak, stands out for their eponymous debut album in 1990, which incorporated hip-hop bases and traditional samples, blended with the sounds of punk rock. While these elements were initially integrated as intros or aesthetic elements, their fusion into the layers of the song was still in its early stages.

The Clash could be considered one of the potential influences on Negu Gorriak. In the late ‘70s, The Clash had already embraced a fusion of black music with Anglo-Saxon sounds, incorporating reggae, rockabilly, ska, among other genres (Reynolds, 2005 [2020], pp. 38-39). In Negu Gorriak, Muguruza replicated The Clash’s manoeuvre, introducing various influences into Basque radical rock across different layers of the song. Notably, this included the incorporation of the endogenous popular tradition.



Figure 1. From left to right: the cover of Kortatu’s album *Aizkolari* (1984), Kortatu’s compilation *A Frontline Compilation* (1988), Negu Gorriak’s first album (1990), and the eponymous album of Selektah Kolektiboa (2000).

In the realm of self-organisation in Basque popular music, the work of Esan Ozenki, the music production company founded by Fermín Muguruza and others, stands out. This platform has supported projects like Selektah Kolektiboa (2000). Chill Mafia emerges as the heir to this legacy, embracing an ironic language more attuned to its context and less ideologically explicit. Similarly, entities like Breaking Bass Records in Andalusia or Raül Refree in Catalonia have played pivotal roles as musical agents, contributing to the development of trans-folk. The functioning of trans-folk aligns with the concept of the underground, as defined by Reynolds (2010, p. 191):

As a concept, the underground does not carry significant political content; it is not tethered to revolutionary aspirations, ideas of utopian social organisation, or counter-cultural ideals (beyond a libertarian attitude towards drug use). Not explicitly anti-capitalist, undergroundism embodies the struggle of micro-capitalist entities (independent labels, small clubs) against macro-capitalism represented by the mainstream leisure and entertainment industry (translated from Spanish).

3.5. *Andalusian trans-folk: Califato 3/4*

The band Califato 3/4 emerged from the collaboration of groups within the electronic music scene in Seville, all affiliated with the Breaking Bass Records label. Their musical fusion incorporates elements from hip hop, rock, electronic, flamenco, and various folkloric expressions, all presented with a rave aesthetic. Califato 3/4's songs actively promote pride in Andalusian cultural identity, including the utilisation of their language model, traditionally considered vulgar within the Spanish language. Notably, they even employ an Andalusian spelling in the transcription of lyrics and graphic communication.

Califato 3/4 has released their music through the Sevillian label Breaking Bass Records. Apart from Califato 3/4, Breaking Bass Records has been the launchpad for numerous musical projects with a trans-folk reference, including Kid Cala (EP *Moonlight*, 2022) and Le Parody (EP *Trilla*, 2022)¹⁰. In their subsequent albums, *Puerta de la C  nne* (2019) and *La Contra  e  a* (2021), Califato 3/4 presents a more consolidated sound. They initially released *La Contra  e  a* on Bandcamp (28 February 2021, Day of Andalusia) before making it available on other streaming platforms, a decision motivated by a belief in fairer compensation for artists compared to platforms like Spotify. This gesture aligns with the art of context, reflecting the political implications in the practices of music collectives. It resonates, for instance, with the approach of the Valencian collective Orxata

10. <https://breakingbassrecords.bandcamp.com/>

Sound System (2003-2014), which, for the same reason, never published its music on Spotify (González Collantes & Lacueva, 2017).

3.6. *Galician trans-folk: Boyanka Kostova and Baiuca*

Boyanka Kostova, a Galician duo, is renowned for their musical project featuring ironic lyrics that blend urban and folk music—such as trap with *muiñeira*. If Chill Mafia can be seen as heirs to Negu Gorriak, Boyanka Kostova follows in the footsteps of Galician punk rock bands from the 80s, like Siniestro Total. Originating from Santiago de Compostela, they have become a pivotal presence in Galician trans-folk trap. Their debut album, *Vella Canción Galega* (2018), introduced a fusion of urban music with traditional folk. Just over a year later, they delved into various musical genres, including drill, reggaeton, *muiñeira*, funk, combined with hip hop and traditional samples, in the LP *Os dous de sempre*. This album was named the Galician Album of the Year 2020 by *Mondosonoro*¹¹.

Ortiga, the solo project of Manuel González (Chicho), one of the members of Boyanka Kostova from Santiago de Compostela, seamlessly blends Caribbean influences with urban music, infused with the rich tradition of Galician *verbenas* deeply rooted in local festivals. In the track ‘Acostumbrao’, they collaborate with Grande Amore, a notable figure in the Galician post-punk scene, who is also active in the national indie festival circuit, alongside other post-punk groups such as La Élite (Lleida) or La Plata (Valencia), among others. It’s noteworthy that this post-punk scene often overlooks its own traditional roots; only in some minor instances do they compose lyrics in their own language or incorporate traditional references in certain layers of their songs. Additionally, Ortiga and Grande Amore joined forces to release an EP of techno music titled *Los Rastreadores* (2021).

Strengthening their connection with the *verbena* tradition, in 2023 Ortiga collaborated with Pili Pampín, a renowned artist in Galician circles with a career spanning since the early ‘90s. Their joint effort resulted in the LP *Ortiga y Pili Pampín*, where they infused popular pieces from the Galician songbook with the lively spirit of the *verbena*.

The more house-oriented facet of Galician trans-folk is embodied by Baiuca, the musical project helmed by Alejandro Guillán, hailing from Catoira. Guillán initiated the project by extracting and melding details from his assortment of traditional records to construct a sample library encompassing traditional voices, tambourines, ‘conchas’, flutes, and bagpipes. Baiuca amalgamates the spirituality

11. <https://www.mondosonoro.com/blog-musica/2020-mondo-sonoro-galicia-castilla-y-leon/>

and mysticism of Galician tradition with ambient atmospheres, house beats, and the dynamism of techno.

His initial mixtape, *Faiado*, was unveiled in May 2017, accompanied by videos crafted by Adrián Canoura, a video artist who has also collaborated with other musical collectives within the trans-folk genre, including Guerrero, Nistra, Blanco Palamera, and Ronroneo. With his album *Solpor* (2020), Baiuca refined his proposition, transcending electronic pop music and establishing connections with artists such as Nicola Cruz (Ecuador and France), El Búho (Argentina and Mexico), and Chancha Vía Circuito (Argentina)¹². Galician trans-folk incorporates the Latin American tradition as a component of its identity, acknowledging the migratory history of the Galician people, which has fostered numerous cultural exchanges. This mirrors how, for instance, the habanera from Cuba is integral to the traditional music of certain Catalan-speaking regions (Torrent, 1990 [2019], p. 89).

3.7. Asturian trans-folk: Rodrigo Cueva

Rodrigo Cuevas is an Asturian musician who delivers an exuberant, danceable, and queer trans-folk riproposta. In his visual performance, he embraces an aesthetic that defies binary gender norms. Cuevas asserts that he draws inspiration from the landscape of a small village with fewer than 20 inhabitants in Conceyu de Piloña, where he resides. The visual aspect of his project incorporates queer aesthetics, ranging from transvestite styles with ‘tonadillera’ influences and vogue touches to Queen-inspired aesthetics—all while staying rooted in traditional Asturian elements.



Figure 2. A photograph from Rodrigo Cuevas' website and two frames from music videos that illustrate his queer visual language.

12. Collaborative song between Baiuca and El Búho ‘A Minha Fraga’ (2020): <https://www.youtube.com/watch?v=3CrdHXBva-k&t=5s>. Collaborative song between El Búho and Chancha Vía Circuito ‘Sueno en Paraguay’ (2013), both groups are self-acknowledged influences by Baiuca: <https://www.youtube.com/watch?v=V5PCuUQYKfw>

Cuevas acknowledges the importance of his musical training at the conservatory, enabling him to comprehend musical codes and explore different harmonies. Despite surpassing the boundaries of classical academic music in his creations, it's worth noting that a characteristic of Iberian trans-folk, as mentioned at the beginning of this paper, is its underground expression. Therefore, conservatory technique and instrumental virtuosity may distance the authors from the aesthetics and methods associated with this specific contextual revival identified as Iberian trans-folk.

In this context, projects like *Le Parody* or *Ruiseñora*, which blend electronic music with folk and other genres to create original sounds and timeless lyrics that subvert tradition, share proximity with trans-folk. However, they might not fully align with the genre due to the vocal virtuosity of their performers. For instance, the album *Tercer cielo* by Rocío Márquez and Bronquio (2022) stands as an aesthetic milestone in Andalusian trans-folk, weaving together flamenco vocals and electronic music. Although published by the mainstream label Universal Music Spain, it could be considered somewhat peripheral to the movement we are addressing. On the Catalan or Valencian front, there are projects that blend tradition with modernity, maintaining a prevalent vocal virtuosity over electronic arrangements. Examples include *Marala*, *Sandra Monfort*, *La Maria*, *Maria Arnal*, or *Tanxugueiras*.

3.8. *Catalan or Valencian trans-folk: Palmer*

Palmer is a Valencian musical project led by Jordi Palau and Aina Monferrer, taking an unconventional approach that reimagines Valencian tradition through a punk and rave aesthetic, accompanied by an experimental techno live performance. They actively contribute to crafting a symbolic space where tradition is playfully deconstructed. Similar to the Valencian group *Orxata Sound System* (2003-2014), of which Jordi Palau was a member, Palmer incorporates the distinctive techno sounds of *Sonido de Valencia* (Oleaque, 2017) into the fabric of Valencian popular music. This fusion includes elements such as *cants de batre*, *jotas*, *copla*, or lullabies from the Valencian folk songbook.

Palmer collaborated with *Califato 3/4* on Volume I of remixes for *La Contraçena* (2022), offering their version of 'Pascual Márquez 33'. The two groups first crossed paths during the 2019 and 2020 editions of the *Emac* festival in Borriana. This festival has been a hub for various trans-folk artists, including *Ruiseñora*, *Maria Arnal*, *Baiuca*, *Rocío Márquez*, and *Lorena Álvarez*. Participating in such festivals, where they share the stage with other Iberian trans-folk acts, plays a crucial role in fostering a cohesive musical scene within this contextual art movement.

4. RESULTS

After analysing all the data, it is coherent to assert the existence of a recent phenomenon involving musical collectives situated in the peripheries of the Spanish state. Through their music, these collectives contribute to the reconstruction of identity beyond centralist uniformity. The movement, which we term Iberian trans-folk, reinterprets traditional elements using contemporary technical resources and adopts a postmodern mode of expression. This semiotic operation updates the territorial identities of the state's peripheries, connecting them to anti-racist, LGBTQI+, and post-colonial values. Rooted in punk, rave, and trap aesthetics, the core of Iberian trans-folk tends to self-organise outside mainstream cultural industry structures, engaging in affinity groups, collectives, cultural exchanges, collaborations with like-minded artists, and the organization of small festivals and concerts in unconventional venues. In the Iberian trans-folk scene, the following cultural focal points can be identified:

a) The Basque scene, exemplified by groups like Chill Mafia existing in a double periphery from Pamplona, along with other manifestations close to trans-folk such as Verde Prato, Gorpuzkingz, or Merina Gris, contrasts with the radical Basque rock of the 1990s. Notably, none of these groups explicitly express political claims in their lyrics. Instead, they shift their politicisation towards ways of doing things and employ enunciation mechanisms with subtle subversion, such as irony. This approach helps them avoid the inherent sententiousness often associated with traditionalist nationalism. Interestingly, members of Chill Mafia express frustration about feeling compelled to make political claims in their music solely because they perform in Basque. Ironically, they describe their music as 'K-pop subsidised by the Basque government'¹³.

b) The Andalusian scene showcases Califato 3/4 as a paradigmatic group within the trans-folk movement. Other notable agents in this movement include the project of the producer Bronquio with Rocío Márquez, as well as Le Parody. Antecedents of Andalusian electronic trans-folk can be traced from the tonadilleras (Rocío Jurado, Carmen Sevilla, Isabel Pantoja, Lola Flores) to the fusion of flamenco and electronica that has existed since at least the 1970s. Examples include Camarón's *Leyenda del tiempo*, multiple projects of Kiko Veneno, Enrique Morente's *Omega*, groups like Triana (from which the Sevillian group Derbi Motoreta's Burrito Cachimba draws inspiration), and the Sevillian rap metal group Narco, in which Curro, a former co-founder of Califato 3/4, is a member. In Extremadura trans-folk, which also incorporates Canarian influences, Ruiseñora stands out, with connections to Califato 3/4 and Le Parody.

13. <https://acero.metalmagazine.eu/post/chill-mafia-txapelas-con-chandal-y-autotune>

c) In the Galician scene, Boyanka Kostova emerges as a key player in the trans-folk movement, with one of its members also contributing to the Ortega project. These trans-folk collectives in Galicia assert their identity by blending rap, verbena, and Caribbean influences, reflecting the migratory connection between Galicia and Latin America. They proudly incorporate these features into the fabric of contemporary Galician culture, seamlessly intertwining them with traditional Galician genres like the muiñeira. Baiuca, another notable name in the Galician trans-folk landscape, embraces a more domesticated aesthetic, bordering on house and ambient, yet maintaining a strong presence within trans-folk consumption circuits¹⁴.

d) In the Catalan context, the Valencian collective Palmer stands out as the project that best embodies the Iberian trans-folk label, particularly in light of their second LP, *Solatge* (2022)¹⁵. Jordi Palau, a member of the now-defunct Valencian collective Orxata Sound System, is part of Palmer, bringing with him a legacy of pioneering the fusion of folk and electronic music in Catalan during the early 2000s¹⁶.

In *Solatge*, Palmer incorporates references from postmodern Valencian folklore, including Nino Bravo, Concha Piquer, el Titi, Joan Monleon, or Manuela Trasobares, alongside figures like the medieval preacher Sant Vicent Ferrer or samples from the Misteri d'Elx. The album assimilates Bakalao into its own folklore. Furthermore, just as radical Basque rock of the '90s spread to other cultures like Valencia (Obrint Pas, La Gossa Sorda), now Valencian electronic music from the Ruta del Bakalao or Sonido de Valencia has become a reference in the trans-folk songs of other territories (Chill Mafia, Califato 3/4, Bronquio, or Boyanka Kostova).

However, the trans-folk movement is not yet well-articulated in other peripheral Iberian geographies, such as Castilian and Aragonese territories. Initiatives akin to the trans-folk riproposta, which we have been discussing, seem not to have taken root there. Instead, traditional music in these regions continues to manifest

14. Among the interconnections of trans-folk, we highlight the pasodoble mixed with funk dance (funk carioca) in 'La magia de tu melena' (2021) by Ortega and Rodrigo Cuevas. On the other hand, the Galician Tanxugueiras serve as an example of how the mainstream music industry appropriates trans-folk ideas, as they were on the verge of representing Spain at Eurovision 2022 with a song in Galician.

15. <https://www.enderrock.cat/noticia/24094/aina-palmer-recuperem-referents-ruta-bakalao-es-recuperen-poemes-ausias-march>

16. Catalan projects mixing folklore and electronic music came together in the early 2000s at the FONA festival (Festival de Música Electrónica Aborigen): <https://www.enderrock.cat/noticia/762/segona-edici-oacute-fona-festival-uacute-sica-electr-ograve-nica-abor-iacute-gen>

itself primarily in the context of chain and restoration, according to Torrent's classification (1990 [2019], p. 175).

4.1. *When mainstream absorbs trans-folk*

The opposition to this current of Iberian trans-folk, self-managed and post-modern, would be projects in which the capitalist dynamics of the music industry reabsorb these ideas to capitalise on them. This pattern has occurred with numerous other genres such as punk, techno, grunge, or trap. In Fisher's words (2009, p. 13): 'Kurt Cobain knew that he was just another piece of spectacle, that nothing runs better on MTV than a protest against MTV.'

C. Tangana can be interpreted as a kind of antagonist of trans-folk by reappropriating the stylistic ideas of this movement to bring them to the core of the music industry from his enunciative self-located in the epicentre of Spanishness. For example, in the song 'Demasiadas Mujeres,' which opens his album *El Madrileño* (2021), C. Tangana includes Holy Week icons. His music is articulated from the Madrid identity constructed largely on the basis of the reappropriation of referents from Andalusian culture, and it is released under the multinational label Sony Music Entertainment.

Furthermore, in 2023, C. Tangana published a Celta de Vigo anthem with aesthetic sound codes that refer to Galician electronic folklore. He attributes his link with the team to the fact that his father was a Celta fan¹⁷. Another similar case would be that of the album *Fuerza Nueva* (2019) by El Niño de Elche with Los Planetas, in which the folkloric reference is used as creative material with no intention of contextual art or social commitment¹⁸.

As a paradigmatic case of overcoming linguistic self-hatred (Ninyoles, 1978) in Spanish pop, it is worth highlighting the change in the use of linguistic variety by Juan Ramón Rodríguez Cervilla (Jota), the Granada-born singer of Los Planetas. From the beginning of his career in the mid-1990s until 2017, Jota used neutral Spanish. It was in 2017, with his album *Zona Temporalmente Autónoma*, when the singer reconciled with his diatopic variety, embracing his accent from Granada, and stopped hiding it in his singing. This coincided in time with his interest in introducing the traditional Andalusian element into other layers of the song. Around this time, Spanish indie music began to explore the creative possibilities of folklore, with Los Planetas leading the way alongside key Spanish indie pop artists such as La Bien Querida and Nacho Vegas.

17. 'Oliveira dels cen anos' (2023) https://www.youtube.com/watch?v=d_6f0JQOfM8

18. Two anti-heroes of Iberian trans-folk like C. Tangana and the Valencian Niño de Elche collaborate on songs like 'Tú me dejaste de querer', from *El Madrileño* (2021).

The interrelations between trans-folk and mainstream music are becoming more constant, indicating the music industry's interest in this resource. An example of this is the Catalan lullaby 'La mare,' performed by Valencian former Operación Triunfo contestant Alba Reche and produced by Baiuca. In this case, the singer's limited knowledge of her own language is evident in the Spanish pronunciation of words like 'fills' such as /fil/, among other signs of cultural alienation.

On the contrary, an example of the reappropriation of Iberian folklore by a mainstream singer, based on information, respect, and mediation by endogenous artists, is Rozalén's album *Matriz* (2022). In this album, the singer from Albacete includes songs in Asturian ('Te quiero porque te quiero,' featuring Rodrigo Cuevas), Galician ('A virxe do Portovello,' featuring Tanxugueiras), Catalan ('Amor del bo,' featuring Sílvia Pérez Cruz), or Basque ('Xalbadorren Heriotzean')¹⁹.

5. FINAL REFLECTION: THE IBERIAN TRANS-FOLK FROM THE STRATUM THEORY PERSPECTIVE

We now revisit the Stratum Theory explained earlier to apply it to the songs and groups analysed in this study. The first stratum, the most basic, is that of the inorganic (Hartmann), which aligns with timbre according to Copland's classification. In her album produced by Raúl Refree, *El mal querer* (2019), Rosalía utilises samples (sound collages based on remnants of duly processed real recordings) of everyday sounds to incorporate semiotic elements from the real world into her narrative—a resource she also employs in *Motomami* (2022)²⁰.

In this lowest layer, noteworthy trans-folk producers, such as the Valencian Blu Boi²¹, sample iron noises, engines, old bed springs, and other sounds from autobiographical rural environments, integrating them into their beats²². These sonic textures, where the material and the synesthesia produced by almost tactile

19. In this same album, Rozalén carries out an exercise of subversion of song lyrics to update the lyrics of 'Pichi', the popular chotis: https://www.elespanol.com/eldigitalcastillalamancha/cultura/20221127/rozalen-cambia-pichi-madrid-convierte-feminista-quedado/721677849_0.html

20. A clear reference for this technique in international folk electronica is the music of the aforementioned British artist of Tamil descent M.I.A. For example, in 'Paper Planes', which became popular on the soundtrack of the film *Slumdog Millionaire* (2008), Diplo, M.I.A.'s producer, builds the beat (the rhythmic base) with samples of gunshots combined with a cash register opening: <https://open.spotify.com/track/1ixbwbeBi5ufN4noUKmW5a?si=af47d021fb064ddf>

21. Blu Boi, apart from his own project *Jove x sempre* (2021), has produced for Palmer and Sandra Monfort on the trans-folk scene, as well as for María Escarmiento, a former Operación Triunfo contestant, on the mainstream scene.

22. For example, the beat of the song 'OtraVez' includes the sound of a spring bed: <https://www.youtube.com/watch?v=VnYlg8KcDWo>

noises are prominent, can be heard, for example, in Palmer's songs like 'Aixarquía,' 'Pastora,' or 'Llombriu,' all produced by Blu Boi.

The second layer, starting from the bottom and described by Hartmann as organic, aligns with rhythm in Copland's classification. Rhythm, a fundamental element in traditional music for synchronising everyday cadential activities (such as putting a baby to sleep) or collective tasks (like ploughing, washing, kneading bread), is reclaimed in trans-folk. Traditional rhythms can be directly recovered with their original instrumental sonority (timbre), or they can be recreated using electronic sounds, as demonstrated by Baiuca. In other instances, traditional rhythms are preserved but translated into electronic timbres using tools like a drum machine (e.g., Roland 808, 909) or a Digital Audio Workstation (DAW). Examples of this approach can be found in the EP *Palmerita Palmerita* (2023) by Ruiseñora or *Trilla* by Bronquio featuring Le Parody (2022).

The third layer corresponds to the realm of the psyche or memory, as per Hartmann. Melody, according to Copland, is what remains most memorable in songs over time. Notably, neuroscience research has shown that Alzheimer's patients tend to lose the ability to speak earlier than their ability to recall melodies (Baird et al., 2019). Additionally, anthropologists posit that the human capacity for both verbal and musical communication likely evolved simultaneously (Patel, 2008). Undoubtedly, melody is intricately connected to verbal phrasing. Since at least the Romantic era, melodic phrases have been perceived as units of meaning in a musical composition, establishing a parallel with grammar that bridges the third and fifth strata.

In trans-folk, melodies of tonadilleras and coplistas are elevated to the canon of traditional music in Spanish villages. A notable example is Califato 3/4's EP *Lola* (2023), dedicated to songs by Lola Flores. The merchandising for this EP is designed by Branca Studio, a Catalan designer who is actively contributing to shaping the aesthetics of the trans-folk scene. Branca Studio has created poster and cover designs for various groups, including Baiuca, Califato 3/4, Chill Mafia, and Palmer²³.

The fourth layer corresponds to the cultural or social-objectified in Hartmann's classification, which aligns with harmony in Copland's terms. The sensation of harmonic beauty in Western taste is generated by stable and progressive classical chords that tradition marks as correct. However, this perception is rooted in the relativity of social learning and a specific historical tradition rather than a universal beauty (Patel, 2008). In the trans-folk productions analysed, there is a tendency towards minimalism. Therefore, apart from the aforementioned groups that focus

23. <https://www.brancastudio.com/ca>

on polyphonic a cappella singing, the production tends to minimise harmonies, giving more weight to the rhythmic and melodic elements, representing the second and third strata.

We add a fifth layer, indispensable for the analysis of the multimodal artifact song: the lyrics. This fifth layer can be combined with the other four and with the song unit in different senses, ranging from the play of contrast to semantic continuity with the music (Conforte & Dolz, 2023). Thus, there are multiple relations and directionalities of meaning between the song and the lyrics, which, in turn, can trigger meaning towards the light or the transcendental. In Iberian trans-folk, we find a tendency towards subtle subversion of meaning, such as irony. Although it is not a closed movement, we have been able to identify a tendency among collectives in Iberian trans-folk that operate within the art of context with a clear awareness of their socio-historical situation, as outlined in this study.

6. REFERENCES

- Baird, A., & et al. (Eds.). (2019). *Music and Dementia: From Cognition to Therapy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190075934.001.0001>
- Besora, M., & Bagunyà, B. (2018). *Trapologia*. Ara Llibres.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bithell, C., & Hill, J. (Eds.). (2013). *The Oxford Handbook of Music Revival*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199765034.001.0001>
- Chico Rico, F., & Pujante, D. (2022). *Una retórica constructivista. Creación y análisis del discurso social*. UJI.
- Castro, E. (2019). *El trap. Filosofía millennial para la crisis en España*. Errata Naturae.
- Claramonte, J. (2016). *Estética modal, libro segundo*. Tecnos.
- Claramonte, J. (2011). *El arte de contexto*. Nerea.
- Conforte, A., & Dolz, J. (2023). A letra de canção como componente de um complexo semiótico alguns pressupostos teóricos e uma proposta didática. *EntreLetras*, 14, 92-110. <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p92-110>
- Farnié, D. (2018). Invención y reinversiones de la identidad flamenca. In Archilés (Ed.), *No solo cívica. Nación y nacionalismo cultural español*. PUV.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist Realism. Is there no alternative?* Zero Books.
- García-Peinazo, D. (2023). Un género en disputa: Flamenco, autenticidad y política en las revistas españolas sobre música popular urbana (1962-1976). *Resonancias*, 27(52), 157-178.
- Government of Navarra. (2020). Datos sociolingüísticos de Navarra, 2018. https://gobiernoabierto.navarra.es/sites/default/files/estudio_soilinguistico_2018.pdf
- González Collantes, C., & Lacueva, M. (2017). Orxata Sound System. Música local, libre, colectiva y cooperativa. *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 9, 373-396. <https://doi.org/10.7203/KAM.9.10140>

- Monferrer, A. (2019). Pragmaestilística del discurs del hip-hop en valencià. *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi*, 36, 51-69. http://revistes.iec.cat/index.php/TC/article/view/145791/pdf_1516
- Ninyoles, R. (1978). *El conflicte lingüístic valencià*. Eliseu Climent.
- Palau, J., i Monferrer-Palmer, Aina (2023) Futur postfolk. En *Sarau. Cultura popular per a la transformació social*. Caliu.
- Peris Llorca, J. (2007). Las redes de una globalización alternativa: Fermín Muguruza en el cruce de caminos. *Arrabal*, 5-6, 281-291.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1525/mp.2009.26.3.287>
- Reynolds, S. (2010). *Después del rock*. Caja Negra.
- Reynolds, S. (2013). *Retromanía*. Caja Negra.
- Said, E. (2003). *Orientalismo*. Debolsillo.
- Torrent, V. (2019). *La música popular*. Institució Alfons el Magnànim.
- Torrent, Vicent (2023) *Sobirania Musical. Reflexions des de la perspectiva d'Al Tall*. Publicacions de la Universitat d'Alacant.
- Usó, J. C. (2021). *Arroz, horchata y cocaína*. Matrioska.
- Van Dijk, T. (Ed.). (1997). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. Sage. (Spanish translation published by Gedisa, Barcelona, 2001). <https://doi.org/10.4135/9781446289068>

EL MUSICOGRAMA Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

The Musicogram and its Implementation in the Secondary School Classroom

José David HERNÁNDEZ MESEGUER 

Investigador Independiente

RESUMEN: En esta investigación se expone el potencial y utilidad del musicograma como recurso educativo en el contexto de la Educación Musical en Educación Secundaria. Se lleva a cabo una revisión del concepto de musicograma y sus principales características. A continuación, se presentan ocho musicogramas de elaboración propia que atienden a diversos aspectos de la Educación Musical, como la percusión corporal, la instrumentación y el movimiento. Estos se basan tanto en músicas del ámbito culto o clásico, como en músicas actuales, para comprobar su impacto en la predisposición y motivación del alumnado hacia las actividades. Los resultados obtenidos indican que el 85% de los estudiantes mostró un aumento en su interés por la música al utilizar los musicogramas, y se observó una mejora del 30% en la coordinación y habilidades rítmicas en comparación con clases anteriores. Por tanto, se puede concluir que el uso de músicas contemporáneas contribuyó a una mayor implicación, lo que sugiere que la adaptación de los contenidos a los gustos actuales de los alumnos puede enriquecer su experiencia educativa.

Palabras clave: Educación Musical; musicograma; motivación; recurso educativo.

ABSTRACT: This research highlights the potential and utility of the musicogram as an educational resource in the context of music education in Secondary Education. A review of the concept of musicogram and its

main characteristics is conducted. Eight self-designed musicograms are presented, addressing various aspects of music education, such as body percussion, instrumentation, and movement. These are based on both traditional academic music and contemporary music to assess their impact on students' predisposition and motivation towards the activities. The results indicate that 85% of students showed an increased interest in music when using the musicograms, and a 30% improvement in coordination and rhythmic skills was observed compared to previous classes. Furthermore, the use of contemporary music contributed to greater engagement, suggesting that adapting content to current student preferences can enhance their educational experience.

Keywords: Music education; musicogram; motivation; educational resource.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que ocupan los debates en torno a la Educación Musical en el ámbito de la Educación Secundaria es el relativo a la dificultad de concentración de los estudiantes en estas edades, una problemática *in crescendo* con el auge de las redes sociales y el uso de dispositivos móviles, y que afecta no solo a la Educación Musical sino al resto de materias educativas.

Esto es algo especialmente apreciable cuando hablamos de actividades que tienen como protagonista la audición musical activa, para la cual es necesario desarrollar capacidades de análisis, concentración y reflexión. En este contexto, el musicograma se presenta como un recurso educativo muy útil, cuyo potencial pedagógico puede servir para aumentar el interés y la participación de los estudiantes en la asignatura de Música.

Asimismo, uno de los principales desafíos en la Educación Musical es la diversidad de niveles que encontramos en las aulas de Educación Secundaria. Muchos estudiantes llegan a esta etapa sin haber recibido una formación musical adecuada, lo que les dificulta seguir el programa curricular y comprender conceptos básicos. Además, otros problemas relacionados con la falta de recursos o con métodos de enseñanza poco atractivos para ellos, pueden agravar esta situación, generando una barrera que impide a los discentes desarrollar sus habilidades musicales de manera efectiva.

A todo lo anterior, hay que sumar en ocasiones, la poca motivación hacia la asignatura de música, lo cual es un fenómeno preocupante. Este desinterés puede atribuirse a diversos factores, entre los cuales se pueden nombrar los métodos

de enseñanza tradicionales que no logran captar la atención de los estudiantes, la percepción de la música como una materia menos relevante en comparación con otras asignaturas, y la falta de conexión entre el contenido curricular y los intereses musicales de los jóvenes.

De esta forma, la inquietud para abordar este tema surge de la convicción de que el musicograma puede ser una herramienta transformadora en la enseñanza de la música. Se pretende demostrar, que su implementación en el aula de Educación Secundaria puede no solo mejorar la comprensión de los conceptos musicales, sino también aumentar la motivación y el interés de los estudiantes. El musicograma propicia una representación visual y dinámica de las estructuras musicales y otros elementos del lenguaje musical, facilita el aprendizaje y hace que la experiencia educativa sea más interactiva y, por tanto, significativa.

Por ende, a través de esta investigación se exploran las posibilidades del musicograma, mostrando cómo su uso puede mejorar la calidad de la Educación Musical en la etapa de Educación Secundaria, fomentando una mayor apreciación y disfrute de la música entre los educandos. Por lo que, con las estrategias adecuadas, es posible revertir la tendencia de desinterés y transformar la clase de música en una experiencia enriquecedora y motivadora para todos los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Adolescentes y Educación Musical: la música culta*

Antes de comenzar la primera parte de este trabajo, hay que hacer un inciso en el siguiente término: «música clásica». Aunque lo emplearemos a lo largo del trabajo, somos conscientes de que es una etiqueta ampliamente discutida: hay quien prefiere hablar de música «culta», «académica» ... no obstante, y aun con todas las reservas, para una mayor agilidad en el texto se empleará el sintagma «música clásica».

Es sabido que el abordar estas expresiones artísticas del pasado en las aulas de Educación Secundaria puede resultar algo problemático. Para Hemsy de Gainza (2010), en el ámbito de la música y la Educación Musical, han evolucionado los tiempos, los ritmos, los gustos, las formas de ser y de vivir, así como las modalidades de aprendizaje.

En consecuencia, es necesario adaptar las metodologías de enseñanza acorde a estos cambios. Los modelos pedagógico-musicales contemporáneos deberían centrar sus esfuerzos en la práctica, integrando diversos estilos musicales, incorporando las tecnologías, poniendo en valor las preferencias musicales de los estudiantes, estudiando las formas de autoaprendizaje y adoptando pedagogías musicales de carácter innovador y abiertas a la participación de los discentes. Cuando la

teoría no está conectada con la práctica, esta última puede verse condicionada y retenida por la concepción teórica previa, limitando así su eficacia.

Por otra parte, hay que hacer mención a la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, ya que desempeña un papel crucial en la forma en que los discentes se relacionan con la asignatura. Al mismo tiempo, la música clásica a menudo es percibida como distante y poco relevante por los adolescentes (Hargreaves, 2011), lo que puede influir negativamente en su actitud hacia la asignatura. Dicha percepción puede ser resultado o consecuencia de la falta de familiaridad con el género, así como de la forma en que se presenta en el currículo escolar.

Por estos motivos, conviene recalcar que es fundamental que los docentes hallen formas innovadoras de conectar la música clásica con los intereses y experiencias cotidianas de los estudiantes, para hacerla más accesible y atractiva. Conectar la música clásica con estilos más contemporáneos y con los gustos musicales de los alumnos podría fomentar una actitud más positiva hacia este género.

Otro punto a destacar es que los adolescentes son particularmente susceptibles a las influencias de sus pares y de su entorno familiar (Cook, 2005). La actitud de los iguales hacia la música y hacia la asignatura en sí misma puede tener un impacto bastante significativo, ya que, si un grupo de amigos considera que la música es irrelevante o aburrida, es probable que esta conducta se muestre en el comportamiento y la percepción de otros miembros del grupo. Asimismo, la influencia familiar puede jugar un rol decisivo, debido a que las familias que valoran la Educación Musical y que fomentan el aprendizaje de instrumentos o la participación en actividades musicales tienden a tener hijos con actitudes más positivas hacia la asignatura de música (Bautista, 2011).

Además, es evidente que la música clásica no se encuentra «a la moda» en la actualidad. Con el término «moda» hacemos referencia a la música comercial que es promovida por los medios de comunicación masiva. Al respecto, cabe cuestionarse: ¿por qué no se promociona la música clásica? La respuesta es sencilla, dado que la música clásica no es un producto perecedero ni de consumo rápido, no es una música de consumo. En la sociedad consumista contemporánea impera la cantidad de ventas (y, por tanto, los beneficios derivados de los derechos de autor). Por este motivo, resulta más rentable comercializar un tipo de música que se vuelva obsoleta en pocos meses que una música que perdure en el tiempo. Relacionado con lo anterior, se observa actualmente que, al igual que la vestimenta, los videojuegos o los ordenadores, la música es tratada por nuestra sociedad como un objeto de rápida caducidad. La música ha sido relegada a un mero objeto de «usar y tirar», empleada para funciones específicas como «música de fondo» o «música de acompañamiento» (Bautista, 2011).

En estos procesos no podemos olvidar el papel fundamental de los medios de comunicación, que tienen una poderosa influencia en las actitudes y

comportamientos de los adolescentes. La forma en que la música es representada y anunciada en la televisión, el cine, las redes sociales y otras plataformas mediáticas moldea la percepción de los discentes. Además, los medios a menudo promueven ciertos géneros musicales mientras ignoran otros, lo que puede llevar a una visión sesgada y limitada de lo que constituye la inmensa variedad de músicas existentes. También, la representación de la música clásica y de la Educación Musical en los medios rara vez es positiva o interesante, lo que puede concurrir a una actitud desfavorable entre los adolescentes hacia la asignatura de música. De esta manera, a mediados de esta década, un docente (Tagg, 1966) manifestó que había observado una gran curiosidad entre los alumnos por la música popular del momento, sugiriendo que este interés iba más allá de lo estrictamente musical. Por este motivo, consideraba incomprensible que dicha música fuera excluida del currículo académico.

No obstante, el incluir las músicas populares en el aula también provocó las críticas de ciertas actitudes percibidas en torno a la misma (Flores, 2005). Por ejemplo, con su aplicación como recompensa al final de una lección o de un trimestre, o de su programación como un acontecimiento excepcional. Estas actitudes revelaban dos problemas: primero, que el docente se sentía presionado y forzado por las preferencias de sus educandos; segundo, que el profesor no tomaba en serio estas músicas, puesto que incluso estaban excluidas del plan de estudios.

Por otro lado, la interpretación musical del repertorio popular actual ha sido una de las formas más habituales de introducir esta música en las aulas. Esto se debe a que la forma más común de interpretar este tipo de música en el entorno escolar ha sido a través de adaptaciones para instrumentos educativos, como las flautas y los instrumentos Orff.

En el aula, la utilización de estos instrumentos requiere el diseño de estrategias para el aprendizaje y la interpretación, con el objetivo principal de lograr resultados sonoros que se asemejen a la música original, y por supuesto, que el discente se sienta motivado (Flores, 2005).

2.2. *Audición musical activa*

Esta sección del estudio se centrará en la importancia de la audición, así como en la práctica y ejecución del musicograma. Es por este motivo por el que hay que observar cómo la combinación de elementos visuales y auditivos en el musicograma puede enriquecer la asimilación y apreciación de la música por parte de los discentes. Asimismo, se analizará cómo el musicograma puede ser empleado como una herramienta para desarrollar habilidades auditivas y mejorar la percepción musical de los educandos.

Diversos pedagogos musicales, entre los que destaca Carl Orff, sostienen que escuchar música resulta beneficioso para la formación sensorio-auditiva, y que si, además, los sonidos están entrelazados con imágenes, nombres, colores o números, resultará más fácil de reconocer o recordar para los alumnos la melodía trabajada. Por ello, para Wuytack y Boal-Palheiros (2009, p. 47), la escucha musical o audición es un proceso que siempre implica la participación activa por parte del oyente. Seguidamente, también argumenta y defiende la idea de que el alumnado aprende mejor con un sentido práctico que desde una visión meramente teórica; por este motivo, declamó la necesidad de desarrollar una audición activa en la escuela, desde los primeros años de escolaridad.

Por todo lo comentado, Willems plantea y expone tres planos de audición que deben ser llevados a cabo por el profesor, para que se produzca una verdadera escucha activa en sus estudiantes:

- Plano sensorial: a través de la música, el alumnado descubre sensaciones y emociones.
- Plano descriptivo: emplea historias para detallar y describir situaciones reales o imaginarias.
- Plano musical: en el que se deben distinguir las cualidades del sonido que componen la música, como son: la altura, el timbre, la intensidad y la duración; así como las secuencias melódicas y rítmicas.

Atendiendo a las dimensiones anteriores, el musicograma favorece y se centra en el plano musical principalmente, aunque sin descuidar las otras dos. De todas formas, la transformación del recurso tradicional a su aspecto digital y mediado hará hincapié en otros aspectos pedagógicos primordiales, como la atención, la motivación, la interacción, la psicomotricidad fina y gruesa, entre otras (Sánchez, 2022).

Por último, y como resumen, uno de los principales objetivos y metas que la enseñanza musical pretende conseguir es que los educandos doten de significado aquello que escuchan. Esto es posible gracias a los musicogramas y los musicomovigramas, que también permiten ir un paso más allá pues, con la ayuda de estos recursos, se puede transferir a los discentes gran diversidad de contenidos del currículo de forma lúdica y holística.

Según Wuytack y Boal-Palheiros (2009, p. 47) «el musicograma es un registro gráfico de los acontecimientos musicales, una representación visual del desarrollo dinámico de una obra musical». Podemos considerar, por tanto, el musicograma como una representación visual de la música, en la que se pueden señalar todo aquello que consideramos necesario para facilitar la comprensión por parte del oyente. Se trata, de este modo, de un nuevo método para concebir la audición

activa, mediante la visualización de la audición. Un musicograma simboliza una serie de gráficos o dibujos, que caracterizan los elementos que forman la música, como el ritmo, la intensidad, el fraseo... que ayuda a comprender la música, observarla y escucharla de una forma activa y enriquecedora.

Por lo tanto, el objetivo principal de los musicogramas es facilitar a los alumnos la comprensión de determinados aspectos musicales de una audición, posibilitando así que los discentes tengan un alto grado de involucración en las audiciones, ya que, a través de la exposición de los diversos elementos visuales, no es necesaria una elevada formación musical que permita leer partituras. Seguidamente, entrando de lleno en el mundo de los musicogramas, hay que comenzar exponiendo cómo es un musicograma tradicional. La confección del mismo consta de los siguientes pasos o pautas, que no cambian en lo sustancial con respecto al musicograma animado, esto es, aquel soportado por medios digitales:

- Seleccionar la música con la que se va a trabajar.
- Elección de elementos o cualidades de la música elegida: forma, ritmo, dinámicas, timbres, etc.
- Análisis de la pieza y diseño de la interacción.
- Esbozo de las imágenes específicas.
- Montaje guionizado didáctico.

A todo ello, si deseamos un musicograma en movimiento, en el proceso de elaboración, digitalización y conversión hacia un recurso educativo abierto y accesible, que puede ser fácilmente distribuido y compartido, hay que sumar distintos aspectos. Probablemente, el más relevante de ellos, se ubica en tener cierta competencia digital. Y, por otro lado, disponer del suficiente conocimiento y experiencia docente, para poder crear el diseño pedagógico de todo el material necesario. Es muy importante matizar que la característica digital del recurso que se ha detallado anteriormente no tiene que perder de vista lo básico; esto es: cuál es el diseño pedagógico, así como su valor didáctico (favorecer el saber hacer y el hacer en sí).

Por lo tanto, dicho recurso ha de concebirse y diseñarse para poder ser empleado por los docentes en el aula, ya que no se trata de hacer lo mismo, pero con el uso de la tecnología, o utilizarlas como soporte de información extensa, sino de crear nuevas escenografías comunicativas que motiven a nuestros estudiantes (Sánchez, 2022).

2.3. Origen y evolución del musicograma

En esta sección se detallará y expondrá el origen histórico del musicograma, identificando sus primeras manifestaciones y cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo. Además, se destacarán los hechos y momentos más importantes en su desarrollo y cómo ha sido influenciado por diferentes corrientes musicales y pedagógicas.

En primer lugar, el principal valedor de esta herramienta fue el pedagogo Jos Wuytack, el cual introdujo el concepto de musicograma a principios de los años 70 del siglo pasado, con la meta de que cualquier persona, sin distinción de edad ni necesidad de conocimientos y saberes musicales previos, pudiera escuchar y comprender aspectos de la música clásica. Asimismo, el mismo autor definió el propio musicograma como una partitura no convencional que permite alcanzar una visión global de una obra musical (Wuytack y Boal-Palheiros, 2009). Esta herramienta pedagógica trata de gráficos o dibujos, atractivos para los alumnos, que reemplazan la notación musical convencional, por lo que facilita la audición activa y la comprensión de la música de aquellas personas que no son músicos entrenados, en particular niños y jóvenes.

Asimismo, según Montoya Rubio et al. (2009) la utilización de musicogramas en España en la década de los 90 tuvo un crecimiento exponencial, a partir de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990) que propició un espacio específico en las aulas para la enseñanza musical. Ahí fue el momento cuando el musicograma adquirió un valor añadido como recurso pedagógico-didáctico, para la comprensión de la forma y los distintos elementos que componen la música, tales como el ritmo, el timbre, la melodía, la dinámica, etc.

Estos primeros musicogramas, de forma tradicional, se elaboraban en papel o cartulinas, a partir de creaciones y dibujos caseros. El docente pegaba en la pizarra una cartulina grande y lo iba señalando al ritmo que marcaba la música. Además, se hacían fotocopias para que los educandos lo siguieran desde su sitio.

Al margen de sus componentes estructurales e innegables ventajas en el quehacer educativo musical, si hubiera que señalar una característica particular y distintiva de los musicogramas en el contexto español de los últimos veinte años, tal vez fuera la generalización de su uso en las aulas. La tendencia al uso priorizado de determinadas metodologías musicales (marcando con gran importancia los postulados de Orff, Kodály, Willems o Dalcroze) ha permitido un amplio espacio de actuación a los musicogramas, como elementos que se conjugan a la perfección con los anteriores.

En los últimos años todo lo expuesto ha cambiado, ya que llegados a este punto hay que plantear la necesidad de conceder un nuevo sentido a su desarrollo, adaptándolo a los tiempos modernos, en los cuales los discentes aprenden desde

los planos formales, mas también desde los no formales, y con especial incidencia en este último caso, a partir de los medios audiovisuales. Entonces, en este tipo de recursos (los audiovisuales) podemos descubrir un cúmulo de posibilidades pedagógicas sin precedentes.

Se hallan así muestras y modelos procedentes de la labor directa con estudiantes, publicados de manera altruista en internet, y cimentados en el interés de profesores comprometidos con la renovación pedagógica a través de aplicaciones informáticas. No cabe duda que en este tipo de docentes radica uno de los grandes puntos de interés de este tipo de procedimientos, en su vinculación fehaciente con la realidad escolar (Montoya Rubio et al. 2009).

Por todo lo comentado anteriormente, a las alusivas propuestas que partieron de Wuytack se agrega la importancia de que los recursos ocasionen sensación y resulten atractivos para el alumnado. Surgen pues otros recursos, como los musicogramas con movimiento para el acercamiento intuitivo a la música y para el desarrollo de la apreciación musical activa de diferentes fragmentos de música.

Seguidamente, se deben reseñar uno de los protagonistas que ayuda a nuestra herramienta pedagógica. Este es Internet, y ha conseguido que una idea para el desarrollo de aspectos didácticos a partir de lo musical pueda ser visionada, argumentada, desarrollada o adaptada para un grupo de alumnos de características diferentes (marcadas por la omnipresencia de la tecnología digital en nuestras vidas) de las que tenían aquellos a los que se les aplicó por primera vez la práctica pedagógica en cuestión. Aquí se encuentra una de las grandes virtudes de la tecnología actual, la cual, en cualquier caso, brinda otro tipo de cuestiones a tener en cuenta:

Elaborar materiales didácticos de calidad técnica y alta funcionalidad formativa constituye una actividad compleja que exige, en muchos casos, de diversas metodologías y el trabajo interdisciplinar de especialistas de distintos campos (informática, audiovisual, editorial, pedagógico...). Y en las ocasiones en que son los profesores los que asumen esta tarea, les exige una sólida formación tecnológica y una importante dedicación en tiempo y esfuerzo que hace que sean minoría los docentes que deciden embarcarse en este tipo de trabajos. (García-Valcárcel, 2008, p. 70)

En conclusión, se determina que los tipos de musicogramas son fundamentales para poder diseñar distintos tipos de actividades musicales mediante: formas, imágenes, movimientos y ritmos musicales. Igualmente, es importante recurrir y jugar durante estas actividades con los niños, ya que favorecerá el aprendizaje de manera lúdica utilizando su conocimiento y su creatividad (Montoya Rubio et al. 2009).

3. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y RESULTADOS

A continuación, se exponen los musicogramas que se han confeccionado. Se han elaborado ocho musicogramas que se pueden dividir en cuatro grupos, según lo que se pretende trabajar (además de la audición musical activa): 2 de percusión corporal, 2 de acompañamiento con instrumentos de percusión de altura indeterminada, 2 de acompañamiento con instrumentos de percusión de altura determinada y 2 que conllevan movimiento. De este modo, se trata de trabajar todos los aspectos relativos a la Educación Musical. Cada uno de estos cuatro grupos está formado por 2 musicogramas, uno basado en una pieza de música clásica y otro que emplea música actual¹.

3.1. *Musicograma 1: Percusión Corporal*

El primer apartado del marco práctico que se va a tratar es el musicograma de percusión corporal. En el mismo, se presenta el musicograma a ejecutar y las actividades diseñadas para que los alumnos puedan entender de la mejor forma posible el mismo y así poder realizarlo y comprenderlo, desarrollando, de esta manera, sus habilidades rítmicas y percusivas utilizando exclusivamente el cuerpo como instrumento musical. Asimismo, con el uso del musicograma los discentes tendrán la oportunidad de explorar diferentes patrones rítmicos y técnicas de percusión corporal, mejorando su coordinación y precisión para poder efectuar la actividad.

En primer lugar, al inicio de la clase se introducirá el concepto de musicograma, explicando detalladamente qué es un musicograma y cómo se utiliza como herramienta pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la música. Los educandos comprenderán el concepto de notación gráfica no convencional, que representa los elementos rítmicos, melódicos y dinámicos de una pieza musical de manera visual y comprensible. Una vez que los estudiantes hayan comprendido el concepto de musicograma, el siguiente paso es la familiarización con su aplicación práctica en este caso mediante la percusión corporal, ya que es el primer ámbito que vamos a tratar. De esta manera, se expondrán los diferentes sonidos que podemos producir mediante nuestro cuerpo, ya sea con el empleo de palmadas, chasquido de dedos, pisotones en el suelo, palma-pecho, entre muchas otras...

Tras todas estas explicaciones introductorias, se procederá a trabajar con los fragmentos rítmicos de la composición seleccionada, en este caso: «Marcha

1. Todos los musicogramas elaborados para el estudio pueden ser consultados en la siguiente dirección web: <https://acortar.link/UMTfZR>. Del mismo modo, los audios de referencia se alojan en: <https://acortar.link/l8oSLi>

Radetzky» de Johann Strauss. Para comenzar con este musicograma, el primer paso es observar la percusión corporal: choque de manos en las rodillas, pisotón en el suelo, palmada y chasquido de dedos. Y, junto a todo ello, las figuras musicales de: negra, corchea, silencio de negra y semicorchea.

Una vez expuesto todo esto, hay que subrayar que, para facilitar el aprendizaje y la ejecución de los ritmos, se seguirá un enfoque progresivo, comenzando con un tempo lento y gradualmente aumentando la velocidad hasta alcanzar la velocidad de la obra (que sería el objetivo final de esta actividad, ejecutar el musicograma junto a la música). Este enfoque gradual permite a los alumnos desarrollar habilidades de coordinación y precisión en la ejecución de los ritmos, garantizando un aprendizaje sólido y una ejecución fluida.

Igualmente, es crucial trabajar auditivamente la pieza para que los discentes puedan diferenciar las distintas partes que la conforman (introducción, parte A, parte B, puente, parte C y parte D). Por ende, hay que remarcar que, durante el proceso de aprendizaje y práctica de los fragmentos rítmicos, es vital tener en cuenta la audición activa y comprensiva, debido a que permite a los estudiantes integrar los elementos auditivos y visuales de la música, desarrollando una comprensión más profunda y significativa de la pieza musical. Cuando todo lo anterior esté asimilado, los discentes tendrán la oportunidad de ejecutarlo en conjunto con el acompañamiento musical de la canción.

3.2. *Musicograma 2: Percusión Corporal*

En este caso se lleva a cabo el mismo procedimiento que en la actividad anterior de música clásica, cambiando la música, en este caso perteneciente al rock. Volveremos a trabajar la familiarización de la percusión corporal a partir del musicograma y mediante la composición seleccionada: «We Will Rock You» de Queen. Este musicograma emplea la siguiente percusión corporal: palmada, choque de manos en las rodillas, golpeo en la mesa con los puños cerrados, y diferenciación de golpeo en mesa de mano izquierda y derecha, trabajando este factor de motricidad con el alumnado.

A diferencia del musicograma de música clásica, en este no se presentan figuras musicales, por lo que los educandos tienen que prestar especial atención al audio de la canción para poder seguirla, mejorando de esta forma su audición activa. Otro aspecto a comentar es que los alumnos deben seguir el musicograma con normalidad, haciendo el *Da Capo*, en este caso, durante 3 veces, hasta que aparece el solo de guitarra eléctrica donde se da por finalizado el musicograma.

3.3. *Musicograma 3: PAI*

Seguidamente, esta parte aborda el musicograma con instrumentación, donde se exploran diversas actividades que involucran el uso de instrumentos musicales PAI (percusión de altura indeterminada). Además, en esta sección se emplea el musicograma como una herramienta para guiar la interpretación y ejecución de una pieza musical, permitiendo a los discentes familiarizarse con la notación musical y desarrollar habilidades de lectura e interpretación musical.

En primer lugar, en esta actividad hay que enfocarse en proporcionar a los estudiantes una comprensión detallada de cada instrumento, así como las técnicas adecuadas para poder tocarlos. Cada instrumento será presentado individualmente, comenzando por su nombre y características físicas, seguido por una explicación de cómo se debe tocar correctamente para producir el sonido deseado. A continuación, se agruparán los instrumentos por su material de construcción, en este caso, madera, metal y semillas. Los instrumentos de madera serán la caja china y las claves; de metal, el triángulo y el cascabel; y de semillas, las maracas.

Seguidamente, el docente seleccionará cada instrumento y mostrará cómo se debe golpear o hacer sonar. Inicialmente, la caja china se debe coger con la mano menos dominante (tratando de propiciar su resonancia) y con la mano dominante la baqueta que la golpea en el centro de la misma. Las claves se deben chocar entre ellas para que se pueda efectuar un sonido notable, concretamente, la mano predominante debe golpear la de la otra mano, permaneciendo esta última inmóvil. El triángulo tiene que estar acompañado de una varilla también metálica que debe golpearlo. Es importante matizar a los estudiantes que no se debe sujetar el triángulo desde cualquier parte metálica del mismo, sino del extremo de una cuerda o hilo que lo sostiene, pues si no se ejecuta de esta forma no sonaría de una manera idónea. Por último, la ejecución del cascabel y de las maracas son el mismo debe realizarse de la manera menos rígida y posible.

A todo lo expuesto, es fundamental enfatizar con los discentes la importancia del respeto hacia los instrumentos, destacando que son herramientas musicales que deben ser tratadas con cuidado y consideración, e igualmente subrayando la importancia del silencio, antes y durante la ejecución musical. Una vez realizada la presentación, se continuará con el trabajo progresivo de los fragmentos rítmicos del tema seleccionado, en este caso, la «Marcha Turca» de Wolfgang Amadeus Mozart, siguiendo el mismo enfoque de la actividad anterior. Explicado lo anterior, se comenzará con un tempo lento y gradualmente se aumentará la velocidad hasta alcanzar la velocidad de la canción.

El fin de esta actividad es que los estudiantes tengan la oportunidad de ejecutar su interpretación instrumental en conjunto con el acompañamiento musical. Por ello, es vital tener en cuenta la audición activa durante su confección, debido a que sin ella los estudiantes no pueden sincronizarse con la música y seguir el ritmo de

manera precisa. Por otra parte, hay que hacer énfasis en que cada discente tocará todos los instrumentos. De esta forma, formaremos grupos de 5 alumnos y se repartirán los instrumentos, pero se reproducirá la pieza en 5 ocasiones para que, como ya se ha comentado, todos tengan la oportunidad de interpretar cada papel del musicograma. También hay que remarcar que dicho musicograma se lee de izquierda a derecha, respetando el turno entre instrumentos.

En suma, esta experiencia de ejecución conjunta les ofrece la ocasión de integrar los elementos auditivos y sensoriales de la música, abordando un entendimiento más acentuado y una conexión más significativa con la obra musical.

3.4. *Musicograma 4: PAI*

En primer lugar, hay que decir que para la realización de este musicograma se ha tenido en cuenta el musicomovigrama de Navarro (2021), el cual ha servido de ejemplo para poder elaborar el propio. Respecto al método de trabajo, se ha llevado el mismo procedimiento que en la actividad anterior de música clásica: repartir el material, concienciar del respeto a los instrumentos y a los compañeros, cómo se debe reproducir la obra, audición activa de la composición... entre otras. Encontramos una diferencia importante respecto a la actividad predecesora, y es que este musicograma tiene una introducción instrumental, en la cual los discentes no deben tocar ningún instrumento, y tienen que estar atentos para cuando el vocalista del grupo comience a cantar. Es en ese momento cuando comienza la parte A de nuestra composición. A consecuencia de lo anterior, obligamos al alumnado a que se concentren y se impliquen en la misma.

3.5. *Musicograma 5: PAD*

Se ha llevado a cabo el mismo procedimiento que en la actividad anterior de música clásica, solo que, a diferencia del anterior, en vez de utilizar instrumentos PAI, emplearemos instrumentos PAD (percusión de altura determinada), concretamente, las campanas musicales.

En primer lugar, en esta actividad es fundamental proporcionar a los discentes una comprensión detallada de cada campana musical, así como las técnicas adecuadas para tocarlas. Con esto en mente, se empezará dividiendo los instrumentos por colores y notas musicales; debido a que trabajaremos con 5 notas musicales (do-re-mi-fa-sol), se dividirá la clase en grupos de 5 alumnos para que ejecuten el musicograma, ya que son 25 en el aula. Posteriormente, el docente seleccionará cada instrumento y mostrará cómo se debe ejecutar o, en este caso, agitar, ya que las campanas de las que se disponen en clase son las tradicionales, que se sostienen del extremo de la misma y para que pueda sonar se deben agitar. Como ya se ha

comentado, es fundamental volver hacer hincapié en la importancia del respeto hacia los instrumentos, destacando que son herramientas musicales que deben ser tratadas con cuidado y consideración. Seguidamente, se continuará con el trabajo progresivo de los fragmentos rítmicos de la canción seleccionada, en este caso, el «Himno de la Alegría» (9ª Sinfonía) de Beethoven, siguiendo el mismo enfoque de la actividad anterior. Se comenzará con un tempo lento y gradualmente se aumentará la velocidad hasta alcanzar la velocidad original de la composición.

Asimismo, el objetivo principal de esta actividad es que los alumnos tengan la oportunidad de ejecutar los instrumentos en conjunto acompañando la pieza propuesta. Para ello, es vital tener en cuenta la audición activa durante su práctica.

3.6. *Musicograma 6: PAD*

Para comenzar, hay que explicar que se ha seguido el mismo procedimiento que en la actividad predecesora de música clásica, solo que, a diferencia de la misma, en vez de utilizar 5 notas musicales, se han empleado las 7 de la escala: de do a si. Otro aspecto a detallar es que los educandos ejecutan y realizan acordes con las campanas (como: sol-si-re-fa, la-do-mi...). Es un notable cambio con respecto a los otros musicogramas confeccionados. De esta manera, los alumnos trabajarán aspectos distintos a los expuestos, debido a que normalmente se interpretan los musicogramas con el fin de tocar la melodía principal o secundaria. También se trabaja auditivamente la pieza, dado que se presenta la estructura de la misma para que los discentes sepan diferenciar cada parte. Para ayudarles se les ofrecen ayudas o pistas, por ejemplo: en la introducción instrumental se les expone en el musicograma la bandera de Francia, lo cual significa que hasta que no termine su himno («La marsellesa») no empieza la siguiente sección. O bien, en el puente hay un solo de guitarra, que expresa que los alumnos deben hacer *tacet*. Por último, se le introduce a los discentes el concepto y el nombre de las notas musicales en el mundo anglosajón (donde la letra C simboliza la nota do, y así con las demás), diferenciándolos de las notas musicales con las que ellos están familiarizados.

3.7. *Musicograma 7: Movimiento*

Finalmente, abordamos los musicogramas de movimiento, que se muestran como una guía para llevar a cabo la expresión y la interpretación del movimiento. Además, a través de las actividades que conjugan el movimiento corporal con la música y el movimiento coordinado con la misma, los discentes tienen la oportunidad de indagar y descubrir la relación entre el cuerpo y el sonido, desarrollando su expresividad artística y su comprensión de la música de una manera integral.

Para comenzar, en esta actividad hay que centrarse en explorar las diversas posibilidades que ofrece nuestro cuerpo en términos de movimiento y expresión corporal. Por ello, se expondrán a los estudiantes diferentes técnicas, destacando la importancia de la coordinación, la expresividad y la conexión emocional con la música, así como las instrucciones propicias para poder interpretar el musicograma. En primer lugar, la estructura es tripartita: A, B y C, en las cuales solo hay dos pasos: el 1.1 y el 1.2. Por otra parte, el compás de la composición es de 4/4, por lo que cada compás tendrá 4 movimientos. Para explicar los desplazamientos hay que subrayar que el paso 1.1 se ejecuta con la formación en corro (de forma horizontal). Además, a través del cuarto dibujo del 1.1 se puede vislumbrar el balanceo de un niño, por lo que los discentes tendrán que hacer un balanceo con sus piernas, hacia delante y hacia detrás. En el segundo paso, 1.2, los discentes deben encaminarse hacia el centro del círculo del corro, de forma vertical (lo contrario que la 1.1), para, más tarde, soltar sus manos y volver sobre sus pasos haciendo un giro (5ª ilustración del paso 1.2).

En definitiva, los educandos deben estar muy atentos a la audición de la obra, puesto a que, aunque solo sean dos pasos, tienen que saber cuándo realizarlos.

3.8. *Musicograma 8: Movimiento*

Se ha llevado a cabo el mismo procedimiento que en la actividad anterior de música clásica: explicación de la estructura de la composición y la importancia de la misma, para saber discernir cada momento de la obra y los pasos o movimientos que deben ejecutar. Se empezará con la descripción general del musicograma, exponiendo que todos los desplazamientos que se van a confeccionar describen a un animal. A continuación, se detalla cada uno de los mismos y el movimiento asociado a los mismos: el primero de ellos es un avestruz, en el cual se debe realizar un movimiento de cuello hacia delante y hacia atrás, y poniendo los brazos en la parte posterior del tronco; en segundo lugar, el mono se debe ejecutar con firmeza y alegría, y desplazándose de forma vertical, dando saltos con un brazo hacia arriba; el siguiente es la serpiente, cuya movilidad se debe interpretar con ondulaciones por parte de las extremidades; más tarde, la rana y el canguro se deben ejecutar con los saltos propios de estos seres vivos; seguidamente, el gorila se debe reproducir con el cuerpo estático y golpeando el pecho con los puños cerrados; el movimiento cangrejo se debe hacer de forma lateral, bajando el cuerpo en cada paso y poniendo las manos como las pinzas del mismo; el pingüino, se debe confeccionar con pasitos lentos, piernas cerradas y andando como este ave marina; por último, el lagarto tiene que efectuar un movimiento de giro, en este caso, sobre sí mismo.

Otra parte bastante relevante de esta actividad es comentar y explicar la estructura o las partes del musicograma en las que se divide la canción, con el siguiente patrón: Introducción-A-B-Transición-C-D-C'. Después de esta secuencia se vuelve a repetir; sin embargo, hay que añadir a todo ello: C-D-C-Introducción. Se puede vislumbrar en el musicograma que, en cada parte del mismo, hay un animal, por lo que su retención en la memoria del discente será más rápida que, por ejemplo, si se hiciese de forma oral, sin ver el mismo. No obstante, es fundamental tener en cuenta la audición activa en esta actividad, debido a que habilita y concede a los alumnos encontrar la armonía perfecta con la música y seguir el ritmo de forma precisa. Es por ese motivo que esta experiencia de ejecución les brinda la oportunidad de integrar los elementos auditivos, corporales y visuales de la música, de forma significativa y, además, dada la naturaleza de los movimientos, de manera lúdica.

4. CONCLUSIONES

El siguiente estudio ha indagado sobre el concepto, origen, evolución y aplicación del musicograma como herramienta pedagógica en el contexto de la Educación Secundaria. A lo largo de esta investigación, se ha verificado que el musicograma es un instrumento versátil y útil para facilitar la comprensión y apreciación de la música por parte de los discentes de esta etapa educativa.

Desde su concepción inicial hasta su aplicación práctica en el aula, se ha demostrado el potencial del musicograma para enriquecer la experiencia musical de los educandos, fomentando su participación activa y desarrollando sus habilidades auditivas y creativas. Por ende, se ha resaltado la importancia de adaptar las estrategias didácticas que emplean el musicograma a las necesidades individuales y características de los estudiantes, avalando así su eficacia y relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, es pertinente señalar que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo constituye un recurso enriquecedor para el desarrollo integral de los estudiantes. Las TIC no solo facilitan el acceso a una amplia variedad de contenidos y recursos educativos, sino que también promueven el aprendizaje autónomo, la creatividad y la colaboración entre los alumnos. En el contexto de la Educación Musical, las TIC permiten la creación y utilización de herramientas interactivas como los musicogramas digitales, que enriquecen la experiencia de aprendizaje y la hacen más dinámica y atractiva para los discentes.

La implementación de las TIC en la enseñanza de la música contribuye significativamente a la mejora de las competencias digitales de los estudiantes, un aspecto crucial en la sociedad contemporánea. Por tanto, es esencial que los

docentes continúen explorando e incorporando estas tecnologías en sus prácticas pedagógicas, asegurando así una educación más completa y alineada con las demandas del siglo XXI.

Este estudio, por tanto, no solo busca comprobar la efectividad de los musicogramas como herramienta didáctica, sino también aportar una reflexión sobre la necesidad de adaptar los contenidos curriculares a las realidades y preferencias de los estudiantes, promoviendo una Educación Musical que sea tanto formativa como inspiradora.

En conclusión, la aplicación de estos musicogramas están pensados para que los estudiantes se sientan más motivados con nuestra asignatura. Se espera que este trabajo sirva como punto de partida para futuras investigaciones en este campo, fomentando así la continua exploración y práctica de esta valiosa herramienta en el ámbito educativo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, V. E. (2011). *Actitud del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria frente a la Música Clásica*. [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Cook, N. (2005). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Alianza Editorial.
- Flores, S. (2005). Las músicas populares actuales en la Educación Secundaria: los primeros pasos. *Nasarre*, 21(1), 355-362.
- Hemsey De Gainza, V. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 16, 33-48. <https://doi.org/10.14201/7430>
- García-Valcárcel, A. (2008). El hipervídeo y su potencialidad pedagógica. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 69-79. <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Hargreaves, D. J. (2011). Intercultural perspectives on formal and informal music learning. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1, 53-66.
- Lizarán, C. (2021). *La flauta dulce en Educación Primaria: estudio de caso sobre la eficacia de diferentes metodologías para el aula*. Universidad de Murcia-ISEN Cartagena.
- Montoya Rubio, J. C., Montoya Rubio, V. M., & Francés Ariño, J. M. (2009). Musicogramas con movimiento. Un paso más en la audición activa. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 97-113.
- Sánchez, M. J. (2022). *El musicograma animado: una herramienta didáctica e innovadora para la pedagogía musical, digital y mediada*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Tagg, P. (1966). Pop Music as a Possible Medium in Secondary School. <https://www.tagg.org/articles/xpdfs/mcr1966.pdf>
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía*, 47, 43-55.

GEORGE ANTHEIL Y LA MÚSICA DE CINE: CARACTERÍSTICAS DE LA BANDA SONORA DE *ORGULLO Y PASIÓN* (1957)

George Antheil and Film Music: The Pride and the Passion (1957) Soundtrack Features

David MARTÍN SÁNCHEZ 

Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

RESUMEN: George Antheil (Trenton, 1900-Nueva York, 1959) alcanzó pronto la fama como compositor vanguardista gracias a su *Ballet mécanique* (1924), aunque la pérdida del mecenazgo de Mary Louise Curtis Bok en el contexto de la Gran Depresión, le obligó a componer música para el cine. Si bien el número de investigaciones y grabaciones de sus obras sinfónicas y pianísticas se ha visto incrementado recientemente, su música de cine solo ha sido investigada por Keith A. Cochrane (1994) y Matthew C. Schildt (2005), quienes hacen alusión a la música de *Orgullo y pasión* (1957), considerada por Antheil su mejor composición para el cine.

Dirigida por Stanley Kramer y ambientada en 1810 durante la guerra de la Independencia Española, la película muestra el empeño de un grupo de guerrilleros por llevar un gran cañón desde el norte de España hasta Ávila, a fin de derribar la Muralla y recuperar la ciudad del dominio francés.

Sobre la base de la concepción de Antheil respecto a la música de cine, realizamos un análisis narratológico de las escenas con acompañamiento musical, en el que encontramos la utilización de diversos temas musicales para diferentes personajes y situaciones y verificamos que el ritmo de bolero se convierte en el tópico que aporta el carácter español a la música.

Palabras clave: George Antheil; música de cine; *Orgullo y pasión*; bolero.

ABSTRACT: George Antheil (Trenton, 1900-New York, 1959) soon achieved fame as an avant-garde composer thanks to his 1924 *Ballet mécanique*, although the loss of Mary Louise Curtis Bok's patronage in the context of the Great Depression forced him to compose film music. Although the number of investigations and recordings of his symphonic and piano works has increased recently, his film music has only been investigated by Keith A. Cochrane (1994) and Matthew C. Schildt (2005), who mention the music for *The Pride and the Passion* (1957), considered by Antheil his best composition for the cinema.

Directed by Stanley Kramer and set in 1810 during the Spanish War of Independence, the film shows the efforts of a group of guerrillas to carry a large cannon from the north of Spain to Ávila, in order to bring down the Wall and retake the city from the French domination.

Based on Antheil's conception of film music, we carry out a narratological analysis of the scenes with musical accompaniment in which we find the use of various musical themes for different characters and situations, and we verify that the bolero rhythm becomes the cliché that contributes the Spanish character to the music.

Keywords: George Antheil; film music; *The Pride and the Passion*; bolero.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

George Antheil desempeñó un papel fundamental en la música del siglo XX, puesto que contribuyó al modernismo europeo en los años veinte, al resurgimiento de la ópera alemana en los veinte y treinta y a la búsqueda del lenguaje sinfónico estadounidense y a la música para el cine en los treinta y cuarenta (Whitesitt, 1981, p. i). Por todo ello, en 1947 era el cuarto compositor americano más interpretado tras George Gershwin, Aaron Copland y Samuel Barber (Hoogen, 2000, p. 18), pero, al morir en 1959, su música fue rápidamente olvidada, a excepción del *Ballet mécanique* (1924) (Cheek, 1998, p. 3), composición que le situó en la vanguardia compositiva europea y con la que aparece en los escasos manuales de historia de la música en que se le menciona. Según su viuda, este olvido se debió en parte al fracaso del *Ballet mécanique* en Nueva York en 1927, pero también a que sus numerosas actividades extra musicales y sus composiciones para el cine habían hecho que no se le viera como un compositor serio y, por tanto, no fuera incluido en la lista de compositores americanos del siglo XX (Whitesitt, 1981, pp. 359-360).

Fue a partir de la interpretación de composiciones suyas en el Festival de Holanda de 1976 cuando comenzó la recuperación de su obra (Dickinson, 1986:

60), a la que contribuyeron en 1981 la reimpresión de su autobiografía *Bad Boy of Music* (1945) y la tesis doctoral de Linda M. Whitesitt. En opinión de Charles Amirkhonian, principal productor musical de sus composiciones, Antheil fue el primer compositor estadounidense que tuvo un impacto significativo a nivel mundial, aunque tuvo que pasar un siglo desde su nacimiento para que su obra comenzara a atraer atención (Amirkhonian, 2004, p. 4), como demostró el simposio celebrado en 2003 en su ciudad natal, en el que se desarrollaron conciertos, debates, conferencias, proyecciones de películas e incluso una fiesta *techno* con mezclas de su *Ballet mécanique* (Wise, 2003).

Desde entonces han aparecido numerosas grabaciones de sus obras, principalmente de sus sinfonías y de otras composiciones para orquesta¹, a pesar de que fue descuidado, asistemático y desorganizado (Hoogen, 2004, p. 17). Estas características personales han ocasionado el caos en la numeración de sus partituras -entre las que se incluyen numerosos bocetos y proyectos sin terminar-, que la mayor parte de su música para piano no fuera publicada en vida, que muchas de sus obras no hayan sido interpretadas nunca (Piccinini, 2013, p. 10) y que las partituras disponibles en edición comercial sigan siendo escasas en comparación con su gran producción². En cuanto a su música incidental, alrededor del ochenta por ciento de las partituras para el cine y la televisión las encontraron Amirkhonian y Whitesitt en 1979 en un armario en el sótano de la casa de su viuda (Whitesitt, 1981, p. 11), depositándolas en la biblioteca de música de la Universidad de California en Los Ángeles³. Composiciones para otros géneros, así como cartas, fotografías, contratos y materiales diversos habían sido donados o vendidos anteriormente a diversas bibliotecas de Estados Unidos⁴, lo que ha provocado la dispersión de sus documentos.

Por lo que se refiere a la investigación de su música de cine, solamente las tesis doctorales de Keith A. Cochrane (1994) y Matthew C. Schildt (2005) tratan este apartado de su producción. Ambas se centran en la partitura de *Music to a World's Fair Film for World's Communication Building* (1939), si bien Cochrane

1. Véanse: Antheil, George. NAXOS Classical Music Home. <https://bit.ly/3RSqWB0>; George Antheil. Other Minds, Records. <https://bit.ly/3KSBgrL>.

2. Véanse: Antheil, George. Boosey & Hawkes. <https://bit.ly/3BmoT22>; George Antheil. Universal Edition. <https://bit.ly/3JgSP1y>; George Antheil. WiseMusicClassical. <https://bit.ly/3vDehs4>.

3. Véase George Antheil papers, 1935-1957. Online Archive of California. <https://bit.ly/3zqjc1X>.

4. Véanse: Antheil, George, 1900-1959. Archives at Yale. <https://bit.ly/3Qpv6iD>; George Antheil papers, 1919-1959. Columbia University Libraries. <https://bit.ly/3yZLb7g>; Antheil mss., 1925-1938. Indiana University. <https://bit.ly/3C7qCZz>; Antheil, George (1900-1959). New York Public Library. <https://on.nypl.org/3PSezmL>; George Antheil Collection. The Library of Congress. <https://bit.ly/4fCBE9X>.

comenta ciertos aspectos -que Schildt reitera- referidos a *Orgullo y pasión* (Stanley Kramer, 1957), única banda sonora de Antheil disponible en grabación comercial de las treinta y tres que compuso.

La importancia de la película radica en que marcó un punto de inflexión en el cine americano grabado en España, puesto que el nivel de profesionalidad demostrado confirmó la capacidad de España de ofrecer espacios y recursos para que acudieran a rodar directores norteamericanos, atraídos por los bajos sueldos y las facilidades institucionales (García Fernández, 2016: 0:40-0:56) que, en el caso de *Orgullo y pasión*, se debieron a la inclusión de elementos de la tradición católica y a la ideología nacionalista predominante en la película (Horak, 2014, p. 114). Por otro lado, hay que destacar la gran repercusión que tuvo en la economía local de los lugares donde se rodó, entre otras razones por la gran cantidad de extras que requería. Con relación a Ávila, localidad en torno a la que gira la trama y donde se grabó la escena culminante, la prensa de la época resaltaba que a la capital llegaron personas de doscientos pueblos de la provincia «para ganar sus ochenta pesetas diarias sin trabajar» (Cabezas, 1956, p. 3) que, en el caso de los extras que doblaban a alguno de los actores principales, llegaba a las mil setecientas cincuenta pesetas diarias (Casillas, 2016, p. 16).

Desde el punto de vista musical, la banda sonora contribuye a que la película sea percibida como una epopeya estándar de Hollywood sobre un pueblo oprimido que anhela libertad (Horak, 2014, p. 119). En ese sentido, Antheil defendía que la partitura para una película debía evocar la esencia del lugar y la época en que se desarrolla la trama, así como subrayar cada aspecto dramático importante, por lo que en *Orgullo y pasión* -a la que consideraba su mejor partitura para el cine (Whitesitt, 1981, p. 207)- buscó crear una música dramática con carácter español que se adaptara a la escena, pero que fuera original, aunque empleara los típicos ritmos y armonías españolas (Antheil, 1957c).

Por consiguiente, en el presente trabajo nos proponemos analizar qué características presenta la banda sonora de *Orgullo y pasión* para mostrar el carácter español al que se refería Antheil. Para ello, en primer lugar, exponemos los aspectos biográficos más destacados que llevaron a Antheil a dedicarse a la música de cine, así como su punto de vista sobre la misma a partir de los numerosos artículos que escribió como crítico musical. A continuación, desde el visionado de la película, así como de las partituras autógrafas de las canciones para tenor con acompañamiento de piano (Antheil, 1957a) y las grabaciones de estas (Antheil, 1957b) —ambas inéditas y conservadas en la biblioteca de la Universidad de California en Los Ángeles⁵—, realizamos un análisis narratológico de las escenas que tienen

5. Queremos expresar nuestro agradecimiento a Molly Haigh y Maxwell Zupke, de la biblioteca de la UCLA, por su inestimable colaboración al escanear las partituras y digitalizar

acompañamiento musical. Para ello señalamos los diferentes temas musicales, su tratamiento y utilización a lo largo de la película para identificar personajes y situaciones, así como las melodías y ritmos preexistentes. Asimismo, comentamos el tratamiento de las canciones compuestas expresamente para la banda sonora, la utilización de música diegética, los instrumentos musicales elegidos y la utilización de música coral.

2. GEORGE ANTHEIL Y LA MÚSICA PARA EL CINE

Antheil comenzó su carrera profesional en 1921 cuando, gracias a una carta de recomendación de su profesor, el pianista Constantin von Sternberg, comenzó a recibir financiación por parte de Mary Louise Curtis Bok, filántropa y fundadora del Curtis Institute, uno de los grandes conservatorios americanos (Shirley, 1977, pp. 2-3). Al año siguiente se marchó a Europa en una gira como concertista de piano organizada por el empresario Martin H. Hanson, aunque un año después abandonó esta ocupación para dedicarse a componer, tras el intento de suicidio de su novia Böski, con la que se trasladó a París en junio de 1923 (Rhodes, 2011, p. 39). Allí se situó en el corazón de la vanguardia artística y tuvo contacto con James Joyce, Ernest Hemingway, Erik Satie, Fernand Léger, Pablo Picasso y Ezra Pound (Quinn, 2002, pp. 49-50), quien lanzó su carrera en París, puesto que, además de dedicarle su libro *Antheil and the Treatise on Harmony* (1924), financió algunos de sus conciertos y le encargó tres sonatas para violín, a lo que Antheil correspondió copiando y editando su partitura de la ópera *Le Testament* (1923), aunque no llegó a estrenarse (Piccinini, 2019, p. 305).

En París compuso la que sería su obra más conocida, el *Ballet mécanique* (1924), composición pensada para la película dadaísta del mismo nombre en la que no llegó a utilizarse. En ella mostró influencias de Igor Stravinsky, quien había utilizado cuatro pianos y una gran cantidad de percusión en la versión final de su *ballet Les Noces* (1923) (Alwes, 2016, p. 192), aunque también mostró influencias del Dadaísmo y el Futurismo al incluir campanas eléctricas, motores de avión y una sirena, así como múltiples instrumentos de percusión, pianos y pianolas (Hugill, 2007, p. 18). Tras el éxito en París en 1926, el 10 de abril del año siguiente lo interpretó en el Carnegie Hall de Nueva York (Antheil, 1945, p. 153), aunque con una desastrosa sucesión de contratiempos. Como detalló Donald Friede, organizador

los discos con las canciones de *Orgullo y pasión*. Asimismo, agradecemos a Charles Amirkhania el habernos puesto en contacto con Arthur Antheil McTighe, sobrino de Antheil y actual propietario de los derechos de su obra, quien amablemente nos informó de que los derechos de las composiciones para *Orgullo y pasión* fueron cedidos por Antheil a la productora cinematográfica.

del concierto, las hélices del avión giraron hacia afuera en vez de hacia arriba, lo que provocó que salieran volando programas y sombreros y que alguien ondeara un pañuelo atado a un bastón en señal de rendición. Además, olvidaron que la sirena de incendio no sonaba hasta después de un minuto dando a la manivela y que no paraba inmediatamente, por lo que sonó demasiado tarde y no se pudo detener hasta después de terminar la música (Friede, 1948, p. 60-61). Esto provocó una gran reacción en los periódicos del día siguiente⁶ y que su protectora le retirara su apoyo financiero, a excepción de una pequeña paga mensual (Leland, 2015, p. 97).

Cuando Adolf Hitler llegó al poder en 1933, Antheil regresó a Estados Unidos y se instaló primeramente en Nueva York, donde comenzó a componer para el cine. En 1935 explicaba la creciente tendencia a crear música original para el cine por el hecho de que, diez años atrás, las partituras no estaban protegidas por derechos de autor para su utilización en las películas, pero, en aquel momento, los directores de cine tenían que pagar grandes cantidades si querían emplear composiciones preexistentes (Antheil, 1935, p. 210).

A finales de la década de 1930, la música de cine estableció sus principios técnicos y artísticos (Steiner, 2018) y se produjo un cambio para muchos compositores de Estados Unidos, debido a que la Gran Depresión les obligó a componer música que pudiera ser considerada americana y que fuera incluida en otras artes como el cine, el *ballet* y el teatro (Schildt, 2005, p. 1). En el caso de Antheil, la escasez de recursos económicos fue frecuente a lo largo de su vida (Antheil, 1945, p. 230), pero se acrecentó cuando Bok dejó definitivamente de financiar su actividad compositiva en 1936, al instalarse Antheil en Hollywood con el único fin de ganar dinero (Whitesitt, 1981, p. 253). Esta circunstancia le obligó a tener que realizar múltiples actividades puesto que, como escribió en uno de sus artículos, no todos podían ser buenos compositores, pero a todos les gustaba comer y, en su caso, tres veces al día (Antheil, 1940, p. 161).

Una forma de tener ingresos fue escribir para la revista masculina *Esquire*. Para ello utilizó su afición a la endocrinología y a lo largo de 1936 publicó varios artículos con el título «She's no longer faithful if-» bajo el seudónimo de Marcel Desage⁷ sobre cómo los hombres podían detectar si sus mujeres les eran infieles, a los que siguió un libro sobre endocrino-criminología titulado *Every Man His Own Detective: A Study of Glandular Criminology* (1937). Asimismo, debido al gran número de directores, compositores y críticos inmigrantes, en la década de los treinta comenzó a aparecer en Estados Unidos una gran cantidad de escritos sobre la música de cine, en los que abordaban tanto aspectos teóricos como

6. Véase Antheil Art Bursts on Startled Ears. *The New York Times*, 11 de abril de 1927. <https://nyti.ms/3Ap9ZY7>.

7. Véase Marcel Desage. *Esquire Classic*. <https://bit.ly/3I859RA>.

descripciones de técnicas y tendencias, por lo que, en 1936, la revista *Modern Music* eligió a Antheil, por ser uno de los miembros de vanguardia, para que hiciera de reportero de la música de cine y crítico de las noticias, quien escribió sobre sus experiencias como observador y como compositor (Marks, 1979, pp. 299-300). Para esta publicación colaboró entre 1936 y 1939 y en ella lamentaba que su individualidad estilística tuviera que ser sacrificada por trabajar en un contexto tan comercial, en el que se sentía un extraño (Cooke, 2017, p. 6).

En 1937 los principales estudios de EEUU producían más de quinientas películas y en 1938 se vendían ochenta millones de entradas cada semana, lo que representaba el sesenta y cinco por ciento de la población (Mast & Kawin, 2006, p. 268). En aquel momento, la creación musical que allí se desarrollaba estaba aislada de la del resto del mundo, de manera que se fomentaba más el uso de melodías extáticas y acordes agradables que de disonancias y ritmos perturbadores, dando lugar a un anonimato estilístico en el que no sobresalía ningún compositor de primer nivel (Palmer, 1990, p. 23). De hecho, cuando Antheil reflexionaba sobre su llegada a Hollywood, reconocía que no era necesario tener experiencia, puesto que a cada músico se le asignaba un técnico que se encargaba de sugerir el tipo de música necesaria en cada momento. Por ello advertía de que, si un compositor acudía a Hollywood con el fin de mostrar de lo que era capaz, no encontraría ningún interés hacia él, porque lo necesario era demostrar rapidez y lo imprescindible tener un buen agente (Antheil, 1937a, pp. 83-84). Además, afirmaba que los productores de cine preferían alejarse de cualquier compositor vinculado a alguna película que no hubiera tenido éxito, puesto que en el negocio se decía que alguien era bueno en la medida que lo era su última película (Antheil, 1937b, p. 108).

Posteriormente siguió escribiendo para *Esquire* —esta vez con su verdadero nombre— algunos artículos sobre música y predicciones sobre el desarrollo de la Segunda Guerra Mundial⁸, cuya información provenía de los cables clasificados que extraía ilegalmente su hermano Henry y que reunió en su libro *The Shape of the War to Come* (1940). Ese año colaboró con la actriz Hedy Lamarr en la invención de un torpedo dirigido por control remoto mediante frecuencias cambiantes aleatoriamente, gracias a su experiencia como inspector de munición en 1918 y su habilidad para sincronizar pianolas en su *Ballet mécanique* (Rhodes, 2011, p. 153). El torpedo utilizaría ochenta y ocho frecuencias porque es el número de teclas que tiene un piano y, aunque no llegó a ponerse en práctica, la idea de frecuencias que saltan aleatoriamente se utilizó posteriormente para la tecnología *Bluetooth*, la radio de la policía, los *walkie talkies*, los aviones de radio control y la tecnología GSM de los teléfonos móviles (Institute for Advanced Study, 2013).

8. Véase George Antheil. *Esquire Classic*. <https://bit.ly/3OvU0ey>.

Hacia 1940 la música para cine ya era reconocida como una forma musical nueva y legítima, de manera que periódicos y revistas publicaban artículos sobre composiciones, entrevistas a compositores, críticas de los últimos estrenos y reflexiones sobre la función de la música de cine (Steiner: 2018: 8). Para Antheil, la música de fondo era poco conocida, a pesar de la incalculable influencia que ejercía en la música de todo el mundo. En su opinión, se trataba de una forma de música seria compuesta por compositores serios, por lo que no se limitaba a una compilación de obras de los grandes maestros como muchos creían. Además, se había convertido en un elemento necesario en cualquier película de Hollywood, era producida en una manera única, servía para extender el arte creativo americano por todo el mundo y contribuía a educar el oído musical al ejercer una influencia artística incalculable (Antheil, 1940, pp. 160-162). A pesar de todo, en su autobiografía de 1945 se quejaba de que los departamentos de música de las películas eran los que tenían el presupuesto más bajo, los últimos que recibían el metraje, los que de menos tiempo disponían y a los que menos importancia se les daba. Desde su punto de vista esto generaba un grave perjuicio porque para él la música de Hollywood era como la radio, que llegaba a una gran audiencia y servía para modelar los gustos musicales del público, al no poderse ver una película sin escucharla (Antheil, 1945, p. 245).

3. CARACTERÍSTICAS MUSICALES DE *ORGULLO Y PASIÓN*⁹

Clasificada dentro de los géneros de acción, aventura, drama, romance y bélico, y ambientada en la España de 1810, la película muestra el empeño de un grupo de guerrilleros, liderados por el hijo de un zapatero llamado Miguel (Frank Sinatra) y su novia Juana (Sofía Loren), por llevar un cañón de grandes dimensiones hasta Ávila. Con él buscan derribar la Muralla y conquistar la ciudad, cuartel general francés. Para ello cuentan con la ayuda del capitán inglés Anthony Trumbull (Cary Grant), que es el único que sabe cómo repararlo y dispararlo, y que dará lugar a un triángulo amoroso entre los tres protagonistas.

El primer rasgo de la banda sonora aparece en la secuencia de apertura, realizada por el diseñador gráfico Saul Bass, quien creó un efecto de animación moviendo la cámara sobre un fondo rojo con imágenes de grabados de Francisco de Goya que representan a civiles luchando contra soldados franceses, principalmente de *Los desastres de la guerra* (1810-1815), mientras los nombres de los tres actores principales y el título de la película están escritos en amarillo para mostrar así los

9. El minutaje indicado entre paréntesis corresponde a la siguiente versión de la película: Kramer, S. (Dir.). (1957). *The Pride and the Passion*. [Vídeo de Dailymotion]. <https://bit.ly/3GBsJ8D>.

colores de la bandera española (Horak, 2014, pp. 114-115). Para acompañar esta secuencia, Antheil emplea el tema principal de la película, que volverá a sonar al final de la misma cuando el cañón abre paso en la Muralla y Miguel da la señal para comenzar la toma de la ciudad (2:01:11). En opinión de Antheil, esa música inicial debía tener la función de una obertura operística, puesto que debía ser el lugar de la partitura en que estrictamente dominara la forma musical, a pesar de que reconocía que se había hecho frecuente incluir una fanfarria con el nombre del director y otra aún más fuerte con el del productor, lo que acababa por generar un gran ruido. Desde su visión como crítico musical, afirmaba que en la mayoría de casos se buscaba transmitir la idea de que cada película era una epopeya colosal, excepto cuando se trataba de una melodía romántica y lo que se pretendía era que el tema se convirtiera en el número uno de las listas de éxitos (Morton, 1950). En el caso de *Orgullo y pasión*, el clímax del tema principal se alcanza cuando aparece el nombre de Sofía Loren (0:17), lo que sirve para resaltar su papel de actriz principal.

Al terminar la secuencia de apertura se muestra la retirada del ejército español (2:16), con un tema que insinúa el comienzo de la *Sinfonía n.º 1* de Mahler (Cochrane, 1994, p. 143) para después mostrar el primer tema del cañón (3:49) y, a continuación, el tema francés (4:18). Tras un breve diálogo sin música aparece el tema inglés (5:19), que identifica al capitán Anthony Trumbull y que corresponde a la melodía «The British Grenadiers», marcha de regimiento del siglo XVI, que acompaña las imágenes de su viaje desde Santander hasta el cuartel donde están Miguel y los guerrilleros. De este modo, encontramos otras dos características de la banda sonora: la concatenación de temas musicales y su atribución a determinados personajes o elementos de la trama.

Con relación al encadenamiento de temas musicales, Antheil afirmaba que en una banda sonora hay tantas piezas breves que el compositor tiene que encontrar la manera de juntarlas para que exista cohesión y que suene como música y no como efectos sonoros (Morton, 1950). En su opinión, la música de cine estaba más próxima al aspecto dramático que al sinfónico, de manera que sería como una forma de ópera moderna, por lo que debía seguir el contenido emocional y ser libre en cuanto a forma y estilo (Antheil, 1937c, p. 361).

Por lo que se refiere a la utilización de temas para identificar personajes o elementos, este recurso contribuye a dar coherencia a la historia, puesto que puede adaptarse a diferentes localizaciones y situaciones (Tagg, 2012, pp. 550-551). Con referencia al cañón, elemento principal en la película, hay que señalar que consta de dos temas, uno para expresar dificultades en su transporte y otro para expresar su avance. El tema de dificultades aparece cuando lo recuperan de un barranco (11:27) y cuando atraviesan los Callejones de las Majadas (50:23), pero recibe un tratamiento diferente cuando el cañón va sobre una balsa de troncos para cruzar el río, se rompen las sogas y avanza sin control hacia unos rápidos (29:47). En ese

caso, como explica Cochrane, Antheil se aleja de la armonía consonante habitual en sus bandas sonoras y se acerca a las disonancias y ostinatos rítmicos del *Ballet mécanique*, puesto que, mientras suena el tema del cañón en una tonalidad, se incluye un ostinato sobre *clusters* en otra diferente, lo que contribuye a aumentar la tensión que muestran las imágenes (Cochrane, 1994, pp. 137-140). En lo que concierne al tema de avance del cañón, lo encontramos en diversas ocasiones a lo largo del trayecto hacia Ávila (17:47, 18:30, 19:08, 1:01:41, 1:15:54) y en todas ellas aparece el ritmo de bolero, que se convierte así en una forma de mostrar la victoria de los españoles. Estos temas se alternan con el tema francés (13:07, 18:18, 37:02) y con el tema inglés, que adquiere un carácter cómico al escucharse cuando el capitán Trumbull se pone el sombrero (11:03), cuando se cae al barro (19:00) y cuando aparece un burro con el sombrero puesto (1:29:17). A propósito del ritmo de bolero, también está presente como preludio al canto flamenco (19:38), cuando los habitantes de Algado siguen a Miguel para ayudar a recuperar el cañón del río (35:21) y cuando el capitán Trumbull explica el plan de ataque a Ávila (1:47:56), con lo que se refuerza su función de expresar las sucesivas victorias de los españoles.

Otro de los aspectos característicos de la banda sonora que debemos destacar es el uso de citas fácilmente identificables que aparecen a lo largo de la película. La primera ocasión tiene lugar cuando se muestra un campamento francés y se escuchan cuatro notas del comienzo de «La Marsellesa» (4:38). El segundo ejemplo aparece cuando se le cae el sombrero al capitán Trumbull, el cañón pasa por encima (1:26:40) y se escucha el comienzo del estribillo de la canción patriótica «Rule, Britannia» (1740) de Thomas Arne. Esta canción exclama que Inglaterra gobierna las olas y en la película muestra el empeño del capitán por que el cañón suba por la ladera. Asimismo, hay que señalar similitudes con obras de otros compositores, aunque no lleguen a ser citas literales. Así, encontramos que el tema principal de la banda sonora (0:17 y 2:01:11) recuerda al ritmo del inicio de «Sevilla» de la *Suite Española* (1886) de Isaac Albéniz y cuando Juana se acerca al capitán Trumbull junto al cañón (1:54:50) la música es similar a la melodía del arpa del inicio de «En el Generalife» de las *Noches en los jardines de España* (1915) de Manuel de Falla.

Con referencia a las ocho canciones para tenor y piano que Antheil compuso para *Orgullo y Pasión*, hay que señalar que en la banda sonora no se incluye la letra. Además, «Dawn in Avila» y «Bolero» son realmente la misma melodía, aunque «Bolero» utiliza figuras de menor duración, en otra tesitura y con distinto texto, escrito por Alfred Perry, a diferencia del empleado en «Dawn in Avila», que fue escrito por Alan Bergman. En cuanto a su utilización en la banda sonora, podemos señalar que se muestra brevemente por primera vez cuando explican al general que llevarán el cañón a Ávila (17:19), comienza a sonar con ritmo de bolero -primero por el oboe y a continuación por la cuerda- cuando los guerrilleros han

escuchado la estrategia para el día siguiente y se retiran a dormir (1:49:42) y vuelve a escucharse al amanecer del día del ataque a Ávila (1:58:34).

En cuanto a las canciones «I've Never Said I Love You» y «Woman of Mine», hay que destacar que también se trata de la misma melodía, aunque con distinto texto, ambos de Alan Bergman. En la banda sonora aparece cuando Miguel está a solas con Juana (22:49), cuando el capitán y uno de los guerrilleros hablan sobre Juana (1:03:56), cuando otro guerrillero aparece tocando una guitarra y Juana pasa junto a él para ir a hablar con Miguel (1:12:37), tras el último beso de Juana y el capitán (1:56:46) y al mostrarse la estatua de Santa Teresa (2:09:11), a donde el capitán lleva el cuerpo sin vida de Miguel.

En lo que respecta a las «Four Miguel Songs», con texto en español de Paco Reyes, bailarín que enseñó a Sofía Loren los pasos de flamenco que interpreta en la película (Von Galán, 1957, p. 4), al que se le ha añadido traducción al inglés, hay que señalar que no se incluyeron en la banda sonora, al igual que tampoco aparecen en las grabaciones conservadas.

Respecto al uso de música diegética, el empleo más destacado aparece en la escena nocturna de cante flamenco (19:38), aunque dicha música no fue compuesta por Antheil. En ella se pone de relieve el tópico español de la bailaora flamenca, interpretada por Juana, a la que sigue el cuerpo de baile con una coreografía con elementos de la escuela bolera, la cual tuvo su apogeo en la época en que está ambientada la película tras haber tomado la técnica del *ballet* para «refinar la tradición dancística española» (Barrios Peralbo, 2014, p. 113). Su vestimenta recuerda a la de los majos, puesto que el cantaor y los bailarines llevan chaquetilla y pantalones más anchos que el calzón ajustado francés, mientras las bailarinas van calzadas con chapines, visten falda adornada con encajes que simulan volantes y más corta que en el flamenco para mostrar las pantorrillas, al tiempo que llevan escote hasta los hombros, el pelo recogido y tocan las castañuelas (Rocamora Jiménez, 2018, p. 49).

Precisamente el uso de determinados instrumentos musicales, considerados típicamente españoles como las mencionadas castañuelas, también es una forma de contextualizar musicalmente la película. De esta manera, serán varias las ocasiones en que se escuche una guitarra, como en la escena nocturna junto a los molinos de Campo de Criptana (51:19), cuando uno de los guerrilleros aparece tocando (1:12:35), en la escena de un bar (1:43:52) y de nuevo antes de comenzar el ataque a Ávila cuando se ve a uno de los guerrilleros tocando mientras otro canta y da palmas (1:53:28).

Por lo que se refiere a la música para los momentos de pasión, según Cochrane (1994, p. 136) en las bandas sonoras de Antheil están orquestados con violines en terceras y sextas que llevan la melodía al registro agudo, aunque *Orgullo y pasión* es una excepción, puesto que el primer beso entre Juana y el capitán (49:37) no tiene

música porque es clandestino, el segundo (1:10:10) está acompañado por lo que Cochrane califica de un tema español en modo frigio por ser secreto, mientras que el beso final frente a la Muralla de Ávila, que es anunciado por el ritmo de bolero y rasgueos de guitarra (1:55:58) recibe un tratamiento musical nuevo en modo mayor con toda la orquesta porque ya no hay dudas de la relación entre ambos.

En términos de la utilización del coro, hay que destacar que se reserva para la representación de elementos religiosos, de manera que puede escucharse cuando se muestran varios pasos en una procesión de Semana Santa (1:39:42), cuando esconden el cañón en la catedral para repararlo (1:41:43), cuando lo sacan oculto bajo un paso de la procesión (1:44:55) y cuando el capitán Trumbull lleva el cuerpo de Miguel a los pies de la estatua de Santa Teresa (2:09:13).

En definitiva, podemos calificar la presencia de música como abundante, dado que está presente en el sesenta y siete por ciento de la película. Esta profusión se justifica porque en la mayor parte del filme se muestra el recorrido del cañón y, si se considera que todo movimiento produce sonido, un movimiento sin sonido podría dar la impresión de poco realista, de manera que la música se emplea mayoritariamente para enlazar escenas de diferente carácter (Tagg, 2012, pp. 541 y 551).

Respecto a los tópicos que aparecen, José Nieto (2003, p. 85) indica que en el cine siempre se han utilizado tópicos o clichés para conseguir unas determinadas respuestas en el espectador, por lo que la música debe contribuir a lograr el resultado deseado. Así, se recurrió a clichés musicales ya con el cine mudo, los cuales procedían en gran medida de la música clásica (Centeno Osorio, 2022, p. 121), como se recogían en catálogos como el de Ernő Rapée, el cual pretendía ayudar a crear un puente entre la pantalla y la audiencia sugiriendo ejemplos de los tipos de música más requeridos para sincronizarse con las acciones de la pantalla (Rapée, 1924, p. iii). Ese tipo de catálogos desapareció con el cine sonoro, aunque muchas de las técnicas para acompañar películas se adoptaron a la hora de componer bandas sonoras originales (Young, 2013, p. 94).

En el caso de *Orgullo y pasión*, podemos considerar al bolero como tópico musical que contribuye a aportar el carácter español a la banda sonora puesto que, como Antheil (1957c) afirmó, todos los temas de la banda sonora aparecen en diversas versiones, pero el bolero siempre aparece con su característico ritmo de tres por cuatro, tanto al comienzo de la película como en el *crescendo* final durante la batalla en Ávila. Tanto en esas secuencias como en las otras en que aparece, Antheil optó por una composición original en vez de una melodía preexistente, elemento que reservó para representar al capitán inglés con «The British Grenadiers», puesto que las citas literales son intrusiones que no están integradas en la semántica de la obra y no funcionan como tópicos (Monelle, 2006, p. 166) y, de hecho, el capitán inglés viene a ser una intrusión en la relación entre Miguel y Juana.

Respecto al origen de incluir el bolero como elemento musical que representa a los elementos españoles, hay que tener en cuenta que el eclecticismo fue una constante en la creación musical de Antheil, de manera que no existe una intención de crear un estilo propio al que ceñirse, sino un gusto por elementos que sean perfectamente reconocibles (Noubel, 2017). Para ambientar musicalmente *Orgullo y pasión*, en 1955 y 1956 Antheil pasó algún tiempo en España intentando absorber el color musical local (Whitesitt, 1981, p. 207), como recogieron los diarios de la época¹⁰. No era la primera vez que España estaba presente en sus composiciones, puesto que en 1922 compuso una obra para piano a cuatro manos titulada «The Dastardly Spaniard», incluida como número once de su *Suite for piano four-hands* que revisó en 1939 (Piccinini, 2013, p. 31). Posteriormente tuvo relación con Salvador Dalí cuando se lo presentó a sus jefes de la Paramount en Hollywood, y conoció a Luis Buñuel cuando llegó a Hollywood tras la victoria de Francisco Franco en la Guerra Civil Española (Antheil, 1945, p. 236). Más tarde escribió una pieza titulada «In Spain with Mr. Hemingway», que incluyó en las tres piezas de carácter didáctico dedicadas a su hijo y publicadas como *Suite for Piano* en 1942 (Whitesitt, 1981, p. 275). En 1952 con el título *Capital of the World* compuso un *ballet* narrativo en el que gran parte de la acción se expresaba mediante pantomima y la mayor parte de la coreografía era de estilo español (Garafola, 2001: 90). Estaba basado en el relato homónimo de Hemingway publicado dentro de una antología de relatos breves (Hemingway, 1938, pp. 29-38), que originalmente había aparecido en mayo de 1936 en la revista *Esquire* con el título «The Horns of the Bull», y en él abundan las influencias españolas, en especial en la «Farruca» final (Cooke, 2019, pp. 10-11). Tres años después de su estreno lo arregló como *suite* orquestal en tres movimientos, en la que se muestra como un compositor por encargo, experimentado tras treinta partituras cinematográficas, que sabe utilizar el colorido español de la partitura original (Heißenbüttel, 2017, p. 72).

Por lo que se refiere al origen del bolero como tópico musical en la música culta, hay que señalar que ha estado presente desde el siglo XIX, es decir, prácticamente desde su aparición como forma musical. Ejemplos de ello los encontramos en los números diecinueve y veinte de las 23 *Canciones de diferentes pueblos*, WoO 158a (1818) de Ludwig van Beethoven, en *Preciosa* (1820) y *Der Freischütz* (1821) de Carl Maria von Weber (Kahl & Katz, 2001), en *El conquistador* (1832) y *Bolero* (*Despedida a San Petersburgo*) (1840) de Mijail Glinka, en *La niebla viste Sierra*

10. Véanse: El compositor norteamericano George Antheil, en Madrid. *Pueblo: Diario del Trabajo Nacional*, 1 de marzo de 1956, p. 12; Los compositores yanquis Cole Porter y Antheil, en Madrid. *Diario de Burgos*, 1 de marzo de 1956, p. 6; El famoso compositor norteamericano George Antheil, en Madrid. *Hoja del lunes: órgano de la Asociación de la Prensa de Burgos*, 12 de marzo de 1956, p. 3.; Para la música de «Orgullo y pasión», *Imperio: Diario de Zamora de Falange Española de las J.O.N.S.*, 18 de marzo de 1956, p. 5.

Nevada (1840) de Aleksandr Dargomyzhski y en la *Canción española* (1855) de Mili Balákirev (Aguilar Hernández, 2017, pp. 107-112). Sin embargo, es el *Bolero* (1928) de Maurice Ravel el caso más célebre de utilización del ritmo de bolero como tópico musical español, cuya influencia es claramente perceptible en *Orgullo y pasión*.

4. CONCLUSIONES

George Antheil alcanzó la fama en juventud y es incluido en la historia de la música gracias a una composición para cine, a pesar de que finalmente no fuera utilizada en la película. Si bien el desempeño de actividades no siempre relacionadas con la música podría utilizarse para justificar su ausencia entre los compositores estadounidenses más destacados del siglo XX, su papel como crítico de música de cine permite tener acceso a su concepción sobre este género y, por tanto, contribuye a la explicación de las características de sus bandas sonoras. En ese sentido, a pesar de que su dedicación a la música de cine fue una forma de supervivencia, supo valorar el papel que esa música desempeña en la formación del gusto musical a nivel mundial, así como la responsabilidad que conllevaba su composición.

Hemos visto cómo en *Orgullo y pasión* Antheil recurre a la asignación de temas a los distintos personajes y elementos y cómo va alternándolos para ambientar la historia. Por lo que se refiere a su interés por España, hemos comprobado que apareció de forma temprana en sus obras y que la composición de la partitura para *Orgullo y pasión* vino a significar la culminación de tal interés, en la que el ritmo de bolero se convierte en el elemento identificador del estilo español y queda justificado porque la película está ambientada en un momento histórico en que se busca el distanciamiento de influencias extranjeras. Si bien las imágenes ya muestran gran cantidad de estereotipos españoles como el flamenco, la guitarra, las castañuelas y las corridas de toros, también sirvieron para promocionar nuestro país al mostrar gran cantidad de monumentos.

En definitiva, *Orgullo y pasión* fue para Antheil el mejor ejemplo de su música de cine, campo pendiente de ser estudiado desde su colaboración con diversos directores y desde los recursos que empleó, tales como la concepción operística de la secuencia de apertura o la asignación de temas a los diferentes personajes, técnicas que utilizó con gran habilidad en *Orgullo y pasión*.

5. REFERENCIAS

- Aguilar Hernández, C. (2017). Conceptos de lo español en la música rusa: de Glinka a Manuel de Falla [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio de tesis de la Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3GhqYys>.
- Alwes, C. L. (2016). *A History of Western Choral Music. Vol. 2 Romanticism Through the Avant-garde*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199376995.001.0001>
- Amirkhanian, C. (2000). Introduction. [Folleto de CD]. En *Antheil plays Antheil. George Antheil Centennial (1900-2000). The Rare SPA Recordings & Private Audio Documents 1942-1958*. Other Minds.
- Antheil, G. (1935). Composers in Movieland. En J. Hubbert (Ed.) (2011), *Celluloid Symphonies. Texts and Contexts in Film Music History* (pp. 209-212). University of California Press.
- Antheil, G. (1937a). Breaking into the movies. *Modern Music*, 14(1), 82-86.
- Antheil, G. (1937b). On the Hollywood Front. *Modern Music*, 14(2), 105-108.
- Antheil, G. (1937c). Music Takes a Screen Test. *The American Scholar*, 6(3), 354-364.
- Antheil, G. (1937d). *Every Man His Own Detective: A Study of Glandular Criminology*. Stackpole Sons Publishers.
- Antheil, G. (1939). *Music to a World's Fair Film*. [Partitura]. G. Schirmer Inc. <https://bit.ly/3bzMd1V>.
- Antheil, G. (1940). Hollywood Composer. *The Atlantic Monthly*, 165(2), 160-167.
- Antheil, G. (1945). *Bad Boy of Music*. Hutchinson & Co.
- Antheil, G. (1953). *Capital of the World: Suite in Three Movements*. [Partitura]. G. Schirmer Inc. <https://bit.ly/3zyHwXo>
- Antheil, G. (1957a). The Pride and the Passion (1957) Songs. Series 1. Film projects. [Partituras autógrafas]. *Antheil (George) papers, 1935-1957*. UCLA, Library Special Collections, Performing Arts, PASC-M.0043.
- Antheil, G. (1957b). The Pride and the Passion (1957) Songs. Series 6. Sound recordings. [Grabación sonora]. *Antheil (George) papers, 1935-1957*. UCLA, Library Special Collections, Performing Arts, PASC-M.0043.
- Antheil, G. (1957c). The Musical Score to *The Pride and the Passion*. *Film and TV Music*, 16(4), 5-11. <https://bit.ly/3v7F7s9>
- Antheil, G. (1958). George Antheil Speaks [Grabación sonora]. En *Antheil plays Antheil. George Antheil Centennial (1900-2000). The Rare SPA Recordings & Private Audio Documents 1942-1958. CD 2*. (2000). Other Minds.
- Barrios Peralbo, M. J. (2014). La representación de la danza española en el cine español durante el franquismo (1960-1969): el caso de la danza estilizada, un estudio de su evolución a través del análisis coreográfico [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://bit.ly/2DYPjJG>.
- Bishop, S. (1930). *Death in the Dark*. Locked Room International.

- Cabezas, J. A. (24 de junio de 1956). Stanley Kramer expulsa de Ávila a los franceses de Napoleón. *Suplemento semanal ilustrado del Diario España*, p. 3.
- Caplin, W. E. (2005). On the Relation of Musical *Topoi* to Formal Function. *Eighteenth Century Music*, 2(1), 113-124. <https://doi.org/10.1017/S1478570605000278>.
- Casillas, D. (2 de octubre de 2016). Una historia de película. *El Diario de Ávila*, p. 16.
- Centeno Osorio, J. L. (2022). La teoría de los tópicos aplicada a la música para cine, ¿una adaptación posible? *Cuadernos de Investigación Musical*, 117-130.
- Cheek, J. (1998). George Carl Johann Antheil (1900-1959). [Folleto de CD]. En *GEORGE ANTHEIL Symphony No. 4, Symphony No. 6, McKonkey's Ferry*. Naxos.
- Cochrane, K. A. (1994). George Antheil's Music to a World's Fair Film [Tesis doctoral, University of Northern Colorado].
- Cooke, M. (2017). George Antheil: Symphonies Nos 4 and 5 / Over the Plains. [Folleto de CD]. En *GEORGE ANTHEIL Symphony No 4 '1942'. Symphony No. 5 'Joyous'. Over the Plains*. Chandos Records.
- Cooke, M. (2019). George Antheil: Symphony No. 1 and other Works. [Folleto de CD]. En *George Antheil. Symphony No. 1 'Zingareska', Suite from 'Capital of the World', McKonkey's Ferry, Nocturne in Skyrockets*. Chandos Records.
- Friede, D. (1948). *The Mechanical Angel. His Adventures and Enterprises in the Glittering 1920's*. Alfred A. Knopf.
- Garafola, L. (2001). George Antheil and the Dance. *Ballet Review*, 29(3), 82-95.
- García Fernández, E. C. (22 de septiembre de 2016). El rodaje de *Orgullo y pasión* y el cine de los 50. [Video de YouTube]. <https://bit.ly/3B7K2gz>.
- Heinsheimer, H. W. (1947). *Menagerie in F sharp*. Double Day and Company.
- Heißenbüttel, D. (2017). George Antheil. A Jazz Symphony, Piano Concerto nº 1, Capital of the World Suite, Archipelago Rhumba. *Neue Zeitschrift für Musik*, 178(6), 72.
- Hemingway, E. (1938). The Capital of the World. En *The Complete Short Stories by Ernest Hemingway. The Finca Vigía Edition*. (1987), (pp. 29-38). Simon & Schuster Inc.
- Hoogen, E. (2000). George Antheil, Symphonies Nos. 1 and 6 and Archipelago [Folleto de CD]. En *George Antheil Symphonies 1 & 6*. CPO.
- Hoogen, E. (2004). George Antheil. Symphony No 3 »American« [Folleto de CD]. En *George Antheil Symphony No 3 »American«*. Tom Sawyer. *Hot Time Dance. McKonkey's Ferry. Capital of the World*. CPO.
- Horak, J. C. (2014). *Saul Bass. Anatomy of Film Design*. The University Press of Kentucky. <https://doi.org/10.5810/kentucky/9780813147185.001.0001>.
- Hugill, A. (2007). The origins of electronic music. En N. Collins & J. D'Escriván (Eds.), *The Cambridge Companion to Electronic Music* (pp. 5-23). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521868617.003>
- Institute for Advanced Study (3 de mayo de 2013). A Hollywood Celebrity, the «Bad Boy» of Music, and the History of Modern Wireless Communications [Video de YouTube]. <https://bit.ly/3OoMvpL>.
- Kahl, W. & Katz, I. J. (2001). Bolero. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.03444>.

- Leland, H. (2015). The Bad Boy of Music in Paris. George Antheil's Violin Sonatas [Tesis doctoral, Arizona State University]. Repositorio de tesis de la Arizona State University. <https://bit.ly/3EeweSh>.
- Marks, M. M. (1979). Film Music: The Material, Literature, and Present State of Research. *Notes*, 36(2), 282-325. <https://doi.org/10.2307/940186>.
- Mast, G. & Kavin, B. F. (2006). *A Short History of the Movies 9th Edition*. Pearson/Longman.
- Monelle, R. (2006). *The Musical Topic. Hunt, Military and Pastoral*. Indiana University Press.
- Morton, L. (1950). An Interview with George Antheil. *Film Music Notes*, 10(11), 4-7. <https://bit.ly/3z2HxJN>.
- Nieto, J. (2003). *Música para la imagen, la influencia secreta. 2^a edición*. Sociedad General de Autores y Editores de España.
- Noubel, M. (23 de junio de 2017). George Antheil. Parcours de l'oeuvre. Ircam-Centre Pompidou. <https://bit.ly/3zDOyRA>.
- Palmer, C. (1990). *The Composer in Hollywood*. Marion Boyars Publishers Inc.
- Piccinini, M. (2013). Antheil in Berlin [Folleto de CD]. En *Antheil the Futurist. Piano Music of George Antheil*. Wergo.
- Piccinini, M. (2019). Percussive Music for a Triangle: Ezra Pound's Relationship with George Antheil and Olga Rudge. En R. Preda (Ed.), *The Edinburgh Companion to Ezra Pound and the Arts* (pp. 305-333). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474429184-021>.
- Quinn, P. (2002). Conlon Nancarrow. George Antheil. ECM New Series 1726. *Tempo, New Series*, 220, 49-50.
- Rapée, E. (1924). *Motion Picture Moods for Pianists and Organists. A Rapid-Reference Collection of Selected Pieces*. G. Schirmer.
- Rhodes, R. (2011). *Hedy's Folly. The life and breakthrough inventions of Hedy Lamarr, the most beautiful woman in the world*. Doubleday.
- Rocamora Jiménez, C. M. (2018). Mudanzas boleras, la escuela bolera en el arte del siglo XIX. *Revista Eviterna*, 3, 47-59. <https://doi.org/10.24310/Eviternare.v0i0.8229>.
- Schildt, M. C. (2005). Music for film by American composers during the Great Depression: Analysis and stylistic comparison of film scores, 1936-1940, by Aaron Copland, Virgil Thompson, George Antheil, and Marc Blitzstein [Tesis doctoral, Kent State University].
- Shirley, W. D. (1977). Another American in Paris: George Antheil's Correspondence with Mary Curtis Bok. *The Quarterly Journal of the Library of Congress*, 34(1), 2-22.
- Steiner, F. et al. (2018). Film music, American. *Grove Music Online*. <https://doi.org/10.1093/gmo/9781561592630.article.A2249514>.
- Tagg, P. (2012). *Music's Meanings: A Modern Musicology for Non-musos*. The Mass Media Music Scholars' Press.
- Von Galán, M. (1957). Baile flamenco en *Orgullo y pasión*, epopeya de la pantalla. *¡Ya está aquí!... Orgullo y pasión. Dossier de prensa español*. C.B. Films.

- Whitesitt, L. M. (1981). The Life and Music of George Antheil (1900-1959) [Tesis doctoral, University of Maryland].
- Wise, B. (16 de marzo de 2003). A Musical Maverick Rooted in Trenton. *The New York Times*. <https://nyti.ms/3PpxHrl>.
- Young, M. D. (2013). Musical Topics in the Comic Book Superhero Film Genre [Tesis doctoral, University of Texas at Austin]. Repositorio de tesis de la University of Texas at Austin. <https://bit.ly/3WucYac>.

«HORN OVER». PROPUESTA EDUCATIVA PARA TRABAJAR REPERTORIO MUSICAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA DE VIDEOJUEGOS

«Horn Over» Educational Proposal to Work Musical Repertory Through Video Game Music

María Encarnación JIMÉNEZ GARCÍA 

Investigadora independiente

RESUMEN: Este artículo recoge dos aspectos unidos por un denominador común como es el tiempo empleado en actividades realizadas por el alumnado. Tiene su origen en el interés que suscitan en los estudiantes los videojuegos de cualquier índole. A través de esta propuesta didáctica, se pretende que los estudiantes aprendan los aspectos técnicos de la trompa, así como tener una visión más amplia de la importancia de la trompa en otros ámbitos de la vida.

Para ello se detallarán diversas sesiones, en las que se utilizarán elementos de temática concreta para que el aprendizaje sea más centralizado. El método con el que se trabajará será el de gamificar repertorio y trabajar de forma paralela música académica y música relacionada con videojuegos, realizando una instrumentación de uno de ellos, elegido por cada alumno.

A través de esta propuesta se ha conseguido que el alumnado tome responsabilidad a la hora de desempeñar su labor de estudio en casa, así como aprender a dosificarse el tiempo de estudio al igual que en el de ocio. Además, esta propuesta es una apuesta segura para llegar a conseguir que el alumnado conozca otros ámbitos donde la trompa puede desarrollarse, como es el caso de las bandas sonoras para videojuegos. Incluir los videojuegos en la dinámica de las Enseñanzas Profesionales de Música puede ser útil para mostrarles que el estudio de la trompa es algo tan cercano en su día a día como su ocio.

Palabras clave: trompa; videojuegos; música; conservatorio.

ABSTRACT: This article covers two aspects linked by a common denominator, which is the time spent on activities carried out by students. It has its origin in the interest that video games of any kind arouse in students. Through this educational proposal, it is intended that students learn the technical aspects of the French horn, as well as have a broader vision of the importance of the French horn in other areas of life.

To this end, various sessions will be detailed, in which elements of specific themes will be used so that learning is more centralized. The method with which we will work will be to gamify repertoire and work in parallel on academic music and music related to video games, making an instrumentation of one of them, chosen by each student.

Through this proposal, we have managed to get students to take responsibility when carrying out their study work at home, as well as learning to regulate their study time as well as their leisure time. Furthermore, this proposal is a sure bet to get students to know other areas where the French horn can be developed, such as soundtracks for video games. Including video games in the dynamics of Professional Music Education can be useful to show them that the study of the horn is something as close to their daily life as their leisure time.

Keywords: French horn; video games; music; conservatory.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Existen diversas formas de transmitir el conocimiento, entre las que se encuentra la dinámica de juego, la cual actúa de forma positiva ante quien aprende. El hecho de utilizar la dinámica del juego en cualquier enseñanza es favorable puesto que el potencial del juego en el ámbito educativo es esencial (Morales, 2009). Cuando el alumnado está realizando el aprendizaje a través del juego, sucede que los contenidos se adquieren casi de una forma inconsciente, lo que hace que el alumnado no lo vea como un trabajo de memorización, si no como una forma de desarrollar la curiosidad:

El juego favorece la sociabilidad, desarrolla la capacidad creativa, crítica y comunicativa del individuo. Estimula la acción, reflexión y la expresión. Es la actividad que permite a los niños y niñas investigar y conocer el mundo que les rodea, los objetos, las personas, los animales, las plantas e incluso sus propias posibilidades y limitaciones. Es el instrumento que le capacita para ir progresivamente estructurando, comprendiendo y aprendiendo el mundo exterior. (Morales, 2009, p. 2).

Es evidente que, con el paso del tiempo, los tipos de juegos han ido evolucionando, y aunque hoy día se conservan algunos más tradicionales, cabe destacar la relevancia y cambio generacional de los juegos en los años 80. La llegada de la tecnología a la vida cotidiana se hizo presente en todos los ámbitos incluido el aspecto lúdico. Es entonces cuando aparecen los primeros videojuegos, consolas y ordenadores, que marcarían un antes y un después, siendo posteriormente España uno de los países europeos con una mayor tradición en el desarrollo de videojuegos desde entonces (Forcada, 2022).

A raíz de esta evolución, las TIC han servido y sirven de herramienta para los docentes, las cuales ayudan a que la curiosidad y la dinámica de gamificación, capte la atención de los estudiantes en cualquier nivel y ámbito educativo, sobre todo, en esta etapa de Enseñanzas Profesionales de Música, que suele suceder en plena adolescencia, donde según trata el psicólogo Kohlberg (1992) en su teoría del desarrollo moral, este alumnado se encuentra en el segundo nivel de desarrollo, en el nivel convencional, que abarca de los diez años a la adolescencia tardía, y es aquí donde se forjan las relaciones interpersonales y la tendencia al orden social.

Sobre este tema, Jaramillo et al. (2009) afirman que las TIC son herramientas fundamentales en las escuelas, ya que promueven una participación activa del alumnado, pasando de una postura pasiva a una búsqueda más constante de conocimiento. Desde el punto de vista de Román et al. (2011), el docente, como mediador tecnológico, juega un papel crucial en la integración de las TIC en el aula, determinando el tipo y la calidad de las experiencias de aprendizaje que los estudiantes vivencian. Es por eso por lo que el papel del profesorado es más que importante, ya que dependiendo de cómo plantee las actividades, resultarán más atractivas al alumnado y por tanto la predisposición ante la adquisición de contenidos cambia: «la labor de los maestros que trabajan en estas aulas, debe estar orientada hacia nuevos horizontes y métodos, así como hacia la innovación y la creatividad, para que la docencia no se convierta en algo rutinario y poco atractivo para el aprendizaje del alumno» (Ramos y Botella, 2016, p. 162).

Es bien sabido que el ámbito tecnológico abarca muchos puntos de los que hablar, pero al hilo del uso de juegos como herramienta de trabajo, cabe destacar el uso de videojuegos en el aula. A priori puede parecer que su uso en esta área sea contraproducente, pues «la aparición de los videojuegos como forma de entretenimiento de niños y adolescentes ha suscitado una gran polémica y preocupación acerca de las posibles consecuencias negativas que pudieran tener sobre el desarrollo y la conducta de aquellos que los utilizan con regularidad» (León y López, 2003, p.89). Además, se relaciona este elemento con la distracción y el ocio, aspectos contrarios a lo que se esperaría en la finalidad educativa de aprendizaje y que pueden afectar al rendimiento académico.

Pero como todo, dependerá de la aplicación que se le dé y la forma en la que se transmita el mensaje de su uso, y como aseguran León y López (2003) en su artículo, los videojuegos pueden favorecer realmente a los estudiantes a la hora de comenzar actividades como la escritura o la ortografía, siempre desde la motivación de lo visual y común en su generación, como apoyaba Gross (2000) considerando que a través de los videojuegos es posible el desarrollo de diversas destrezas cognitivas.

Tabla 1. Habilidades y estilos de aprendizaje

Estilos de aprendizaje	Habilidades
Visual (espacial)	– Facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez. – Establecer relaciones entre distintas ideas y conceptos. – Mejorar la memoria y la toma de decisiones.
Física (Kinestésico)	– Mejorar las habilidades deportivas (reflejos, motricidad y coordinación). – Procesar la información asociándola a las sensaciones y movimientos. – Participación activa.
Aural (auditivo-musical)	– Aumenta la atención. – Mejora la organización. – Mejora la comunicación.
Verbal (lingüístico)	– Aumenta la expresión oral. – Promueve relaciones interpersonales. – Produce una retención más duradera de la información.
Lógico (matemático)	– Ayuda al pensamiento lógico. – Aumenta el análisis y el pensamiento crítico. – Mejora la resolución de problemas.
Social (interpersonal)	– Mejora el trabajo en equipo – Aumenta el liderazgo. – Desarrolla valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad.
Solitario (intrapersonal)	– Formas sofisticadas de crítica, reflexión, observación y análisis. – Intuición e independencia. – Capacidad de aplicar los propios sentimientos.

Fuente: Adaptado de Learning-styles-online.com (2017).
<https://www.learning-styles-online.com/overview/>

Además de los beneficios que aporta el uso de videojuegos en el aula a la hora de adquirir los conocimientos, existe una característica de los videojuegos, que permite desarrollar la capacidad de interactuar con los demás, en busca de un objetivo común, fundamental en la etapa educativa en la que se encuentran los estudiantes de Enseñanzas Profesionales de Música, fomentando así la mejora de la sociedad a la que pertenecen. Por tanto, «los videojuegos comparten varias similitudes con los juegos tradicionales y, en algunos casos, proporcionan beneficios adicionales como la interacción virtual con personas que se hallan en sitios diversos» (Roncancio-Ortiz et al, 2017, p. 37).

2. PROPUESTA DIDÁCTICA

2.1. Aspectos generales

Tomando como base la cantidad de beneficios que aportan tanto las TIC en general como los videojuegos en particular en la enseñanza, nace esta propuesta educativa con la cual se pretenderá volcar en el estudio de repertorio trompístico, todas las posibilidades que alternan trabajo de estudio combinado entre instrumento, partituras, videojuegos y gamificación.

La propuesta tendría cabida al inicio del curso, ya que en este momento se sientan las bases de la dinámica con la que se trabajará desde el principio al final del curso.

Teniendo en cuenta la legislación vigente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, hacia la cual está enfocada esta propuesta educativa, según el decreto 60/2007 de 7 de junio por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León, el tiempo destinado a la clase de instrumento es de 60 minutos. Ciñéndonos a esta duración, habrá cuatro sesiones para desarrollar esta propuesta, pero se debe tener en cuenta que, de ese tiempo, no el 100% estará dedicado a tocar el instrumento. Es necesario reconocer que la duración real de una clase llevará unos minutos para la preparación y el posterior resumen de lo que se haya visto, lo que hará de cada clase, una combinación realista y productiva de la práctica interpretativa.

La idea de referirnos a cada clase con un nivel de juego pretende que el alumnado relacione su avance como si se tratase de cuatro partidas que lo llevarán a pasar el nivel del juego que más le guste. Es por ello por lo que cada una de las cuatro clases que engloban esta propuesta, tendrá por título uno de los indicadores de juego que sea común entre los alumnos, reflejados por Ramírez Sánchez (2021) en su diccionario de vocabulario *gamer*.

De esta manera, se iniciará el curso con esta propuesta en forma de captación de atención del alumnado, y así poder ir desarrollando las siguientes propuestas

que surjan de forma similar. La finalidad será poder proporcionar al alumnado una formación de calidad a través de un entorno que le resulte familiar, que le invite a realizar el estudio con la misma intención de disfrute y curiosidad que la que dedica al ocio de videojuegos.

A través del juego, entendiéndolo con la acción de jugar mediante videojuegos a través de las TIC, la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje es más receptiva ya que siente que controla el terreno en el que se va a mover, por su similitud con el ámbito de ocio, más familiar en su día a día. Es por eso por lo que, antes de desarrollar esta propuesta, y para conocer más sobre las preferencias *gamers* del alumnado, será conveniente realizar un sondeo a través de una encuesta enviada por email, donde además de sus gustos, se recojan términos y vocabulario utilizado en ese mundo. De esa manera se podrá configurar mejor esta propuesta didáctica en la que, sustituyendo el vocabulario al uso por otro más familiar para los alumnos, se intentará que sientan el estudio de la música y el compromiso con esta enseñanza de la misma manera que sienten la tecnología en sus vidas, procurando incluir todo tipo de actividades que les motiven a trabajar desde el principio.

2.2. *Modelo de intervención*

Para llevar a cabo la actividad y trabajo del repertorio, se propone el siguiente modelo de intervención desarrollado en varias sesiones, en las que se trabajará la banda sonora del videojuego «Uncharted Naith's theme» y la obra «Tema y variaciones» de F. Strauss, debido a sus similitudes en algunos fragmentos de ambas obras:

- Anftrión arcade (60 min).

En primer lugar, se realizará una actividad de evaluación inicial. Tras comenzar con un breve calentamiento de *buzzing*, recurrimos al canal de Youtube *Musication*, el cual es un recurso que, como sostienen Lopez y López (2023), aporta cantidad de musicogramas para interpretar con diferentes instrumentos Orff así como con ritmos corporales, los cuales se pueden extrapolar en este caso, a la trompa. Escogemos uno de sus juegos, específicamente el que representa el vals de las flores, puesto que la parte de trompa está muy presente, y hacemos que cada elemento que aparezca signifique un apartado a trabajar; cuando aparecen las flores rojas, se relacionará con dinámica *forte*, y flores azules dinámica *piano*. En lugar de tocar la pantalla para avanzar, deberá digitar con la trompa lo que se indica. La trompa será entonces su mando.

Continuaremos con una actividad auditiva. En esa misma pantalla del videojuego, escuchar la música de fondo y, cuando se identifique el sonido de la trompa,

imitarla como si fuese el alumno quien está sonando en el videojuego. Aquí se evaluaría la capacidad auditiva, así como la memoria.

La actividad interpretativa será el siguiente paso, donde se proyectará una partitura con la melodía principal del videojuego escogido por el alumno, previa selección tras la encuesta realizada al principio de curso para acotar el diseño de partituras. Esta partitura carecerá de articulaciones y dinámicas. La pieza se irá quedando montada completando niveles; primero lectura, segundo, indicaremos de forma aleatoria las dinámicas variadas que el alumno tendrá que realizar de forma instantánea. Todo esto de forma progresiva, que se señalará con el icono *GJ* (Good job) si se realiza correctamente, permitiendo así completar todos los «niveles» de la actividad.

Se finalizará esta primera intervención con la actividad llamada *Loading*. En este tiempo final, se hará un feedback de todo lo realizado en clase, se propondrá la organización de tareas para la siguiente clase y se limpiará y recogerá el instrumento, así como el material utilizado.

- Bicheador (60 min).

En esta segunda parte, comenzamos con una actividad bajo el nombre de *Second round*, donde dedicaremos el primer momento de la clase a repasar lo que vimos en la anterior sesión dedicada a las dinámicas, y explicamos que, si está todo correcto, se apuntará el nombre del alumno en el logo de «loading» que habrá impreso en la pared de clase, hasta conseguir estar inscrito en los 4 de esta unidad. Se hará *buzzing* de nuevo.

Con *Sound off*, trataremos de que, frente a una partitura de un pasaje de banda sonora de videojuego, específicamente «Uncharted Naith's theme», procederemos a su escucha y lectura dos veces. Una vez que se interiorice, cuando aparezca el pasaje de trompa, se muteará el audio y será el alumno quien debe interpretarlo. Una vez leída, el alumno deberá añadir al fragmento articulaciones diferentes en colaboración con el profesor.

Have fun será la actividad del siguiente paso: tras realizar la actividad anterior, se mostrará al alumno en el proyector/ordenador tres fragmentos de tres videojuegos, y dependiendo de lo que el fragmento musical interpretado anteriormente le haya suscitado, con las articulaciones escogidas, deberá elegir uno para establecerlo como banda sonora de ese videojuego.

Bajo el nombre de *Searching*, visualizando el videojuego, pasamos a comenzar a leer con la misma idea, una de las variaciones a elegir por el alumno de la obra a montar en esta propuesta; «Tema y variaciones» de Franz Strauss, realizándola con diferentes dinámicas según vaya sucediendo la imagen en el videojuego.

El paso último será de nuevo llamado *Loading*, un tiempo para dudas, sugerencias acerca de lo trabajado, bien referente a lo musical o a lo *gamer*. Explicar el equilibrio entre tiempo de estudio y de juego. Encontrar la dinámica que le permita autorrecompensarse en casa.

- Bindeamos (60 min).

Con *Third round*, repasamos la tarea que hicimos en la clase anterior, enfocada en las articulaciones, y si está todo comprendido, escribimos el nombre del alumno en el marcador completando ahora el 50%. Realizamos de nuevo ejercicios arpegiados de *buzzing*, esta vez propuestos por el trompista Joshua Pantoja.

A modo de afianzar las distintas articulaciones que aparecen en la obra y que se aplicarán sobre el videojuego muteado, se realizará el ejercicio que aparece en la página 24 del libro *Technicor* nº 3 de Daniel Bourgue, basado en los tipos de articulación. Es un fragmento orquestal, lo que va a permitir que el alumno practique además de articulaciones y dinámicas, un fragmento de una pieza que quizá en un futuro interprete.

Con la actividad titulada *Clon*, ahora, en lugar de utilizar un videojuego, será el profesor quien dibuje en la pizarra distintas líneas de intensidad y articulación para aplicar en la obra de F. Strauss, estableciendo previamente una relación entre los símbolos que se dibujarán y a lo que hacen referencia. En esta actividad, tocará el profesor y posteriormente el alumno. Una especie de juego rebote, para seguir montando las variaciones escogidas por el alumno en la sesión anterior.

Con *Anti clon*, realizaremos una actividad similar a la anterior, solo que ahora deberá de realizar lo contrario a lo que el profesor le diga o e indique, a modo de contraste, y para tener las dos versiones de una misma pieza.

Y de nuevo *Loading*. Como tarea para la siguiente y última clase, se le mostrará al alumno un artículo relacionado con la música y los videojuegos, especialmente con la trompa y su influencia en este ámbito, para que queden plasmadas las ideas principales tanto aprendidas como de reflexión propia.

Será imprescindible que grabe un monólogo estilo postcard, donde destaque tanto curiosidades como descubrimientos.

- Arena, HF (60 min).

Con *Last round*, se hará una recapitulación de las tres clases anteriores mentalizando al alumno de que, tras esta última, si consigue todos los objetivos propuestos, obtendrá su primera marca personal de todo el curso escolar, así como que su nombre aparezca en el logo de 100% expuesto en la pared de clase. Continuaremos esta sesión con ejercicios de flexibilidad propuestos por J. Pantoja así como *buzzing* de libre disposición.

Con *Be your own avatar*, en tres pantallas distintas, el alumno deberá improvisar sobre las imágenes del videojuego, primero con las dinámicas, después, articulaciones y por último unir ambas. Todo será a su gusto, escogiendo los parámetros que más cómodo le hagan estar.

Con todo lo aprendido, ahora es su turno, elige un videojuego online, y tras el tiempo de preparación y concienciación que estime, debe interpretar las variaciones escogidas, esta vez, con las dinámicas y agógicas que la partitura presenta. Tendrá que interpretar la obra sobre el videojuego mientras se graba. Posteriormente se escuchará, y de ese modo parecerá que su obra de trompa es la banda sonora del videojuego escogido.

Esta vez no habrá una actividad *Loading*, sino, *Game over*, donde finalmente se hará una evaluación donde el alumno colabore de forma auto evaluable, donde se comentará cómo inició estas sesiones y cómo ha acabado y qué le parece el resultado de su interpretación. A su vez, se completará el marcador del logo 100%, y se comenzará a hacer el trabajo de recabar información para realizar la actividad complementaria propuesta, aportando lo aprendido en cada sesión, así como las curiosidades sobre las que quieran indagar.

2.3. Ampliación de la propuesta

Actividades complementarias

Además de las actividades propuestas en estas sesiones, se considera oportuno remarcar lo adquirido en ellas a través de una actividad complementaria, así como extraescolar. Es por eso que se llevaría a cabo la realización de una videoconferencia con un compositor de videojuegos, específicamente Eduardo de la Iglesia, madrileño, violista y aficionado a los videojuegos. Compositor de más de 55 bandas sonoras de videojuegos, ha sido nominado con algunos de ellos a los *Hollywood awards*.

Tras la elección de la banda sonora de un videojuego compuesta por Eduardo, que haya sido la favorita entre todos los alumnos al inicio de la actividad, nos pondremos en contacto con él. A través de videoconferencia le preguntaremos sus inspiraciones, en qué se basó, qué le transmitió el juego, qué elementos melódicos repitió y por qué. Todo esto quedará recogido en una ficha con formato entrevista, la cual estará formada por preguntas formuladas por las curiosidades de los alumnos que participen en esa actividad.

Este tipo de actividad pretende despertar en el alumnado el interés por los trabajos musicales en campos distintos al de solista o docente. Además, se activará en ellos la capacidad auditiva de reconocer la trompa en cada videojuego que escuchen.

Esta actividad ocupará una clase de 60 minutos en la que estarán presentes todos los alumnos de trompa, ya que la experiencia se debe extender a todos ellos, siendo variable cada año, y así enriquecer su experiencia musical.

Entre los objetivos a desarrollar con esta propuesta de actividad complementaria se encuentran:

- Fomentar la curiosidad por los elementos musicales más allá de la práctica de técnica y obras propuestas.
- Desarrollar la capacidad de búsqueda de información, comparación y contraste.
- Indagar en ámbitos paralelos a lo musical, a fin de relacionar y aplicar cualquier elemento en el estudio del instrumento.

Para alcanzar el desarrollo de estos objetivos, se proponen los siguientes contenidos:

- Bandas sonoras donde la trompa tiene un papel singular. Aspectos a destacar. El compositor y su idea creativa.
- La trompa en otros contextos; videojuegos y su sonoridad en ellos.

Una vez realizada la actividad, se realizará una coevaluación, comparando entre profesor, alumno y grupo, si se han cumplido los objetivos y contenidos propuestos, y cómo ha repercutido en el alumnado esta actividad y búsqueda de información.

Actividades extraescolares

Además de las actividades en las clases, así como la actividad complementaria propuesta, existen muchas más alternativas que contribuyen al aprendizaje significativo del instrumento. El mundo de los videojuegos es muy amplio, por lo que presenta muchas ramas que tocar. Como actividad extraescolar para completar la adquisición de contenidos, se propone «Horn games»; la cual consiste en realizar una quedada, preferiblemente una mañana de sábado, en la que los alumnos y el profesor tengamos tiempo libre para realizar una jornada de estudio y juego.

Entre los objetivos a desarrollar con esta actividad, destacan los siguientes:

- Aprender a dosificar el tiempo de estudio, así como el tiempo de ocio, apreciando los beneficios que ambas cosas otorgan al alumnado.
- Fomentar el estudio optimizado de la partitura a montar, tratando de aunar y utilizar los conocimientos adquiridos anteriormente.

Para contribuir a alcanzar los objetivos anteriormente mencionados, se proponen los siguientes saberes:

- La trompa en los videojuegos; melodía y acompañamiento. Principales patrones y escenas que recrear musicalmente.
- El estudio. Pautas y temporalización. Organización del tiempo de estudio y de reposo.

La finalidad de la jornada será conseguir ser el ganador tanto en el juego como en el montaje de las variaciones restantes a las trabajadas en las cuatro sesiones previas de la obra «Tema y variaciones» de F. Strauss, debido a su similitud con los ritmos y saltos que presenta la partitura elegida, perteneciente al videojuego «Uncharted, Naith's theme».

Como recompensa, el ganador se llevará un videojuego que elija. Este gasto correrá a cuenta del profesor, ya que, al tratarse de una actividad extraescolar, el centro puede verse en el compromiso de abordar un gasto no previsto. En cualquier caso, se le propondrá al claustro del centro la opción de que sea él quien aborde el coste.

Para llevarla a cabo, cada alumno necesitará tener un ordenador, su trompa, un atril, la partitura a estudiar y material para escribir. Al inicio del día, cada alumno será enumerado con unas tarjetas realizadas por el profesor, en las que habrá un indicador de número que servirá para establecer el ranking bajo los títulos de «Horn player 1, Horn player 2 », en lugar de los nombres.

Se escogerá un juego que tenga tantas pantallas como movimientos/secciones tenga la partitura a montar. La dinámica de la actividad será la siguiente:

- Se iniciarán temporizadores.
- Se inicia el montaje del primer movimiento. Una vez tocado respetando melodía, dinámicas, agógicas y articulaciones, se procederá a jugar la primera pantalla del juego escogido.
- Una vez superado, el temporizador se detendrá, y el jugador que antes haya finalizado, tendrá un punto.
- Así sucesivamente hasta completar la obra. Debido a que podrían entorpecer unos a otros el trabajo musical, sería necesario ubicarnos en diferentes aulas del centro.

Desarrollar las habilidades musicales, emocionales y digitales, serán los puntos a evaluar, los cuales pretenderán incrementar el interés por el instrumento y su estudio, así como el espíritu de superación, teniendo que apuntar cada jugador sus marcas y tratar de superarlas en las próximas jornadas que se realicen.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Es evidente que los videojuegos en la actualidad son un gancho importante para los adolescentes, lo que más vende y factura, pero en cambio, la música que está detrás de cada uno de ellos no tiene los suficientes estudios acerca de su influencia, sus técnicas y su repercusión. Este es un aspecto que debería cambiar, ya que la música en la industria de los videojuegos tiene mucho que dar.

Integrar videojuegos en el aula de trompa en Enseñanzas Profesionales de Música ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar el aprendizaje activo y significativo. Estudios como el de Gee (2005), revelan que los videojuegos musicales pueden llegar a estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, habilidades esenciales para el desarrollo musical, así como la observación de una misma situación desde varios puntos de vista. Esto sucede ya que, a través de los distintos personajes de un videojuego, el alumno puede experimentar distintas personalidades y por consiguiente, comprender las distintas formas de afrontar una situación. Además, el uso de videojuegos fomenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, tal como lo demuestran las investigaciones de Kapp (2012), quien define la gamificación como la utilización de mecánicas basadas en juegos, estéticas y el uso del pensamiento para generar compromiso, motivar acciones, promover aprendizaje y resolver problemas (Kapp, 2012, p. 11). Al permitir la experimentación y la interacción con elementos musicales de manera lúdica, los videojuegos contribuyen a una comprensión más profunda de conceptos musicales y a desarrollar habilidades como la percepción auditiva, el ritmo y la coordinación.

Si se comienza a darle la importancia necesaria desde las Enseñanzas Profesionales de Música, puede hacerse ver al alumnado que además de algo lúdico, los videojuegos pueden ser una salida profesional igual de lícita que las demás que ofrece el mundo musical.

Todos formamos parte de un todo, y cualquier alumno que esté en proceso de aprendizaje, podrá ser un músico que contribuya a la banda sonora de cualquier videojuego. Esta industria está en auge, así como la innovación en la enseñanza, por lo que deberán de aunarse conceptos y desarrollarse iniciativas que puedan dar un giro a la educación, y puedan comprender la música como un hecho musical sea cual sea su procedencia.

Por eso, combinar en esta propuesta la música del repertorio trompístico con música que para este instrumento es menos convencional a la hora de montar, dota al alumnado de una versatilidad interpretativa que hará crecer sus destrezas, así como su interés por seguir descubriendo más acerca del lugar que ocupa la trompa en cualquier ámbito de su día a día.

4. REFERENCIAS

- Bourgue, D. (2000). *Tecni – Cor, Volume III; Articulations*. Ed. Billaudot.
- Decreto 60/2007 de 7 de junio por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales y profesionales de música en la Comunidad de Castilla y León.
- Forcada Foguer, C. (2022). La composición para videojuegos en España: un campo para los conservatorios del futuro. *Musicalia*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.21071/musicalia.v11i1.14349>
- Gallardo, L., & Buleje, J. (2010). Importancia de las TIC en la educación básica regular. *Investigación educativa*, 14(25), 209-226. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/inv_educativa/2010_n25/pdf/a12v14n25.pdf
- Gee, J. P. (2005). Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum*, 85(2), 33-37. <https://www.clalliance.org/wp-content/uploads/files/GoodVideoGames-Learning.pdf>
- Gross, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.557>
- Jaramillo, P., Castañeda, P. & Pimienta, M. (2009). Qué hacer con la tecnología en el aula: inventario de usos de las TIC para aprender y enseñar. *Educación y Educadores*, 12(2), 159-179. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83412219011.pdf>
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. John Wiley & Sons.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclee de Brouwer.
- León Jariego, R., & López López, M. J. (2003). Los adolescentes y los videojuegos. *Apuntes de Psicología*, 21(1), 89-99. <https://doi.org/10.55414/e2hkn044>
- 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).
- López Melgarejo, A. M., López Núñez, N. & de Moya Martínez, M. V. (2023). Musication: un recurso TIC para docentes de música. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(1), 63-79. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Morales Corral, E. (2009). El uso de los videojuegos como recurso de aprendizaje en educación primaria y Teoría de la Comunicación. *Revista académica de la federación latinoamericana de facultades de comunicación social*, 78, 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719704>
- Pantoja, J. (s. f.). *Crative Horn*. <https://www.joshuapantoja.com/>
- Román, M., Cardemil, C. & Carrasco, A. (2011). Enfoque y metodología para evaluar la calidad del proceso pedagógico que incorpora TIC en el aula. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 8-35. <https://doi.org/10.15366/rie2011.4.2.001>
- Ramírez Sánchez, I. (2021). *Diccionario de términos de videojuegos*. Ed. Verbum.
- Ramos Ahijado, S & Botella Nicolás, A. M, (2016). Los videojuegos como herramientas de aprendizaje. Una experiencia de innovación con la ópera de Mozart. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 161-171. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429380>

- Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Roncancio-Ortiz, A. P., Ortiz-Carrera, M. F., Llano-Ruiz, H., Malpica-López, M. J., & Bocanegra-García, J. J. (2017). El uso de los videojuegos como herramienta didáctica para mejorar la enseñanza-aprendizaje: una revisión del estado del tema. *Ingeniería Investigación y Desarrollo*, 17(2), 36-46. <https://doi.org/10.19053/1900771X.v17.n2.2017.7184>

PREVENCIÓN Y AFRONTAMIENTO DEL MIEDO ESCÉNICO EN MÚSICA. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ALUMNOS DE BACHILLERATO

Prevention and Coping with Performance Fear in Music. Didactic Proposal for High School Students

Francisco José ESPÍN SOLER 

Investigador Independiente

RESUMEN: Esta investigación se centra en el modo en que influyen las distorsiones cognitivas en nuestras emociones cotidianas y cómo dichas emociones, cuando son de sesgo negativo, pueden ser eliminadas y sustituidas por parte del alumnado, por otro tipo de pensamientos positivos que aumenten su confianza de cara a una futura actuación musical delante de un público. El objetivo es, por tanto, aumentar la confianza y la motivación del estudiante de Bachillerato de cara a una actuación en público, haciéndole ver que emociones negativas como la vergüenza se producen de forma inconsciente en todas las personas y que estas pueden disminuir la calidad de nuestra interpretación o actuación si se piensan de manera consciente y repetitiva. La metodología que vamos a desarrollar es de tipo descriptiva en la que expondremos a nuestros alumnos diferentes conocimientos sobre ansiedad escénica, para que intenten evitarla. Los resultados aportan claves didácticas y propuestas que pueden favorecer un descenso de la aparición de esta, si ya se ha producido. Como conclusión final, de muestra cómo el estudiante que tiene una futura actuación pública, ya sea un concierto o un musical, en el caso de alumnos de Bachillerato, son susceptibles de tomar sus propias decisiones, y sobre todo pensamientos, reducir su preocupación de cara a dicha interpretación, enfrentándose y disminuyendo la ansiedad escénica si ya se ha producido, aumentando al mismo modo su motivación y confianza.

Palabras clave: ansiedad escénica; afrontamiento; distorsiones cognitivas; motivación.

ABSTRACT: This research focuses on the way in which cognitive distortions influence our daily emotions and how these emotions, when they have a negative bias, can be eliminated and replaced by students with other types of positive thoughts that increase their confidence in the face. to a future musical performance in front of an audience. The objective is, therefore, to increase the confidence and motivation of the Baccalaureate student in the face of a performance in public, making him see that negative emotions such as shame are produced unconsciously in all people and that these can reduce the quality of our interpretation or performance if they are thought about consciously and repetitively. The methodology that we are going to develop is descriptive in which we will expose our students to different knowledge about stage anxiety, so that they try to avoid it. The results provide educational keys and proposals that can favor a decrease in the appearance of this, if it has already occurred. As a final conclusion, it shows how the student who has a future public performance, be it a concert or a musical, in the case of high school students, are susceptible to making their own decisions, and above all thoughts, reducing their concern regarding to this interpretation, facing and reducing stage anxiety if it has already occurred, at the same time increasing their motivation and confidence.

Keywords: stage anxiety; coping; cognitive distortions; motivation.

1. INTRODUCCIÓN

La actividad musical se desarrolla con el cuerpo e implica una serie de posiciones y movimientos que se ejecutan con total precisión y dominio. A menudo, el gran olvidado en el estudio de esta praxis es el cerebro. Este hecho resulta contraproducente, debido a que la actividad musical es mayoritariamente intelectual.

Una actuación musical conlleva habilidades de: motricidad fina, coordinación, atención, memoria, estética y control de las emociones (Ballester, 2015). Todos estos parámetros se trabajan de forma diferente, pero el último de ellos, el de control de las emociones es el menos trabajado tanto en la enseñanza artística profesional como en la enseñanza musical general de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. Ello resulta sorprendente, ya que según Tizón Díaz (2017) la música es un acto inevitablemente emocional, tanto para el que la interpreta como para el que la escucha. Una persona cuando toca, canta o actúa no solo produce sonidos, sino que también es receptor de ellos, por lo que siente emociones que pueden beneficiar o perjudicar su actuación (Dalia, 2015). La aprobación social es fundamental para cualquier intérprete, pero mucho más para estudiantes

adolescentes (Yondem, 2007), que sienten una sensación de juicio cada vez que producen música (Brandfonbrener, 1999).

Los pensamientos surgen en nuestra mente como un flujo continuo que no podemos detener (Uceda, 2014). En gran cantidad de ocasiones, tal como indica Kenny y Osborne (2008), estos pensamientos son claros protagonistas del resultado de una actuación musical, sobre todo en casos de Ansiedad Escénica Musical (en adelante AEM), por lo que es fundamental saber qué tipo de pensamientos presenta un estudiante cuando se encuentra en un momento previo o de realización de una actuación en público. En consecuencia, el objetivo general de este estudio es aumentar la confianza y la motivación del alumnado de Bachillerato de cara a una actuación en público, fijando nuestras miras en la asignatura Música, Espectáculo y Comunicación correspondiente al primer curso de esta etapa educativa en el marco normativo de la Región de Murcia.

La ansiedad escénica no solo ocurre a intérpretes, el miedo escénico es un fenómeno muy padecido que afecta a todo el mundo (Kudo et al., 2009). La sensación de inseguridad en el alumno a la hora de realizar un concierto en público pueda arruinar el trabajo y aprendizaje desarrollado en la clase durante todo el curso e incluso pueda perjudicar el desempeño y esfuerzo de los propios compañeros. Una de las competencias específicas de la asignatura anteriormente citada es entender la música como vehículo básico para la expresión de sentimientos. La influencia de la música en el individuo a nivel emocional le permite crear vínculos afectivos, y mejorar su autoestima y creatividad, pero si el alumno presenta un cierto miedo a realizar esa actuación puede disminuir su motivación por la asignatura, llegando incluso a negarse a realizar la actividad.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *La anatomía emocional: del cerebro al exterior*

El arte produce emociones y pensamientos en la vida afectiva de las personas, que también son retenidos e inducidos, es decir, el arte es una herramienta simbólica (Ballester, 2015). Según Tizón Díaz (2017), desde varios siglos se ha estudiado por conocer el vínculo entre música y emociones, y se ha llegado a la conclusión de que la música es un acto emocional inevitable.

Al formular o contestar una pregunta, nuestro cerebro de forma instantánea piensa inconscientemente en la respuesta, incluso antes de escuchar la pregunta. Nuestro cerebro predice el futuro en todo momento (Sloboda, 1991). Practicar deporte o hacer música, precisa de una coordinación perfecta de mente-movimientos. La primera de ellas, la mente se anticipa de forma inconsciente a la acción (López & Pérez-Llantada, 2006).

Siguiendo a Damasio (2003), al tomar una decisión nuestro cerebro utiliza dos rutas complementarias. Este autor reseña que una primera ruta (A) produce imágenes asociadas con la situación que estamos viviendo en ese momento, generando anticipación de futuros resultados. Una segunda vía (B), se produce de forma paralela a la primera ruta, y es la que activa recuerdos, no imágenes, de situaciones anteriores muy similares y comparables que se almacenan en nuestra experiencia y son las encargadas de influir e interferir en el razonamiento del ser humano (Ballester, 2015).

En el caso de una interpretación musical en público, ya sea tocar un instrumento, cantar o actuar en un musical, según Dalia (2004) justo en el momento en el que se sale al escenario, se produce un análisis del entorno, sobre todo del público. Esto genera pensamientos inconscientes de situaciones negativas y estresantes de actuaciones similares y anteriores.

El cerebro actúa como un «todo» pero tiene diferentes áreas cerebrales (Lacárcel, 2003). MacLean (1990), llegó a la conclusión de que nuestro cerebro se fundamenta en tres cerebros con localización y funciones diferentes, es decir el cerebro es triuno, y son estos 3 cerebros los que provocan la conducta humana. El primer cerebro se crea incluso antes del nacimiento del ser humano y se trata del Cerebro Reptiliano. Para MacLean (1990) es el cerebro responsable de la conducta automática o programada. Tiene como función proteger y defender al sujeto de amenazas. Avisa a nuestro cuerpo para asegurar la supervivencia. Un segundo cerebro, formado a los 2-3 años de edad, llamado Cerebro Límbico o Emocional, ubicado en el mismo centro del Sistema Nervioso Central, tiene como función la regulación de emociones (MacLean, 1990). Controla la vida emotiva de los sentimientos, generando placer, dolor, sexo, regulación endocrina, etc. en el ser humano (Ruíz Bolívar, 1996). El Cerebro Cortical o Racional, es el tercer cerebro y se crea después de los 3 años (MacLean, 1990). Este tipo de cerebro divide nuestra corteza prefrontal o neocorteza, en dos hemisferios. El hemisferio derecho se encarga de la visión y la síntesis, mientras que el hemisferio izquierdo se fundamenta en el análisis y el procesamiento (Ruíz Bolívar, 1996).

Siguiendo los trabajos del Cerebro Triuno de MacLean (1990), Herrmann propuso una nueva práctica denominada Teoría del Cerebro Total, para procesamiento de creatividad y aprendizaje, fundamentados en la relación del cerebro cortical o neocorteza con el sistema límbico. Herrmann (1989) afirma que toda la información recibida por nuestro cerebro queda dividida en cuatro áreas con funciones diferenciadas. El lóbulo superior izquierdo (cuadrante A) es el especializado en pensamiento lógico, analítico, matemático y crítico. En el lóbulo inferior izquierdo (cuadrante B) es el generador del pensamiento secuencial, organizado y planificado, basado en los detalles. En el lóbulo inferior derecho (cuadrante C) encontramos el pensamiento emocional, sensorial, humanístico,

interpersonal simbólico, musical y espiritual. Finalmente, en el lóbulo superior derecho (cuadrante D) ubicamos el pensamiento artístico, creativo, conceptual, visual, espacial, etc. (Ballester, 2015).

Los cuatro cuadrantes expuestos en el párrafo anterior se asocian y recombinan formando nuevos tipos o modos de pensamiento (Ruíz Bolívar, 1996). Para Herrmann (1989) la suma del cuadrante A y B producen un pensamiento realista/ de sentido común. Mientras que la suma de los cuadrantes C y D generan un pensamiento idealista/kinestésico. El pensamiento pragmático se produce por la suma de los cuadrantes A y D. En último lugar el pensamiento instintivo se realiza en el sistema límbico a través de la combinación de los cuadrantes B y C.

Hasta este punto hemos presentado de una manera breve los tres modelos más importantes de funcionamiento cerebral (Bio-Hemisférico, Cerebro Triuno y Cerebro Total) de la literatura neurocientífica. A continuación, veremos que zonas del pensamiento están asociadas a las emociones, desde un punto de vista todavía anatómico, basado en la neurología, ciencia que estudia el cerebro.

El cerebro es la estructura material que además del pensamiento implica también afectividad (Lacárcel, 2003). En la zona cortical, se encuentra la zona encargada de las funciones del pensamiento, denominada Unidad de valoración objetiva. Tiene como función el análisis de pensamientos. En el sistema límbico, encontramos la Unidad de valoración afectiva, lugar donde se encuentran las emociones. En esta zona la amígdala es la encargada de controlar los impulsos emotivos (Ballester, 2015). La amígdala en estímulos visuales-auditivos es muy importante para desencadenar emociones particulares como el miedo o la cólera (Damasio, 2003). Para este autor, dentro de la amígdala hay mayor cantidad de estímulos negativos y desagradables que estímulos agradables. Existe otra zona, muy importante para la gestión de las emociones, ubicada en la corteza prefrontal ventromediana del lóbulo frontal. Esta área es la encargada de dar significado emocional a estímulos condicionados, como por ejemplo la tristeza (emoción) que se produce al perder un ser querido (estímulo condicional) (Lacárcel, 2003).

2.2. *La relación pensamiento-emoción en la ansiedad escénica*

Cualquier ser humano puede cambiar su pensamiento a través de contener, dominar o calmar sus emociones (Goleman, 1998). La inteligencia emocional de Goleman defiende que el ser humano tiene dos mentes: la encargada del pensamiento, llamada mente reflexiva-analítica y la encargada del sentimiento, denominada mente impulsiva-química (Sánchez, 2016).

Para Sánchez (2016) la respuesta emocional depende del pensamiento interno del sujeto. Cuando una persona se siente afectada positiva o negativamente debe indagar sobre qué clase de pensamientos propios le han conducido a encontrarse

en ese estado emocional. De esta forma, emociones como la ansiedad o el miedo pueden ser activadas en el ser humano generadas por el análisis de estímulos interpretativos a través de mecanismos inconscientes (pensamiento) que condicionan las respuestas finales del individuo (Díaz & García, 2000).

Pensamientos de inseguridad dan lugar a una emoción desagradable llamada estrés, que se manifiesta en la persona que tiene este tipo de pensamientos, favoreciendo a su vez la aparición del miedo escénico. Esto automáticamente genera aumento de actividad fisiológica asociada y no controlada (López & Pérez-Llantada, 2006). Las acciones corporales involuntarias se producen en el sistema simpático, que genera alertas que avisan a nuestro organismo en forma de respuestas motoras como la hiperactividad o el sudor (Ballester, 2015). Las situaciones estresantes provocan aparición de adrenalina (Lacárcel, 2003). Esta hormona genera los siguientes efectos físicos: aumento del pulso cardíaco, tensión muscular, parpadeos inconscientes, temblores, sudoración y dilatación de pupilas, (Kenny, 2008).

Las emociones son para Harper (2003) interpretaciones en forma de pensamientos de acontecimientos de la vida real que no se ajustan a la vida real. Las personas estructuran la realidad, interpretan un suceso como peligroso, poniéndose a la misma vez ansiosos o estresados (Beck, 2000). Desde un punto de vista anatómico, cualquier persona tiene cuatro fases para ejecutar una emoción (Damasio, 2003). La evaluación y catalogación del estímulo (miedo) es la primera fase. El segundo estado consiste en inducir o superponer dicho estímulo emocional (¿puede ser peligroso?), a través de la amígdala. La ejecución o clasificación del estímulo (es peligroso) es el tercer período, gracias a partes del cerebro como el hipotálamo o el tallo cerebral. El último estadio, el hipotálamo es el que convierte el primer estímulo en estado emocional (nerviosismo), produciendo cambios en el sistema nervioso simpático y musculoesquelético, además de comportamientos específicos no comunes e involuntarios (Ballester, 2015).

Al hablar de conexión emoción-ansiedad escénica, es importante diferenciar dos fuentes de emociones relacionadas con la interpretación musical: las emociones vinculadas al contexto o entorno, llamadas emociones de persona. Y las emociones asociadas a la pieza a tocar, cantar, narrar, escenificar etc. denominadas emociones del papel (López & Pérez-Llantada, 2006). Es al mezclar e interrumpir las emociones de la persona con las del papel, cuando se disminuye la calidad de la pieza y aparecen emociones con activación negativa, como el miedo o la ansiedad (Sánchez, 2016). Para Juslin y Timmers (2010) las emociones de la persona pueden afectar a las emociones del papel, es decir, el pensamiento de un intérprete puede afectar al resultado musical.

En el caso de la comunicación emocional la mayoría de personas no tienen consciencia de este aspecto (Juslin & Laukka, 2000). Debemos diferenciar dos tipos de personas: los que dejan que las emociones sucedan (solo se centran en

expresar la música). Y los que adoptan un enfoque analítico (influencia con otras personas-público), que favorece la aparición de emociones negativas como el miedo escénico o ansiedad escénica (Dalia, 2004).

La preocupación por la evaluación de los demás, produce una emoción centrada en el defecto, calificada como vergüenza. La vergüenza en adolescentes es superior que en otras edades del ser humano (Ballester, 2015). Este aspecto para Iniesta Masmano (2011, p. 119) «es nuestra toma de conciencia de cómo los demás nos perciben, nos miran, nos escuchan, nos evalúan... temiendo el juicio». Cuando la persona interioriza su vergüenza, aparece en ella cómo un sentimiento de culpa que le hace pensar constantemente en esa emoción (Dalia, 2004). Kenny (2011, p. 75) señala que «la vergüenza es una emoción focalizada en lo defectuoso de la persona».

Ballester (2015) describe que comportamientos de tipo negativos y destructivos son justificaciones en muchos casos de una mala interpretación. Dichos comportamientos se producen por una preocupación excesiva del músico con respecto a lo que opinan los demás sobre él. Incluso esa preocupación se llega a producir antes de la exposición musical, en días y semanas antes, la cual recibe el nombre de ansiedad anticipatoria (Badós, 2009). Debemos aprender a controlar y manejar las emociones de la persona, potenciando el segundo tipo de emociones asociadas con las emociones del papel, para afrontar y reducir la ansiedad escénica musical (Dalia, 2004).

El sistema cognitivo tiene una fuerte implicación en la generación de ansiedad escénica a nivel alto o muy alto, según los siguientes estudios: Craig & Craske (1984); Frost, Liston & Mohr (2003); Kenny & Osborne (2008); Quarrier & Stephenson (2005). Los seres humanos continuamente describen el mundo que les rodea, etiquetando (poniendo una etiqueta) a cada momento que les ha ocurrido, a través de un juicio-diálogo interiorizado de cada persona consigo misma, realizado por el propio pensamiento del individuo (Ballester, 2015). Dicha etiqueta genera pensamientos inconscientes que son convertidos en respuesta emocional como el estrés (López & Pérez-Llantada, 2006). Los pensamientos inconscientes se denominan pensamientos automáticos, y son un tipo de pensamientos tan poderosos que preceden emociones negativas (McKay et al., 1981, citado en Ballester, 2015). Según este autor hay 15 tipos de pensamientos automáticos. La interpretación de los hechos (pensamientos espontáneos) y no su situación producen la alteración emocional en el ser humano (Sánchez, 2016). Dentro de este tipo de pensamientos, encontramos dos grupos de creencias: creencias racionales y creencias irracionales.

Las creencias racionales, son probabilidades o deseos futuros, interpretados silábica y mentalmente con mensajes del tipo querría, me gustaría, etc. Las creencias irracionales, se tratan de órdenes, expresadas en lenguaje dogmático de tipo debo, tengo que, etc. Los pensamientos irracionales generan en el ser humano exigencias

absolutas llamadas distorsiones cognitivas (Gálvez, 2009). Las distorsiones cognitivas son errores que se producen en el ser humano al tener pensamientos inconscientes no ajustables al entorno que lo rodea. Son pensamientos aprendidos por condicionamiento accidental (Lupiáñez, 2016). Una descripción distorsionada de la realidad altera el procesamiento de información (Ballester, 2015). Para Dalia (2004) estas distorsiones están relacionadas de modo directo con su estado emocional, afectando tanto al rendimiento de la persona en el escenario (ansiedad escénica), como a su estilo y calidad de vida (menor autoestima y confianza en sí mismo). Las distorsiones cognitivas fueron clasificadas por primera vez por A. Beck y A. Ellis (Beck, 2000). Para estos autores se trata de errores que comete el cerebro al procesar subconscientemente la información. Según Lupiáñez (2016), afectan a los pensamientos automáticos y son negativas. Su clasificación es la siguiente:

- Pensamiento dicotómico: Consiste en ver las cosas llevadas a los extremos.
- Sobregeneralización: Ver algo negativo como una derrota definitiva o permanente.
- Etiquetación: Es una sobregeneralización aún mayor. Consiste en colocarse a uno mismo etiquetas negativas que incluyen muchas características que no son aplicables.
- Abstracción selectiva: Prestar atención a un solo detalle sacado de contexto y extrayendo el resto de hechos para describir un suceso o una situación.
- Descalificación de las experiencias positivas: Restar importancia a las experiencias positivas. Sentirse mal por sentirse bien o tener sensaciones agradables.
- Adivinar el futuro: Creer que un suceso va a salir mal sin valorar la posibilidad de que el resultado sea neutro o positivo.
- Magnificación/Minimización: Magnificar los errores propios y los éxitos ajenos, y minimizar los éxitos propios y los errores ajenos.
- Razonamiento emocional: Asumir que sus emociones negativas corresponden fielmente con la realidad.
- «Debería»: Sobre exigirse a uno mismo con «debería...» «tendría que...» en lugar de «me gustaría...». Esta distorsión causa frustración, rabia, culpa, etc.
- Personalización: Creer que uno mismo es la causa de los sucesos negativos externos que acontecen.

- Inferencia arbitraria: Ver las cosas negativamente existan o no pruebas que lo apoyen.
- Adivinar el pensamiento: Creer que los demás están pensando mal de uno mismo sin tener pruebas que lo demuestren.

En alumnos/as de Secundaria y Bachillerato, la vergüenza debido a la inseguridad y la falta de autoestima es un aspecto muy visible en esta edad. Cantar o bailar delante de sus propios compañeros puede provocar una disminución de la calidad de las canciones o piezas musicales. Controlar pensamientos relacionados con la vergüenza y la comparación con otros compañeros, y pensamientos automáticos de inseguridad es fundamental, para ir seguros, motivados y con confianza a una futura actuación musical. Godoy et al. (2019) señala que las expectativas altas de los padres acerca de sus hijos pueden aumentar la presión de estos de cara a una futura actuación musical, por lo que es importante evitar presiones a este tipo de estudiantes.

3. RESULTADOS

El objetivo principal de este artículo era aumentar la confianza y la motivación del alumnado de cara a una actuación en público en el marco de la enseñanza musical. Para poder llevar a cabo esta propuesta didáctica serán los propios alumnos los que narren a través de su experiencia y sensaciones si después de estas cinco sesiones les ha servido este proyecto en el aumento de su autoconfianza y la reducción de pensamientos negativos, realizando su propia autoevaluación a través de cuestionarios. La realización de las sesiones de actividades se divide en tres fases: fase de preparación, fase de desarrollo y fase de evaluación.

3.1. Fase de Preparación

Calendario

Dos semanas antes del desarrollo de la investigación.

Actividades

Presentación del proyecto al Departamento de Música, para conseguir su aprobación y analizar los diferentes puntos de vista que la actividad puede tener, incluso en otras asignaturas no relacionadas con la música.

Reuniones de Coordinación con el Equipo Directivo del centro para requerir los materiales y recursos que se van a utilizar (proyector, ordenador, altavoces, etc.).

Presentación del proyecto en el aula, para que los alumnos lleven a las futuras clases los recursos demandados en esta investigación (esterillas, libro, instrumento, partituras, etc.).

Acondicionamiento del aula (forma rectangular con espacio en el centro de la clase, instalación de proyector y altavoces si el aula no dispone, etc.).

3.2. Fase de Desarrollo

Calendario

4 sesiones, dos semanas del curso académico, situado cerca del final de curso, previo al concierto o musical final.

Actividades

- Sesión 1: Presentación del proyecto y explicación teórica de la ansiedad escénica musical.

Actividad 1: Interpretación en grupo de una pieza musical o canción, delante del resto de compañeros. Al finalizar la actuación los intérpretes deben rellenar un cuestionario, elaborado para este proyecto exclusivamente, sobre lo que han pensado mientras estaban tocando. El resto de compañeros que no han tocado, también deben contestar un cuestionario basado en lo que pensaban ellos mientras estaban escuchando a sus propios compañeros. Duración: 30-40 minutos.

Actividad 2: Explicación teórica de ¿Por qué me preocupa una actuación musical? Exposición del perfeccionismo, catastrofismo, vergüenza, psicología musical, opinión de los demás, etc. Duración: 15-20 minutos.

- Sesión 2: Las distorsiones cognitivas. Tipos y corrección de estas.

Actividad 1: Explicación de las distorsiones cognitivas, su clasificación según Beck y Ellis, y su sustitución por pensamientos positivos. Duración: 35-40 minutos.

Actividad 2: Identificar los pensamientos negativos que te desestabilizan y generan un exceso de preocupación en tu tarea. Hacer explícitos de forma verbal estos pensamientos, de la manera más fiel posible, exponiéndolos con la voz de

forma alta y clara. Llegados a ese pensamiento negativo cumbre, pensar inmediatamente en cualquier elemento distractor instantáneo, ya que, si sólo se trata de bloquear el pensamiento, este en realidad se hace más fuerte. Hablar a uno mismo una vez se ha evaluado cada pensamiento, para ello cambiar el verbo empleado en dichas frases. Sustituir el yo de primera persona por la segunda persona, ya que la segunda persona ayuda a tomar distancia de nuestras emociones y evita que caer en la distorsión cognitiva del «razonamiento emocional». Cambiar frases como sé lo que voy a hacer bien por sabes lo que vas a hacer bien. Intentar evitar afirmaciones como no estoy nervioso, no estoy preocupado, etc. Utilizar un discurso interior realista, constructivo y positivo, sin exigencias. Duración: 5-10 minutos.

Actividad 3: Análisis de las respuestas realizadas en el cuestionario del intérprete, de forma grupal y debatir en la clase sobre si ese tipo de pensamientos se pueden sustituir o son parecidos a los que hemos expuesto en la explicación teórica de las distorsiones cognitivas. Duración: 5-10 minutos.

- Sesión 3: Aceptación y afrontamiento del miedo escénico una vez se ha producido. Técnicas de Visualización.

Actividad 1: Explicación de por qué se produce la ansiedad escénica, factores que la originan y como está puede ser negativa en muchos casos, pero también positiva si se acepta. Duración: 30-35 minutos.

Actividad 2: Exposición de la técnica de entrenamiento mental llamada Visualización y realización de un ejercicio basado en este tipo de técnica. Necesitaremos el uso de recursos como esterillas deportivas para la realización de esta práctica. Duración 20-30 minutos.

- Sesión 4: Prevención del miedo escénico, para momentos, días e incluso meses en los que todavía no ha aparecido. Técnica Alexander y Mindfulness musical.

Actividad 1: Explicación de aspectos preventivos al miedo escénico, como la focalización de la atención en la partitura, la creación de rutinas para el afrontamiento de la ansiedad escénica, la relativización del error, la elaboración de desafíos o la importancia del descanso. Exposición de una serie de pautas, indicaciones y recomendaciones para momentos previos a la actuación, instantes de la actuación y posteriores a esta. Duración: 30-35 minutos.

Actividad 2: Utilización de técnicas de relajación y concentración para prevenir la aparición de miedo escénico. Por un lado, realización de ejercicios de Técnica Alexander para controlar la tensión-relajación de nuestros músculos. En segundo lugar, la aplicación de ejercicios de mindfulness musical basados en

mejorar la concentración de nuestros alumnos y controlar la propia respiración como media de relajación del ser humano. Para esta práctica utilizaremos recursos como esterillas deportivas, etc. Duración: 20-25 minutos.

3.3. Fase de Evaluación

Calendario

Último día de la implantación de este proyecto, una sesión en el aula de Música.

Actividades

- Sesión 5: Evaluación y debate final sobre el proyecto, conclusiones y contribuciones de parte del alumnado.

Actividad 1: Análisis y conclusiones del cuestionario realizado en la primera clase, pero esta vez sobre el dirigido a los oyentes. Debate sobre si las respuestas y resultados tienen algo que ver con todo lo explicado anteriormente en las diferentes clases de este proyecto. Duración: 20-25 minutos.

Actividad 2: Interpretación de nuevo una partitura, canción muy parecida a la de la sesión número uno, incluso puede ser la misma, por grupos, en la que se volverá a contestar a un cuestionario, pero esta vez sólo dirigido al intérprete. Al finalizar cada actuación los propios alumnos expondrán al resto de compañeros si han tocado más cómodos o han pensado menos mientras interpretaban e intentarán analizar las diferencias entre las respuestas del primer cuestionario (sesión 1) con las del segundo test (sesión 5). Duración: 20-25 minutos.

4. CONCLUSIONES

Con esta investigación se ha pretendido poner de manifiesto la poca presencia que tiene el aspecto psicológico cuando se estudia música, tanto a nivel escolar como a nivel profesional. La ansiedad está presente cada vez de forma más común en nuestra sociedad, debido a nuestro nivel de vida y sobre todo a nuestro tipo de pensamiento. Los alumnos no conocen ni lo que significa la palabra miedo escénico, se ponen nerviosos cuando tocan un instrumento como la flauta dulce o el ukelele y no saben por qué les sucede este hecho. En algunos casos se pueden negar a practicar con el propio instrumento porque saben que de cara a un examen o actuación musical final van a temblar, se van a equivocar más de lo común o van a sudar, por lo que deciden no estudiar.

Esta propuesta didáctica no solo sirve para controlar la ansiedad escénica musical, sino que, en vistas a exámenes finales o pruebas de acceso futuras, como la

prueba de selectividad o pruebas de acceso a grados formativos, les puede ayudar a controlar su cuerpo y mente, otorgándoles técnicas para prevenir y controlar la frustración y activación del cuerpo excesiva que producen este tipo de pruebas. En el caso de alumnos que están realizando estudios musicales elementales o profesionales paralelamente, les puede servir para controlar sus emociones de cara a audiciones trimestrales, conciertos finales o pruebas de acceso, ya que en los conservatorios desgraciadamente la preparación psicológica tampoco se realiza y solo existe una asignatura dedicada al autocontrol de nuestro cuerpo en los dos grados de enseñanza musical profesional y superior.

No solo se produce miedo escénico en estudios de música profesional. También en personas que no estudian música o no tocan un instrumento, podemos observar la aparición de ansiedad escénica, incluso en este tipo de estudiantes la ansiedad escénica perjudica y disminuye la calidad de una interpretación de una persona que sí estudia música.

La adolescencia, muy presente en estudiantes a los que va dirigida esta investigación, estudiantes de primer curso de Bachillerato, aumenta los niveles de excitación y activación de nuestro sistema cerebral, generando aparición mayor de emociones como vergüenza, competitividad, evitación, etc.

El objetivo principal de esta investigación se destinaba a ayudar al alumnado, y a que en la mayoría de casos se interese y motive por participar en espectáculos públicos sin temor al fallo, nerviosismo, etc. En esta asignatura es común realizar un espectáculo público a final del curso académico, de tal forma que esta será más fácil de acometer si hay una actitud positiva y participativa de parte del alumnado, que si hay una actitud de miedo o negación.

Finalmente, la Educación Secundaria tiene como fin preparar al estudiante a la vida laboral futura. Al enseñar este tipo de estrategias y método de autocontrol de nuestro cuerpo al alumnado, hemos podido observar cómo esta propuesta didáctica le ha ayudado a superar situaciones de estrés dentro de su vida diaria, contribuyendo mucho en la formación personal, psicológica y social de nuestro alumnado.

5. REFERENCIAS

- Badós, A. (2009). *Fobia social*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Ballester, J. (2015). *Un estudio de la ansiedad escénica en los músicos de los conservatorios de la Región de Murcia*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

- Beck, J. (2000). *Terapia Cognitiva. Conceptos básicos y conceptualización*. Gedisa.
- Brandfonbrener, A. G. (1999). Performance anxiety. Different strokes for different folks. *Medical Problems of Performing Artists*, 14(3), 101-102.
- Craig, K. D. & Craske, M. G. (1984). Musical performance anxiety: The three systems model and self-efficacy theory. *Behaviour research and therapy*, 22(3), 267-280.
- Criado del Pozo, M. J. y González-Pérez, J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Editorial CCS.
- Dalia, G. (2004). *Cómo superar la ansiedad escénica en el músico*. Mundimúsica.
- Dalia, G. (2015). *Musicorexia. La adicción de los músicos a la actividad musical. Un estudio de la personalidad del músico* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Damasio, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Crítica, S.L.
- Díaz, C. y García, M. V. (2000). Tratamiento de un caso de fobia en un perro mediante contracondicionamiento. *Psicothema*, 12(2), 187-191.
- Gálvez, J. J. (2009) Revisión de evidencias científicas de la terapia cognitiva conductual. *Medicina Naturalista*, 3(1), 10-16.
- García, R. (2017). *Entrenamiento mental para músicos*. Redbook.
- Fresneda, M.D, Godoy, J.F, Puertas, J.A. y Ruíz-Castilla, M. (2019). Eficacia de un programa de entrenamiento para padres destinado a mejorar la comunicación oral y la conducta de sus hijos: un estudio preliminar. *Revista de Investigación en Logopedia*, 9(2), 107-127.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairos.
- Harper, A. E. (2003). *Una nueva guía para una vida racional*. Obelisco.
- Herrmann, M. (1989). *The creative brain*. Brain books.
- Iniesta Masmano, R. (2011). *Interactuando sin miedo: Colección Música e interacciones*. Rivera Editores.
- Juslin, P. N. y Timmers, R. (2010). *Music and emotion. Theory, research, applications*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2008). *Music Performance Anxiety. International Handbook of Musicians. Health and Wellbeing*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The psychology of music performance anxiety*. Oxford University Press.
- Kenny, D. T. & Osborne, M. S. (2008). The role of sensitizing experiences in music performance anxiety in adolescent musicians. *Psychology of Music*, 36(4), 447-462.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio*, 20(21), 213-226.
- Laukka, P. & Juslin, P. (2000). *Improving emotional communication in music performance through cognitive feedback*. *Musicae Scientiae*, 4(2), 151-183.
- López, A. & Pérez-Llantada, M. C. (2006). *Psicología para intérpretes artísticos*. Thomson.
- Lupiáñez, M. (2016). Cómo afecta la Distorsión cognitiva en la ejecución del bailaor flamenco. *Sinfonía Virtual*, 30, 1-6.
- MacLean, P. (1990). *The triune brain evolution*. Plenun Press.

- Ruíz Bolívar, C. (1996). Neurociencia y educación. *Paradigma*, 14, 90-106.
- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music*, 19(2), 110-120.
- Uceda, D. (2014). *Relevancia de los pensamientos durante la interpretación violística*. [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Conservatorio Superior de Aragón.
- Yondem, Z. D. (2007). Performance anxiety, dysfunctional attitudes and gender in university music students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(10), 1415-1426.
- Zarza, F. (2014). *Variables psicológicas y pedagógicas como predictoras de la ansiedad escénica en estudiantes de grado superior de música de España*. [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.

LAS FANGIRLS DE ONE DIRECTION EN LA ERA DIGITAL

The Fangirls of One Direction in the Digital Age

Olivia ARIAS GÁLVEZ 

Investigadora independiente

RESUMEN: En estos últimos años, la tecnología digital ha provocado una radical transformación en la industria musical. En este artículo se analiza el modo en el que las redes sociales han influido en la producción y consumo de la música a través de un caso concreto: las *fangirls* de la *boyband* One Direction. Este análisis se enfoca desde una perspectiva de género y destaca el poder de la era digital como marco comunicativo de una comunidad de fans a través del *trending topic* #ThisIsNotUs. El presente estudio contribuye con datos actualizados sobre la interacción de las fans en la era digital a través de un cuestionario *ad hoc*, que contó con la participación de 540 personas. Los resultados muestran una gran mayoría femenina en el *fandom* de One Direction, reflejando la gran influencia de la *boyband* en la vida de las fans, a la vez que se establece el papel fundamental que tuvo la banda en la transición de la industria discográfica tradicional del siglo XX a la era digital de principios del siglo XXI con la aparición de internet y las redes sociales.

Palabras clave: fangirls; One Direction; redes sociales; Directioners; música pop; era digital.

ABSTRACT: In recent years, digital technology has caused a radical transformation in the music industry. This article analyzes how social media has influenced the production and consumption of music through a specific case: the fangirls of the boyband One Direction. This analysis adopts a gender perspective and highlights the power of the digital era as a communicative framework for a fan community through the trending

topic #ThisIsNotUs. The present study provides updated data on fan interaction in the digital age through an ad hoc questionnaire, which included the participation of 540 individuals. The results show a significant female majority in the One Direction fandom, reflecting the substantial influence of the boyband on fans' lives. Also, it establishes the crucial role the band played in the transition of the traditional 20th century music industry to the digital era of the early 21st century with the advent of the internet and social media.

Keywords: fangirls; One Direction; social networks; Directioners; pop music; digital era.

1. INTRODUCCIÓN

El inicio de este nuevo siglo se ha caracterizado por avances tecnológicos que han condicionado indudablemente el funcionamiento de la industria cultural y musical, pasando del dominio de las discográficas tradicionales a la era digital. Al hilo de esta realidad, el presente estudio analiza el fenómeno de la *boyband* One Direction y su impacto personal en las *fangirls* —término anglosajón utilizado para denominar a las adolescentes que muestran entusiasmo e interés por algo o alguien— de esta banda, denominadas «Directioners». Cabe aclarar que este concepto no excluye a fans de géneros disidentes o distintos al femenino, pero para esta investigación se ha optado por utilizar el femenino genérico para hablar de esta comunidad de fans.

Las *fangirls* de One Direction fueron pioneras en el consumo de la industria musical en la era digital, creando una atmósfera digital global en la que la relación fan-ídolo era mucho más cercana y personal. La influencia de la tecnología y la activa participación de las *fangirls* en plataformas digitales han sido fundamentales en la transformación del consumo de música popular, a través de la «desintermediación digital» (Gielens, 2019). Este fenómeno ha democratizado el acceso y fortalecido la independencia de los artistas, permitiéndoles comunicarse directamente con su público sin intermediarios tradicionales.

El documental *Crazy About One Direction* (2013) sirve como punto de partida para analizar cómo las fans fueron representadas públicamente en los medios de comunicación de la época, reflejando la dicotomía social que separa el fanatismo masculino del femenino. Esta producción no mostró la realidad del *fandom* —término utilizado para referirse a una comunidad o una subcultura formada por fans—, sino que retransmitió las expresiones más exaltadas de las adolescentes y sus pensamientos más impulsivos. En señal de descontento con las imágenes del documental, muchas fans recurrieron al *hashtag* *ThisIsNotUs*, volviéndolo *trending topic* en Twitter (ahora llamado «X»).

Además de examinar teórica y analíticamente el fenómeno de las *fangirls*, esta investigación se fundamenta en un cuestionario, de elaboración propia, respondido por fans de One Direction. Se recopilaron 540 respuestas que proporcionaron testimonios personales de primera mano. Todas ellas se identificarán con las siglas «TINU», correspondientes al *hashtag* «*This Is Not Us*», junto con el rango de edad de la persona en cuestión, asegurando la confidencialidad de las encuestadas.

2. EL COMIENZO DE LOS ESTUDIOS DE FANS EN ESPAÑA

A partir de la década de los 80, los estudios de fans se enfocan en la investigación de la cultura musical y el comportamiento de las audiencias. Una de las primeras aproximaciones académicas al ámbito fan y sus respectivos ídolos se presenta en el influyente estudio publicado en 1990 por Angela McRobbie y Simon Frith. Un estudio que consistió en analizar el impacto del rock de los años 60 y 70, identificando una clara distinción entre géneros con los términos ‘*cock-rock*’ y ‘*teenybop*’ (la seriedad del rock y la alegría del pop). Bajo esta diferenciación de género, las adolescentes «*teenyboppers*» han sido objeto de análisis tanto en Estados Unidos como en Reino Unido, caracterizadas como un fenómeno patológico cercano a la «desviación», con descripciones que incluían «histeria» y «descontrol» (Pérez-Colman, 2015, p. 221). No obstante, es importante señalar que las reacciones vinculadas a la histeria de las adolescentes hacia las representaciones masculinas no se originaron con la Beatlemania, sino que datan en el siglo XVIII con la figura de los *castrati* —aquellos hombres cantantes sometidos a una castración en su época de niñez para poder preservar su voz aguda— y, posteriormente, con el pianista Liszt (1811-1886). Como señala Gooley:

Los escritores tematizaron la influencia de Liszt sobre las mujeres para deslegitimar los placeres que, aunque compartidos por miembros de la audiencia de ambos géneros, no podían ser afirmados o reconocidos en hombres porque existían únicamente en los cuerpos [...] Se creía que los nervios delicados y sensibles de las mujeres las hacía extremadamente excitables, vulnerables al fuerte estímulo de la virtuosidad de Liszt. (Gooley, 2004, p. 211)

Después de la Lisztomanía, a partir de los años 40, surgieron una serie de figuras masculinas relevantes como, por ejemplo, Frank Sinatra, Elvis Presley, The Beatles y The Jackson 5, quienes marcaron esta etapa al atraer a una gran audiencia femenina. Posteriormente, la cultura de consumo entre los fans se fortaleció, y *boybands* como Take That, Backstreet Boys y NSYNC ocuparon un papel destacado en la década de los 90 (Lozano, 2015). Braggs (2019) define a estas *boybands* como grupos vocales masculinos formados por jóvenes sincronizados, que no tocan ningún instrumento, pero tienen un alto nivel en baile. Sin duda, fueron una gran

influencia para bandas posteriores como Jonas Brothers, BTS o, en especial, One Direction, que, a pesar de modificar las características mencionadas por Braggs, fue considerada una *boyband* y logró un gran éxito internacional.

Las siguientes imágenes proponen un análisis de los cambios y similitudes presentes en las audiencias femeninas a lo largo de las épocas. En la Figura 1, se expone el grabado del pianista Liszt de 1942 y, en la Figura 2, la fotografía de uno de los conciertos de One Direction en 2012.

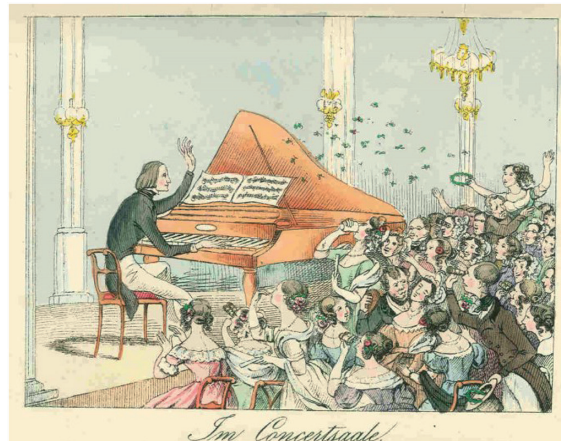


Figura 1. *Frank Liszt en concierto. Grabado de 1842 de Teodoro Hosemann.*
Fuente: <https://www.worldhistory.org>



Figura 2. *One Direction actúa en el programa «Today» de la NBC en Rockefeller Plaza, Nueva York, en 2012.* Fuente: <https://www.gettyimages.es>
Fotografía y permiso proporcionado por Slaven Vlasic.

A pesar de las disparidades entre las imágenes, sobre todo respecto al contexto social en el que se enmarcan, el espacio de las actuaciones y su instrumentación, ambas audiencias comparten características fundamentales. Durante la actuación del pianista se representa una audiencia formada mayoritariamente por mujeres con los rostros sonrojados. Están de pie y manifiestan su excitación con las manos hacia adelante, como queriendo asir físicamente al objeto de su adoración. Las miradas y la atención femenina están completamente centradas en Liszt, llegando incluso a utilizar binoculares para contemplarlo con mayor detalle. Al igual que en el grabado, en los conciertos de One Direction, las protagonistas son mujeres adolescentes que alzan sus brazos en un gesto de acercamiento a sus ídolos. Se muestran emocionadas con grandes sonrisas y expresiones de alegría en sus rostros. No obstante, en esta era digital, las fans han adaptado sus acciones: en lugar de llevar binoculares, sostienen sus teléfonos móviles o cámaras digitales. Todo ello genera tal semejanza entre estas audiencias que sugiere la posible universalidad del fenómeno *fangirl* en la historia moderna.

3. LA NUEVA JUVENTUD Y LA MÚSICA POP DEL SIGLO XXI

La evolución en el consumo de la música ha marcado un declive en el formato físico y el auge de las plataformas digitales, junto con un incremento en la desintermediación digital que ha abierto nuevas oportunidades para los artistas y la industria musical. El estudio de Seguí (2015) sobre el cambio de paradigma en la industria de la música pop revela la evolución del consumo de música desde los años 80 hasta hoy, relacionándolo con la transformación del mercado de los productos tangibles hacia los servicios digitales, lo que ha generado una dicotomía de «acceso vs. pertenencia» o «captura vs. colección» (Carreras, 2017, p. 36). Estos avances tecnológicos en la industria musical sentaron las bases para lo que más adelante ocurrió con las Directioners y su apogeo a través de nuevos medios de comunicación.

La música, como medio de expresión, contribuye a la búsqueda de identidad de la juventud mediante la evocación de emociones, sonidos y referencias sociales y culturales. En este sentido, la identidad musical se refiere a la tendencia de cada grupo social —según su clase, edad, país, entre otros factores— a identificarse más con un género musical específico y, en consecuencia, rechazar otro. Por otro lado, según Martin (2005), la búsqueda de identidad en la música nace con la modernidad y la ruptura que supuso en la estructura social previa, lo que, a su vez, hace más acusada la necesidad de búsqueda e identificación con un grupo social afín. Así pues, la música se convierte en un factor fundamental que facilita este proceso de identificación compartida. Esta idea también fue señalada por Frith (1996), quien afirmó que «la música parece ser una clave para la identidad

porque ofrece, de manera muy intensa, un sentido tanto de uno mismo como de los demás, de lo subjetivo en lo colectivo» (p. 110). En esta línea, este concepto se relaciona con la *Teoría de Rituales de Interacción* de Collins (2004), en la que se describe el ritual musical como un evento donde hay un «foco de atención compartido» y una fuerte «consonancia emocional» (p. 48).

Por último, el éxito de la música pop internacional gira en torno a un tema central predominante: el amor romántico. Según Vila (2016), «el sonido, las letras y las interpretaciones, por un lado, ofrecen maneras de ser y de comportarse, y por el otro, ofrecen de satisfacción psíquica y emocional» (p. 5). En este caso, la música no solo cumple la mera función de entretener, sino que también pretende emocionar al individuo y contribuir a construir su identidad a través de un mensaje. Por lo tanto, no es extraño encontrar descripciones como la que presenta Frith (2007): «Curiosa exposición pública de obsesiones privadas» (p. 263), refiriéndose a la manera en la que las *fangirls* reciben y expresan esta experiencia.

4. EL FENÓMENO DE ONE DIRECTION

Los orígenes del fenómeno de One Direction se remontan al programa de televisión *The X Factor*, un *reality show* en busca de nuevos talentos, retransmitido desde Londres. Fue la temporada del año 2010 la que impulsó y detonó la formación de One Direction como *boyband*. Durante su participación en el programa, la banda creó una serie de vídeos semanales (conocidos como *video diaries*) subidos a YouTube, para actualizar a los seguidores del programa sobre su trayectoria en el concurso, logrando proyectar su naturalidad y simpatía como banda. Según las respuestas recopiladas en el cuestionario, Julia (TINU, 21-25) conoció a la banda en 2011 y lo primero que recuerda sobre One Direction son estos vídeos. Además, el testimonio de Gaspar recopilado por Tiffany (2022) muestra la percepción general sobre ello: «Pensé que eran las personas más divertidas que jamás había visto en toda mi vida» (p. 125).

Tras alcanzar el tercer lugar en la final del programa, One Direction lanzó su primer sencillo «What Makes You Beautiful» y su álbum debut *Up All Night* (2012). Estos primeros lanzamientos los catapultaron hacia la fama con un éxito masivo y rápido. Aunque, inevitablemente, surgieron comparaciones en los medios con el fenómeno de la Beatlemania, Tiffany (2022) concluye que, si bien One Direction no transformó la historia cultural de la misma manera que lo hicieron The Beatles, sí fueron considerados la banda de pop más grande del mundo.

En su periodo en activo, desde el 2011 al 2016, One Direction hizo conciertos internacionales en numerosos países, lo que les permitió crear una base de fans a nivel global. Dada la amplitud de este fenómeno, las fans decidieron manifestarse mediante acciones colectivas durante los conciertos, con el fin de que los

miembros de la banda pudieran percibir el apoyo de cada una de ellas. Uno de los proyectos —denominados *fan projects*— más destacados tuvo lugar en el estadio de San Siro en Milán en 2014, durante su tercera gira musical *Where We Are Tour*, cuya actuación fue grabada para la segunda película de la banda: *One Direction: Where We Are – The Concert Film*. En este caso, la gerencia de *boyband* colaboró con el proyecto de las fans para, además de apoyarlas, capturar el vínculo entre ellas y One Direction (Pipia, 2020). Este proyecto no pasó desapercibido, sino que marcó un hito importante en la historia de One Direction y dejó huella en el recuerdo de muchas adolescentes. Tal es el caso de Yamila (TINU, 16-20) cuyo primer recuerdo sobre la banda es «el concierto de San Siro».

4.1. *La música como medio entre ídolo y fan*

La correlación entre el ídolo mediático y el héroe mítico de la antigüedad clásica ofrece una perspectiva muy interesante para este estudio, al establecer un marco de referencia novedoso entre música y sociedad. Algunos autores exploran la idea de que la veneración hacia los héroes o dioses mitológicos guarda una clara relación con la divinización de los ídolos mediáticos, quienes se convierten en personajes de culto para sus seguidoras o fans. Como manifiestan Dyer y McDonald (2001): «En los inicios, las estrellas eran dioses y diosas, héroes, modelos, encarnaciones de los ideales de comportamiento. En los últimos tiempos, las estrellas son figuras de identificación, gente como nosotros mismos, encarnaciones de los modos típicos de proceder»¹ (p. 39). La socióloga y teórica feminista estadounidense, Bernard (1961), también señala: «La religión de la cultura adolescente, en sí misma, podría decirse que es el culto a personalidades populares, cantantes, actores y artistas de todo tipo» (p. iii).

La música y las letras de One Direction jugaron un papel clave en el desarrollo de la identidad de las jóvenes del momento, creando una comunicación idealizada e incierta, pero personal y cercana. En uno de los casos reunidos a través del cuestionario, María (TINU, 16-20) expresó lo siguiente: «Me acompañaron y me acompañan con su música más de lo que lo ha hecho otra persona y yo misma. En mis momentos más difíciles siempre están». Este sentimiento experimentado por las fans se vio intensificado gracias a las letras de las canciones que sugerían estar dirigidas a cada una de ellas (Lovelock, 2017). Un ejemplo de ello es «Diana», una de las canciones de One Direction que muestra esa interacción del ídolo con las fans. Julian Bunetta, uno de los compositores de la canción, dijo en una entrevista con MTV News: «La gente siente que está sola y eso es lo que los lleva a buscar

1. La traducción de esta cita es de Busquet (2012) en «El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: Evolución conceptual y génesis histórica».

una salida en Twitter [...] y alguien que te diga: «Oye, te entiendo. Sé que estás ahí. Todo está bien. No estás sola»». (Vena, 2013).

Por otro lado, es muy importante considerar también el cambio social y cultural que se produjo dentro de la industria musical, ya que «es imposible entender el papel de la música en la sociedad moderna sin comprenderla en el contexto de las SNS [Plataformas de Redes Sociales]» (Krause et al., 2018, p. 564). Aunque la idolatría estuvo presente en siglos anteriores, el nacimiento de internet modificó inevitablemente la manera de venerar a los ídolos en el siglo XXI, llevando al fenómeno fan a nuevas formas de expresión en los entornos digitales. Las fans de One Direction fueron testigos y partícipes de este cambio, lo que también provocó un proceso de humanización de los ídolos mediáticos. Los siguientes testimonios de fans, recopilados de diferentes fuentes bibliográficas, constituyen una clara evidencia de esto:

Grace: Con 1D [One Direction] fue diferente. 1D creó el «Fan Twitter», todo era más intenso. Antes se trataba de ver bandas tocando o conocerlos en persona, pero con 1D tenías un contacto tecnológico constante las 24 horas del día. Incluso si entrabas en tus redes sociales, gracias al *feed*, siempre estarías viendo fotos de ellos, vídeos o esto y aquello. (Ewens, 2020, p. 170)

En otro testimonio, una entrevista en este caso, se le pregunta a una fan, Luisa, por qué utiliza una cuenta fan en redes sociales, a lo que responde: «Porque de alguna manera, estás más cerca de las celebridades que en la vida real. Porque puedes hablar con ellos. Bueno, escucharlos» (Lacasa et al., 2016, p. 54).

Indudablemente, uno de los cambios más significativos introducidos por esta *boyband* fue la constante interacción en línea, lo que les permitió a las fans conocer su día a día mediante acceso inmediato. Anastasia (TINU, 16-20) menciona que su mejor recuerdo de la época de One Direction era: «Emocionarme cuando ellos tuiteaban o subían fotos». Hasta entonces, la única vía de comunicación posible con los ídolos se limitaba a los escenarios o al *Meet & Greet*, careciendo del toque personal e íntimo proporcionado por estas nuevas tecnologías.

4.2. Fangirl como estigma social

El término '*fangirl*' está sometido a un mar de connotaciones negativas en su definición, similares a la expresión «animales salvajes» (Ewens, 2020, p. 10). Sin embargo, Duffett (2013) lo ha acuñado como «una persona con una convicción emocional relativamente profunda y positiva sobre alguien o algo famoso» (p. 18), involucrada en actividades como conciertos y encuentros, así como *fan projects* —iniciativas llevadas a cabo por las fans para mostrar su apoyo a los artistas—,

fan fictions —novelas de ficción creadas por fans sobre una persona popular—, blogs y la edición de vídeos.

Uno de los detonantes detrás de este estigma social fue la discriminación de género, donde las prácticas culturales realizadas por hombres solían ser mejor vistas y valoradas que las realizadas por mujeres, tal y como ejemplifica Salazar-Rodríguez (2015) cuando compara a las fans en los conciertos de música pop y a los aficionados al fútbol; ambos grupos enfrentan rechazo por parte de la sociedad, pero de manera diferente.

Una de las autoras más influyentes para esta investigación, Tiffany (2022), ha destacado por exponer la historia de las Directioners en internet y suprimir cualquier referencia a las *groupies*. Desde la década de los 60, esta representación ha tenido un gran impacto tanto en la realidad musical del pop-rock como en los estudios académicos relacionados con el fenómeno fan; solía describirse como «un término heteronormativo utilizado para desvalorizar a las mujeres fans que parecen estar más interesadas en buscar relaciones sexuales con músicos masculinos que en sus talentos musicales» (Gerrard, 2021, p. 1047).

Otro de los aspectos importantes que resalta la publicación de Tiffany es la exposición del poder de las *fangirls* no solo en el consumo dentro de la industria musical, sino también en «nuestra cultura actual, política y vida social [que] a menudo se pasa por alto» (p. 8), alerta la autora. Los cambios en la sociedad impulsados por estas jóvenes solían ser minimizados y subestimados en los medios de comunicación con titulares de prensa como «Locas por One Direction» (24 de mayo de 2013).

En un artículo sobre la materia, Grossberg (1992) describe al *fandom* como una forma de empoderamiento que proporciona un mayor control sobre la condición afectiva de cada *fangirl* y refuerza la conexión emocional tanto hacia sus ídolos como entre las propias jóvenes (p. 65). Como mencionó Jenkins (2016) en su artículo, el nivel de implicación y participación de las *fangirls* en la creación y el mantenimiento del *fandom* era muy alto, llegando a formar parte de la vida diaria de las fans: desde el desarrollo de reuniones, generación en redes sociales y *fan fictions*, hasta la creación de canciones y *fan arts* —obras artísticas creadas por fans de canciones, personajes, libros u otro tipo de entretenimiento—. Louis Tomlinson, uno de los miembros de One Direction, afirmó el poder que poseen las *fangirls* en las redes sociales en una entrevista para la cadena de radio Energy NRJ:

Ellas entienden cómo es Twitter, comprenden lo que las fans quieren, ¡y lo viven! Por eso creo que el estereotipo de una *fangirl* está muy lejos de la verdad. Hay tanta pasión y comprensión en lo que hablan... (HL Daily, 7 de noviembre de 2022).

4.3. *El documental Crazy About One Direction*

El análisis sobre el documental *Crazy About One Direction*, transmitido el 15 de agosto de 2013 por el canal británico Channel 4, se enfoca en la representación de las *fangirls* de One Direction y cómo fueron retratadas en los medios de comunicación.

El documental muestra varias entrevistas a fans, de entre 13 y 19 años, cuyas respuestas reflejaban una intensa exaltación emocional, capaces de cualquier cosa por estar cerca de los chicos. Destacaron sus caras sudorosas y llenas de lágrimas, así como sus habitaciones empapeladas de pósteres (ver Figura 3). También se mostraron las amenazas de muerte a las novias de los integrantes de la banda y las *fan fictions* que imaginaban una relación sexual entre dos de los integrantes de la banda, Louis Tomlinson y Harry Styles.

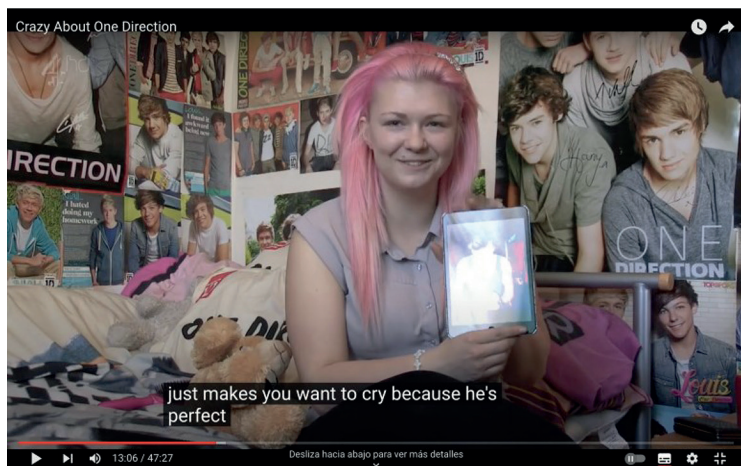


Figura 3. Captura de pantalla del documental *Crazy About One Direction* en YouTube.

Fuente: <https://bit.ly/3zROMbs>

En definitiva, esta producción creó una narrativa sensacionalista con el contenido que, indudablemente, captó la atención de la prensa y descuidaron la realidad de lo que sucede realmente dentro del *fandom*. Hayley, uno de los testimonios que recoge Ewens (2020), explica que fue entrevistada y grabada para el documental, pero su participación no se mostró en la versión final de la emisión. Durante la entrevista, cuando le preguntaron sobre One Direction, ella habló sobre cómo la música de la banda la ayudó emocionalmente y su experiencia positiva en la gira. Sin embargo, el entrevistador agregó: «¿Es eso todo? ¿Qué más?» (Ewens, 2020,

p. 10). Según Proctor, este documental no estaba lejos de ser «una selección de adolescentes *fangirls*» (p. 68).

Las *fangirls* de One Direction reaccionaron con furia en contra del documental, ya que esperaban una representación más fiel a la realidad del *fandom*. Esta indignación se extendió a nivel global y Twitter se convirtió en la herramienta principal para difundir las opiniones de la audiencia (Díaz, 2013). Varios *hashtags* se volvieron tendencia en Twitter, entre ellos, destacan #ThisIsNotUs, #Channel4thisisnotus y #RIPLarryShippers —refiriéndose a las fans convencidas de la relación amorosa entre dos miembros de la banda—.

La emisión del documental no solo generó una fuerte indignación hacia la producción y el canal televisivo, sino también hacia las fans que aparecieron en pantalla como, por ejemplo, Becky Greenwell, de 19 años. Después de la emisión, ella protestó por la forma en la que su intervención fue mostrada en televisión: «Ellos editaron mucho [...] la gente pensaba que de verdad había hecho y dicho esas cosas, cuando en realidad no lo hice» (Izundu, 2013). Las Directioners no tardaron en crear una campaña en defensa del *fandom* con tuits como el siguiente: «Querido Channel 4, la mayoría de nosotros nunca ha enviado amenazas de muerte, nunca ha enviado odio a sus novias, nunca los hemos acosado. #ThisIsNotUs» (Klompus, 2013).

Finalmente, el resultado de este documental ha sido considerado, en palabras de Hills, como «reintegración fallida» (Jones, 2016, p. 59), una representación equivocada del *fandom* basada en los estereotipos negativos de las *fangirls*. Por esta razón, los miembros de la banda se solidarizaron y salieron en su defensa, en particular uno de ellos, Liam Payne, quien expresó su apoyo al *fandom* diciendo:

Solo para que todas vosotras sepáis que las queremos mucho y sabemos lo dedicadas que sois [...] No nos importa una mierda lo que diga cualquier documental, lo dramatizan para el entretenimiento [...] Todos sabemos lo duro que trabajáis por nosotros y lo vemos todos los días en nuestros conciertos. (Robertson, 2013)

5. METODOLOGÍA

La metodología se fundamenta en el estudio teórico y analítico del fenómeno de las *fangirls* de One Direction, haciendo especial énfasis en el enfoque netnográfico, más allá de lo antropológico. En relación con el uso de internet, se distingue por la utilización de «sistemas informáticos para rastrear comunidades virtuales» (Turpo, 2008, p. 5), permitiendo así comprender el comportamiento de los usuarios y el impacto del fenómeno One Direction en la sociedad del momento. Por esta razón, la presente investigación responde a este enfoque desde las respuestas a un cuestionario de elaboración propia, con el objetivo de aportar argumentos y testimonios vivos de personas implicadas directamente en

estas comunidades virtuales. El día 19 de marzo de 2023 a las 6 p.m. se habilitó el acceso al cuestionario a través de *Google Forms* y, una vez obtenidas suficientes respuestas, se desactivó el día 22 de marzo de 2023 a las 11:30 p.m. Su difusión fue de vital importancia en el proceso, ya que era necesario un estudio amplio y exhaustivo del contexto actual de las Directioners. Gracias a la colaboración de Nire —una joven española, fan de One Direction y reconocida por su contenido sobre One Direction en TikTok— en la difusión del cuestionario en sus redes sociales, se reunieron un total de 540 participantes.

El listado de las preguntas del cuestionario, que se encuentra en el Anexo, consistió en 15 preguntas en su mayor parte cerradas —incluyendo una en escala Likert—, y algunas preguntas abiertas que permitieron a las fans compartir sus testimonios, de primera mano y sin intermediarios. La esencia de estos hallazgos radica especialmente en las preguntas que permiten respuestas variadas y extensas que, tras su estudio, han revelado información crucial sobre el impacto de la música de One Direction en la vida de sus fans y cómo estas se perciben a sí mismas.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

6.1. *Mujeres en el fandom*

En la primera pregunta del cuestionario, se solicitó escribir el nombre de cada participante para el registro de las respuestas. Posteriormente, se optó por valorar el género de las personas encuestadas, por lo que se realizaron categorizaciones basadas en los nombres proporcionados de género femenino y masculino.

En este caso, todas las participantes fueron hispanohablantes, principalmente de España y, aunque hubo participación de algunos chicos, la gran mayoría fueron chicas. Estos resultados confirmaron que las mujeres desempeñan un papel mayoritario y principal en el *fandom*, con un total obtenido de 502 mujeres frente a 15 hombres. Sin embargo, la presencia de hombres también ha aportado otras perspectivas, aunque no tan diferentes, teniendo en cuenta que el estigma social se perpetúa cuando hablamos de hombres en *fandoms* mayoritariamente femeninos.

Nerea (TINU, 16-20), una de las fans que participó en el cuestionario, declaró que los *fandoms* liderados mayoritariamente por mujeres suelen ser subestimados, y que esto implica una desvalorización del gusto e interés de las fans. No obstante, cuando una mujer forma parte de un *fandom* dominado por hombres, su interés suele ser cuestionado y a menudo siente la necesidad de justificar su participación en el mismo. Las *fangirls* de One Direction tuvieron que enfrentar la desvalorización de su gusto musical, una acción que ayudó a dar voz a mujeres

que deseaban ser escuchadas y comprendidas, evidenciando, a su vez, el poder e influencia que tienen en la cultura musical y en la sociedad en general.

6.2. *Las Directioners en las redes sociales*

En este segundo punto, los resultados profundizan en las relaciones globales e interpersonales entre las fans, el poder de la comunidad y su impacto social. Citando a Lovelock (2017) «la identidad de un fan depende simultáneamente de la conexión individual con One Direction y de la conexión con otros fans que forman el colectivo de fans» (p. 35).

La interacción dentro de los *fandoms* ha desempeñado un papel muy importante en la comunicación de medios en la cultura popular. Según Jenkins (2006), «la cultura de convergencia» impulsa un cambio cultural en el que las personas comparten intereses y contenido a nivel global. Los medios incentivan a los fans o consumidores a participar y colaborar con sus propias creaciones —como la creación de *fan fictions* o *fan arts* (Gómez, 2011)—, ya que generan una amplia difusión del producto original, en este caso, One Direction como *boyband*.

La plataforma de Twitter, creada en 2006, fue uno de los elementos clave que contribuyeron a la formación de una extensa red de comunicación que unió al *fandom*. Esta red social experimentó una notable transformación desde 2010 por el uso activo y entusiasta de las fans de One Direction. Su dedicación constante fue fundamental para establecer la plataforma hasta lo que es hoy, convirtiéndola en un espacio de conexión interpersonal donde compartir su pasión por la música (Santero, 2016). Esta situación se ilustra en una entrevista a una fan, Ana, sobre por qué la gente utiliza internet para conectarse con otras personas: «Ya sabes, hay personas que tienen la misma opinión que tú. Esto en el mundo real es más difícil». (Lacasa et al., 2016, p. 58)

La música pop como identidad de una nueva juventud genera un vínculo común que une a fans de todo el mundo. Este vínculo se desarrolla especialmente durante la adolescencia, donde la participación en un *fandom* tiene un profundo impacto en la vida personal de cada fan. Este período vital se caracteriza por una intensa carga emocional y la búsqueda de una identidad propia, lo que lleva inevitablemente a que las fans consideren a sus ídolos como modelos de referencia vital (Busquet, 2012, pp. 13-31).

Según Thompson (1998), las fans integran actividades relacionadas con sus ídolos en su vida cotidiana, como forma de incluir su pasión en su rutina diaria. Este compromiso en el *fandom* tiene un efecto activo en varios aspectos de sus

vidas, tanto personales como profesionales. La Figura 4 muestra los resultados obtenidos de la pregunta: «¿De qué manera One Direction ha impactado en tu vida?».

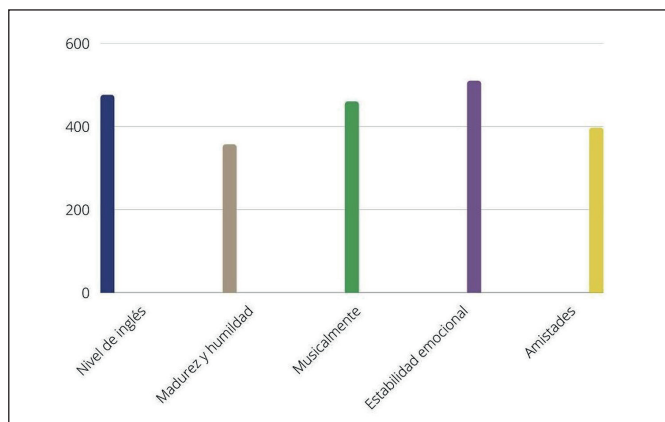


Figura 4. Resultados de la pregunta 10 (ver Anexo).

Resulta evidente el nivel de influencia que ejercen las actividades del *fandom* en línea en el desarrollo de la vida personal de cada fan. No obstante, es importante señalar que 19 respuestas coincidieron en la afirmación: «Me salvaron la vida». Este es uno de los factores más determinantes en este trabajo, ya que demuestra que la música de One Direction fue percibida como refugio para las fans adolescentes del momento. Daniela, una joven fan de 22 años dijo: «Ellos me ayudan a quedarme en mi lugar [...] Su música siempre estaba ahí» (Tiffany, 2022, p. 44).

A pesar de que existen factores que han influido en sus vidas cotidianas, como el nivel de inglés, los gustos musicales o el crecimiento personal, el 90,7% de las participantes destacó la estabilidad emocional como una consecuencia directa de la influencia de las canciones de la banda y de la interacción en línea con otras fans. Este hallazgo resalta el papel significativo que las canciones y los miembros del *fandom* han desempeñado en el desarrollo del fenómeno fan y en la vida de cada persona que forma parte de esta comunidad.

Por otro lado, en la Figura 5 se presentan otro tipo de resultados acerca de cómo era el día a día de las fans siguiendo a los miembros de One Direction por las redes sociales.

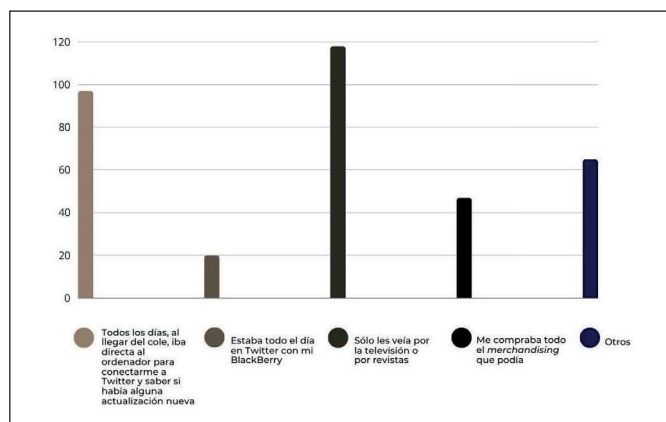


Figura 5. Resultados de la pregunta 8 (ver Anexo).

La pregunta representada en la Figura 5 recibió un 51,9% de respuestas. La opción más seleccionada fue la tercera, que indicaba que sólo tenían acceso a través de la televisión o las revistas, ya que eran los principales medios de comunicación que proporcionaban detalles sobre la banda. Por otro lado, el 34,6% optaron por la primera opción que se muestra en la figura, lo que sugiere que aproximadamente la mitad de las fans encuestadas se sintieron identificadas con dicha respuesta: una rutina diaria y recurrente entre las Directioners adolescentes de aquel momento.

La posibilidad de participación de cualquier usuario en las plataformas sociales a través de internet ha facilitado que las mujeres —al igual que otros grupos sociales no dominantes— puedan expresar públicamente sus pensamientos, críticas o pasiones. Según lo señalado por González (2022), estas plataformas han evolucionado para convertirse en vías de comunicación en las que se ha establecido un espacio de libertad sin distinción de estereotipos sociales o grupos demográficos, tanto dentro como fuera de sus fronteras nacionales y geográficas.

Es importante destacar la notable labor de las Directioners en su compromiso voluntario y no lucrativo dentro del *fandom*. Según señala VanCant (2014), «la mayor parte de la actividad actual de los *fandoms* sucede en línea, a través de redes sociales, encuentros, foros y páginas de fans en todo el mundo» (p. 8). En lugar de limitarse a ser consumidoras pasivas, las Directioners se convirtieron en creadoras y gestoras activas, especialmente en las redes sociales. Su participación y las contribuciones que realizaron generaron un poder y un valor significativo, tanto para el *fandom* como para las empresas que capitalizaron este fenómeno de convergencia con el fin de ampliar su visibilidad comercial. Uno de los casos en los que se precisa este poder en las redes es el alcance que tuvo el tuit «*Always in*

my heart @Harry_Styles. Yours sincerely, Louis» publicado en 2011 por la cuenta personal de Louis Tomlinson. La publicación alcanzó un récord de 2,68 millones de retuits, ocupando el cuarto lugar en la clasificación de los diez tuits con más retuits (Pérez, 2019), lo que evidencia, de nuevo, el impacto de las Directioners en las tendencias de Twitter y en las redes sociales en general.

6.3. El renacimiento fan en tiempos de pandemia

El período de confinamiento, impuesto por la pandemia de COVID-19, ha generado una serie de cambios y adaptaciones digitales en el modo en el que las personas interactúan y consumen contenido en línea. En este contexto, los resultados del cuestionario revelaron un aumento del interés en la banda One Direction a través de vídeos y entrevistas del momento que quedaron archivados en plataformas y redes sociales.

Por un lado, la Figura 6 presenta una categorización por edades de las participantes en la encuesta, exponiendo dos rangos predominantes: entre los 16 y 20 años y los 12 y 15 años. Estos datos evidencian una actual presencia de fans muy jóvenes que no vivieron la época de One Direction como banda en su momento en activo y, además, esto resalta la influencia perdurable que la *boyband* ha ejercido en diferentes generaciones.

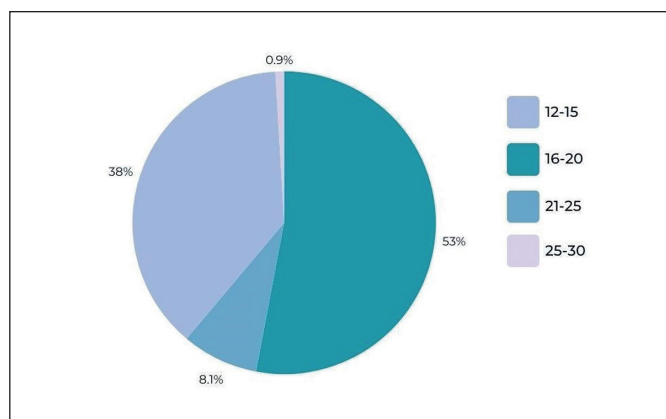


Figura 6. Resultados de la pregunta 2 (ver Anexo)

Por otro lado, se ha generado la Figura 7 basada en los datos proporcionados en función del año en el que anotaron haber conocido a la banda. Los porcentajes reflejan que el 48,5% comenzaron a seguir a One Direction después de su ruptura,

y el 4,3% especifican ser fans desde 2020. Es más, el 93,9% de las participantes declararon no haber asistido a ninguno de los conciertos de la banda.

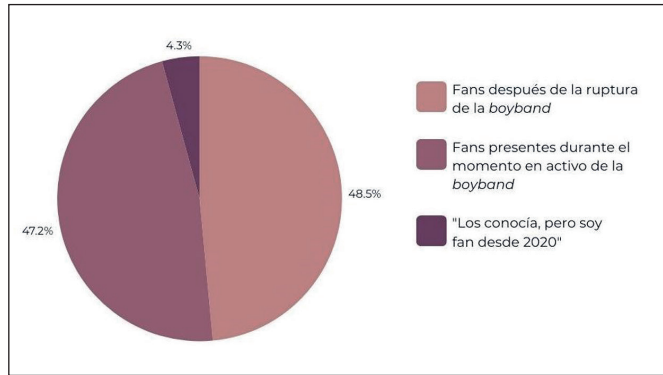


Figura 7. Resultados de la pregunta 3 (ver Anexo)

El estudio de los resultados sostiene que el reciente seguimiento de los miembros de One Direction ha sido impulsado, en gran medida, por el consumo de vídeos a través de las redes sociales. El confinamiento por la pandemia aceleró este fenómeno al imponer restricciones que limitaron drásticamente la interacción en persona y las actuaciones en vivo. Según Bermejo (2021), «frente al aislamiento social, TikTok sirvió como medio y guía para seguir el progreso y los avances del coronavirus, y a su vez como fuente de entretenimiento para combatir el estrés y la ansiedad general» (p. 33).

Al ser *fangirls* tan jóvenes, como muestra la Figura 7, muchas de ellas han plasmado en el cuestionario sus experiencias y la clara influencia que tuvieron de sus hermanas mayores. Algunas de las respuestas recogidas incluyen comentarios como: «[Recuerdo] Cuando fui con mi hermana y sus amigas a ver [la película] *This Is Us* en el cine con 7 años», «influyó mucho en mi infancia [...] mi hermana mayor me hacía escuchar su música todos los días». En muchos casos, las hermanas mayores, quienes eran Directioners y asistían a los conciertos, ejercieron una fuerte influencia en los gustos musicales de sus hermanas menores. Durante años, ha existido un apoyo constante e incondicional hacia One Direction, abarcando varias generaciones de fans. Sin embargo, el punto álgido de esta influencia no se reveló hasta una década después, durante el aniversario de la formación de la banda el 23 de julio de 2020. Fue en ese momento cuando los medios de comunicación reflejaron el impacto reciente generado por el *fandom* en Internet. Al día siguiente ya se podían leer titulares de prensa como, por ejemplo: «One Direction colapsa las redes con la celebración de su décimo aniversario» (24 de julio de 2020).

7. CONCLUSIÓN

En los últimos años, el desarrollo de las tecnologías y el uso creciente de las redes sociales en su relación con las audiencias de la música popular urbana ha sido fundamental en el caso del éxito de One Direction. También, la participación constante de las *fangirls* en las plataformas en línea ha sido decisiva para la transición hacia una nueva era en la música popular: la era digital.

One Direction, como *boyband*, creó un espacio seguro y libre para sus fans brindando arraigo emocional y una comunidad que perduraría en el tiempo. Esta banda dejó una huella indeleble ofreciendo a sus fans un lugar donde encontrar apoyo y conexión a través de su música y su presencia en línea. En el caso que nos ocupa, la estrecha conexión entre las fans y sus ídolos dio lugar a la formación de un *fandom* sólido, ofreciendo a las fans de todo el mundo un espacio para compartir su pasión e interés por sus ídolos y su música.

Como resultado de la retransmisión del documental *Crazy About One Direction*, el uso del *hashtag* *ThisIsNotUs* reflejó tanto la conexión entre las fans y Twitter como la indignación general por la representación pública del *fandom* de One Direction, mostrando el alcance global de las fans a través de ese *trending topic*. Además, el anonimato proporcionado por las redes sociales permitió que muchas jóvenes liberaran su potencial social, previamente reprimido o intimidado, otorgándoles la posibilidad de expresarse y defenderse públicamente. A pesar del estigma social que rodea a las *fangirls*, esta investigación ha expuesto el valioso potencial que tienen como comunidad. El *fandom* de One Direction no solo fortaleció el vínculo con sus ídolos —las fans estuvieron vinculadas directamente a la composición de canciones, letras y conciertos de la banda—, sino que también ejerció una gran influencia en el consumo dentro de la industria musical.

Los hallazgos de esta investigación evidencian el impacto que One Direction tuvo en un *fandom* liderado mayoritariamente por mujeres, las *fangirls*. Los resultados del cuestionario revelan nuevos datos sobre el impacto del fenómeno de One Direction en la vida personal de sus fans. Este impacto se ha manifestado en actividades diarias concretas para el seguimiento en línea de los miembros de la banda y en su influencia en ámbitos sociales, académicos y psicológicos. Por último, y a pesar de su inactividad, One Direction sigue atrayendo a nuevas generaciones de fans jóvenes que descubren y conectan con su música, lo que demuestra la increíble influencia que tuvo y sigue teniendo en la cultura popular actual.

8. REFERENCIAS

Bermejo, E. M. (2021). *Impacto de la red social TikTok: Influencia como medio de comunicación desde el confinamiento por Covid-19*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. <https://bit.ly/3W743xG>

- Bernard, J. (1961). Foreword. In *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 338, ii-iii. <https://bit.ly/3xHSzYa>
- Braggs, T. (2023). The impact of the 90's-2000's Boy Bands. *Advanced Writing: Pop Culture Intersections*, 39. <https://bit.ly/4eR0XFI>
- Busquet, J. (2012). El fenómeno de los fans e ídolos mediáticos: Evolución conceptual y génesis histórica. *Revista de Estudios de Juventud*, 96, 13-31.
- Carreras, R. (2017). El mercado de la música en digital: No se trata de transformación digital, sino de transformación cultural. *Anuario AC/E de Cultura Digital*, 28-44.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton University Press.
- Díaz, S. (18 de agosto de 2013). La histeria fan toma Twitter. *La Razón*. <https://bit.ly/4crn7N2>
- Duffett, M. (2013). *Understanding fandom: an introduction to the study of media fan culture*. Bloomsbury Academic.
- Dyer, R. (2001). *Las estrellas cinematográficas: Historia, ideología, estética*. Paidós.
- Ewens, H. (2020). *Fangirls: Scenes from modern music culture*. Quadrille Publishing.
- Frith, S. (1996). Music and identity. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 108-127). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221907>
- Frith, S. (2007). Towards an aesthetic of popular music. In S. Frith (Ed.), *Taking Popular Music Seriously*, (pp. 257-273). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315087467>
- Frith, S., & McRobbie, A. (1991). Rock and sexuality. In S. Frith & A. Goodwin (Eds.), *On Record: Rock, Pop and the Written Word* (pp. 371-389). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203993026>
- Gerrard, Y. (2021). Groupies, fangirls and shippers: The endurance of a gender stereotype. *American Behavioral Scientist*, 66(8), 1044-1059. <https://doi.org/10.1177/00027642211042284>
- Gielens, K. (2019). Branding in the era of digital (dis)intermediation. *International Journal of Research in Marketing*, 36(3), 367-384. <https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2019.01.005>
- Grossberg, L. (1992). Is there a fan in the house?: The affective sensibility of fandom. In L. A. Lewis (Ed.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media* (pp. 50-68). Routledge.
- Gómez, H. (2011). Fans, jóvenes y audiencias en tiempos de la cultura de convergencia de medios. A dos décadas de Textual Poachers, de Henry Jenkins. *Razón y Palabra*, 75. <https://bit.ly/4cJxkE5>
- González, D. (9 de marzo de 2022). El poder de las voces de las mujeres en redes sociales. *LinkedIn*. <https://bit.ly/3L6Mtng>
- Gooley, D. (2004). *The Virtuoso Liszt*. Cambridge University Press.
- HL Daily [@UpdateHLD]. (7 de noviembre de 2022). *They understand what Twitter looks like, they understand what the fans want, and they're living it!* [Tweet]. Twitter. <https://bit.ly/4bKXHJf>
- Izundu, C. C. (2013). Director defends Channel 4 One Direction documentary. *BBC News*. <https://bit.ly/3xJlGuc>

- Jenkins, H. (2006). Introduction: «Worship at the altar of convergence»: A new paradigm for understanding media change. In *Convergence culture: Where old and new media collide* (pp. 1-24). New York University Press. <https://doi.org/10.18574/nyu/9780814743683.003.0004>
- Jones, B. (2016). I will throw you off your ship and you will drown and die: Death threats, intra-fandom hate, and the performance of fangirling. In L. Bennett & P. Booth (Eds.), *Seeing fans: Representations of fandom in media and popular culture* (pp. 53-66). Bloomsbury Academic.
- Klompus, J. (16 de agosto de 2013). One Direction fans react angrily to Channel 4 documentary: «This is not us». *Digital Spy*. <https://bit.ly/3Lckxi2>
- Krause, A. E., North, A. C., & Heritage, B. (2018). Music-related activities on Facebook. *Psychology of Music*, 48(4), 564-578. <https://doi.org/10.1177/0305735618816165>
- Lacasa, P., Méndez, L., & De la Fuente, J. (2016). Fandom, music and personal relationships through media: How teenagers use social networks. *IASPM Journal*, 6(1), 44-67.
- Locas por One Direction*. (24 de mayo de 2013). Telemadrid. <https://bit.ly/3L8faQT>
- Lovelock, M. (2017). *You & I: One Direction, Fans and the Co-Construction of Identity* [Tesis de posgrado, Universidad de Otago]. <https://bit.ly/4bvxD4t>
- Lozano, D. (12 de junio de 2015). Evolución del fenómeno «fan»: de Liszt a One Direction. *Noitábreaga*. <https://bit.ly/3L8glQj>
- Martin, C. (2005). Jean-Claude Kaufmann, L'invention de Soi. Une Théorie de l'identité. *Questions de Communication*, 7, 478-480. <https://doi.org/10.4000/sdt.30004>
- One Direction colapsa las redes con la celebración de su décimo aniversario*. (24 de julio de 2020). La Vanguardia, <https://bit.ly/3Wbg45v>
- Pérez, C. M. (2019). Estos son los 10 tweets con más RT de la historia. *Vandal Random*. <https://bit.ly/4cwCZxj>
- Pérez-Colman, C. M. (2015). *Una sociología del cuerpo del rock* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://bit.ly/3XNAO4p>
- Pipia, A. (20 de julio de 2020). Flashback: Fans Surprise One Direction during 2014 Milan Show. *Rolling Stone*. <https://bit.ly/3RQaXVC>
- Proctor, W. (2016). A new breed of fan?: Regimes of truth, One Direction fans, and representations of enfreakment. In L. Bennett & P. Booth (Eds.), *Seeing Fans: Representations of Fandom in Media and Popular Culture* (pp. 67-78). Bloomsbury Academic.
- Ramírez, N. (15 de diciembre de 2022). ¿Quién mató a la «groupie»? : cómo las fans enterraron el mito sexista y conquistaron internet. *El País*. <https://bit.ly/45SDTST>
- Robertson, J. (16 de agosto de 2013). Liam Payne defends fans over Crazy about One Direction documentary: «We couldn't give a f***». *Mirror*. <https://bit.ly/4coOoQb>
- Salazar-Rodríguez, M. (2015). Las llamaban histéricas: movimiento fan desde una perspectiva de género. *Revista Tempora*, 18, 75-92.
- Santero, N. K. (2016). «Nobody can #DragMeDown»: An analysis of the One Direction fandom's ability to influence and dominate worldwide Twitter trends. [Tesis, Universidad de Nevada]. <http://dx.doi.org/10.34917/9112174>

- Seguí, M. (2015). El impacto del cambio de paradigma en el modelo de negocio de la música pop. *Culturas. Revista de Gestión Cultural*, 2(1), 1-20.
- Thompson, J. B. (1998). *The media and modernity: A social theory of the media*. Stanford University Press.
- Tiffany, K. (2022). *Everything I need I get from you: How fangirls created the internet as we know it*. MCD x FSG Originals.
- Turpo, O. (2008). La netnografía: un método de investigación en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-10. <https://bit.ly/3CIVU10>
- VanCant, B. (2014). *Whovians and Directioners: Challenging the fangirl identity*. [Tesis final, Columbia College Chicago]. <https://bit.ly/4eSgcL>
- Vena, J. (25 de noviembre de 2013). One Direction's «Midnight Memories»: Go inside their late-night recording sessions. *MTV News*. <https://archive.ph/T0xhY>
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *TRANS*, 2(14). <https://bit.ly/4eOYhrN>

Fuentes audiovisuales

- Asquith, D. (Directora). (2013). *Crazy About One Direction*. [Documental]. Channel 4. Disponible en TheSamster. (2020, 24 de enero). Crazy About One Direction [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3zROMbs>
- Dugdale, P. (2014). *One Direction: Where We Are – The Concert Film*. [Película]. Modest! Entertainment.

ANEXO: LISTADO DE PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO.

1. Nombre.
2. Rango de edad.
3. ¿En qué año conociste a One Direction?
4. ¿Tuviste la oportunidad de asistir a alguno de sus conciertos?
5. ¿Qué es lo primero que recuerdas de ello?
6. ¿Has formado parte de algún *fan project* en el momento en activo de 1D?
7. Del 1 al 5, ¿cómo valorarías el trabajo de las cuentas de fans para difundir el contenido y las actualizaciones sobre 1D?
8. Si conoces a 1D desde sus comienzos, ¿cómo era tu día a día siguiendo a los miembros de 1D por las redes sociales?
9. ¿Cuál ha sido tu continuidad en el *fandom*? (Añade la fecha si no corresponde con ninguna opción)

10. ¿De qué manera One Direction ha impactado en tu vida? (Añade opciones si lo consideras oportuno)
11. ¿Recuerdas el documental *Crazy About One Direction*? ¿Qué piensas al respecto?
12. Si lo deseas, usa este espacio para explicar cómo te sentiste ante el estigma social al que toda fan se ha enfrentado y se enfrenta.
13. ¿Has sentido apoyo por tu familia y/o amigos al hablar de cómo te hacía sentir 1D?
14. Hoy en día, ¿cómo recuerdas los años en los que fuiste Directioner? (En el caso de haberlo sido en 2011-2016)
15. Si lo deseas, puedes añadir algún recuerdo sobre esos años de 1D en activo.

MÚSICA Y EMOCIONES: EL RAP COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO PARA FOMENTAR LA CONCIENCIA EMOCIONAL Y LA EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Music and Emotions: Rap as an Educational Tool to Promote Emotional Awareness and the Expression of Emotions

Miriam GARRIDO VILLA 

Investigadora independiente

RESUMEN: Durante la primera infancia comienzan a moldearse los cimientos emocionales, pero es en la adolescencia cuando se consolidan y fortalecen, convirtiéndose el centro educativo en un lugar crucial para el desarrollo y adquisición de recursos emocionales. Esta propuesta de innovación tiene como objetivo diseñar una propuesta didáctica que ayude en el desarrollo de la conciencia emocional y la expresión de emociones a través de la música rap, en los estudiantes de segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por ello, se presenta un marco teórico dividido en dos ejes: la inteligencia emocional y su contexto en el ámbito de la ESO y la música rap como herramienta educativa. Esta propuesta fue llevada a la práctica en el mes de abril de 2024, consiguiendo unos resultados óptimos puesto que fueron logrados los objetivos de aprendizaje establecidos, subrayando así el potencial de la música rap como herramienta educativa para el desarrollo emocional.

Palabras clave: emociones; rap; Educación Secundaria; inteligencia emocional.

ABSTRACT: Emotional foundations begin to be molded during early childhood, but it is during adolescence when they are consolidated and strengthened, making school a crucial place for the development and acquisition of emotional resources. This innovation proposal aims to design

a didactic proposal that helps in the development of emotional awareness and the expression of emotions through rap music, aimed at students in the second year of Compulsory Secondary Education (ESO). Therefore, a theoretical framework divided into two blocks is put forward: emotional intelligence and its context within the realm of ESO, and rap music as an educational tool. This proposal was put into practice in April 2024, yielding optimal results since the established learning objectives were achieved. This highlights the potential of rap music as an educational tool for emotional development.

Keywords: emotions; rap music; Compulsory Secondary Education; emotional intelligence.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El motivo de este estudio es aprovechar el potencial del rap como género musical en relación a las emociones y la fuerte conexión de este con la cultura juvenil y comprobar mediante la evaluación de una Situación de Aprendizaje si puede ser una poderosa herramienta para desarrollar ámbitos de la educación emocional de los estudiantes en el contexto de la Educación Secundaria.

Puesto que el ámbito emocional es muy amplio, este trabajo se propone profundizar en la utilización de la música rap como herramienta para el desarrollo de dos dimensiones de la competencia emocional: la conciencia emocional y la expresión de emociones en los estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria a fin de demostrar cómo la integración de la música en el currículo escolar puede contribuir a fortalecer la inteligencia emocional de los mismos. Además, podemos considerar esta propuesta innovadora por diversas razones que abarcan aspectos pedagógicos, metodológicos y de desarrollo integral de los estudiantes.

En primer lugar, esta experiencia práctica se llevó a cabo atendiendo a la necesidad de aprender sobre rap y emociones mediante actividades en las que el alumno fuera protagonista de su propio aprendizaje, haciendo uso de una metodología activa como es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), considerando que «una metodología activa es 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).

Por otro lado, y desvelando el producto de la Situación de Aprendizaje, la creación de un ‘rap emocional’ requiere que los estudiantes utilicen su creatividad y habilidades artísticas para plasmar una emoción en letras y ritmos. Este proceso

no solo estimula su imaginación, sino que también proporciona un medio para que expresen sus sentimientos y pensamientos de manera auténtica: fomentar la expresión personal a través del arte ayudará a los estudiantes a desarrollar una mejor autoconciencia y expresión.

El objetivo general, por lo tanto, de este estudio es conocer el grado de idoneidad del uso de la música rap como instrumento para trabajar, mediante contenidos musicales, la conciencia emocional y la expresión de emociones en un aula de 2º de la ESO. Entre los objetivos específicos, encontramos:

- Diseñar y poner en práctica una Situación de Aprendizaje dirigida a 2º de la ESO.
- Potenciar la conciencia emocional y la expresión de emociones a través de contenidos musicales sobre el rap.
- Recopilar y analizar los datos sobre la implementación y los resultados de la propuesta didáctica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Inteligencia Emocional*

IE: orígenes, evolución y emociones

Como indican Ruiz et al. (2013) el término ‘inteligencia emocional’ (IE) surge a finales del siglo XX como una conexión de ideas para comprender e investigar las neuronas o ‘misteriosas mariposas del alma’, metáfora que el científico Ramón y Cajal empleaba para referirse a ellas. Esta teoría integra dos líneas de investigación que antes se consideraban separadas e incluso, en algunos casos, contradictorias: la emoción y la cognición. La inteligencia emocional se propone como una nueva forma de inteligencia que incluye la habilidad de utilizar eficazmente la información relacionada con nuestras emociones y estados de ánimo.

Ruiz et al. (2013) señalan que los pioneros en definir el concepto de IE son los profesores Peter Salovey y John Mayer, quienes en 1990 publican el primer artículo sobre este tema. Más adelante, es el divulgador científico Daniel Goleman quien en 1995 populariza el término a través de su libro *Inteligencia Emocional*, ocasionando un foco de atención hacia éste en numerosos ámbitos y contextos. Esta idea de Goleman (1995) supuso un impacto en la sociedad debido a su mensaje, a través del cual afirma que la IE en una persona constituye el factor más significativo para anticipar el éxito en diversos aspectos de la vida, tanto en lo personal como en lo profesional, puesto que no solo abarca la habilidad para reconocer y gestionar nuestras propias emociones, sino también la de comprender y responder adecuadamente a las emociones de los demás.

Es en 1997 cuando, de nuevo, los profesores Mayer y Salovey realizan una revisión de su modelo original de inteligencia emocional, orientándolo hacia un enfoque más riguroso desde el punto de vista científico. Esta actualización del modelo no solo consolidó su validez científica, sino que también trascendió el efecto mediático inicial que había generado.

Actualmente, una de las definiciones más ampliamente aceptada en la comunidad científica aportada por Mayer y Salovey (1997) es aquella que incluye como elementos básicos de una persona emocionalmente inteligente:

la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (p. 10).

De esta definición podemos extraer los componentes principales de la IE ordenados jerárquicamente en: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional.

Una vez definido el término, nos concierne adentrarnos en las raíces del proceso emocional. Según Fernández et al. (2007) «los eventos ambientales gatillan patrones específicos de cambios viscerales, motores y vasculares primariamente, los cuales, al ser posteriormente percibidos por el sujeto, dan lugar al surgimiento de una determinada experiencia emocional». Así surgen las emociones: es necesario que se dé un estímulo para el cual aparezca esa experiencia. Por lo tanto, las emociones se pueden entender como las reacciones que se ajustan de manera adaptativa a los estímulos que las desencadenan. Anguas-Wong, et al. (2007) señalan 1972 como la fecha en la cual tras numerosos intentos de diversos autores por establecer una clasificación de las emociones y fundamentándose en el estudio de las expresiones faciales, como Paul Ekman, se establece una clasificación de emociones primarias y secundarias, siendo las primeras: alegría, tristeza, ira, asco, miedo y sorpresa.

El resto de emociones, serán consideradas como secundarias y será Plutchik (1980) quien hará un modelo taxonómico de las emociones en un círculo, donde las primarias se mezclarán para crear las secundarias, así por ejemplo de la alegría y la aceptación saldrá el amor. Cabrelles (2007) señala que para Damasio (2005) se requiere experimentación previa de emociones primaria para generar conexiones entre estas categorías y las actuaciones corporales. Ello implica que las emociones secundarias son más complejas y a su vez están influenciadas por nuestras experiencias anteriores con las emociones primarias y las situaciones que se dieron.

La IE en Educación Secundaria Obligatoria

Con el fin de que nuestros estudiantes alcancen la gestión y el control de estas emociones para su bienestar personal y para que logren ser competentes

emocionalmente, como señalan Paja-Aguilar y Tolentino-Quñones (2021), la educación formal debe insertar dentro del diseño curricular la educación emocional desde temprana edad como mecanismo para actuar preventivamente ante las consecuencias de una inadecuada gestión de las emociones.

Es en los años 90, como consecuencia del auge de la IE cuando las emociones alcanzan por primera vez las instituciones escolares y se introducen en el currículo educativo (Medel, 2017). Desde sus inicios hasta la actualidad, la educación emocional ha sufrido un proceso de evolución y cambios condicionado por la política y las transformaciones en la legislación. A continuación, se han analizado los documentos oficiales que conciernen a la educación en España, y en concreto en la Región de Murcia en este momento, con el fin de entender qué pretende el sistema educativo que los alumnos desarrollen a través de esta competencia y de qué forma.

Comenzaremos analizando la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), vigente en la actualidad. En su Preámbulo encontramos la primera indicación sobre educación emocional en Educación Secundaria: «Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades» (p. 6) Además, el Artículo 24, en lo referente a la ‘Organización de los cursos primero a tercero de Educación Secundaria Obligatoria’ afirma que:

[...] la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el emprendimiento social y empresarial, el fomento del espíritu crítico y científico, la educación emocional y en valores y la creatividad se trabajarán en todas las materias. (p. 28).

Posteriormente y relativo a los principios en el Artículo 71 respecto al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, asegura los medios necesarios en las Administraciones educativas para que los alumnos alcancen el ‘máximo desarrollo emocional’ (p. 52).

Atendiendo al Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, encontramos referencias al desarrollo de la educación emocional en la ‘Competencia personal, social y de aprender a aprender’ (CPSAA) (p. 28) resaltando mediante los descriptores operativos CPSAA1 y CPSAA3 la necesidad de que los alumnos reconozcan, respeten y sean conscientes de las emociones propias y de los demás. Se aborda también a través de la ‘Competencia en conciencia y expresión culturales’ (CCEC) puesto que pretende que el alumno exprese «ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y

artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa» (p. 32), mediante el descriptor operativo CCEC3. Todo lo anterior, corresponde a lo relativo a las competencias clave en Educación Secundaria, pero... ¿qué información nos aporta sobre desarrollo emocional en Música como asignatura? Según el Real Decreto 217/2022:

La música contribuye activamente al desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor del alumnado. El proceso de aprendizaje musical, a partir del análisis de los elementos propios de los lenguajes musicales y la contextualización de las producciones musicales, junto con el trabajo de la práctica vocal e instrumental, favorece la mejora de la atención, la percepción, la memoria, la abstracción, la lateralidad, la respiración y la posición corporal, así como el desarrollo psicomotriz fino. A ello han de añadirse la mejora de la sensibilidad emocional y el control de las emociones, la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural, que se trabajan a través de la escucha activa, la creación y la interpretación musical (p. 158).

Siguiendo con la lectura, y siendo más específicos en cuanto a la asignatura que nos concierne, encontramos la competencia específica número 2, que señala la improvisación como «una herramienta muy útil para aprender a seleccionar las técnicas que mejor se ajustan a las ideas, sentimientos y emociones que se pretenden plasmar en una determinada pieza musical o dancística» (p. 160) y la competencia específica número 3, que consiste en «interpretar piezas musicales y dancísticas, gestionando adecuadamente las emociones y empleando diversas estrategias y técnicas vocales, corporales o instrumentales, para ampliar las posibilidades de expresión personal» (p. 160).

Por último, tras analizar el Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, podemos afirmar que la educación emocional se aborda, como indica la ley, a través de todas las materias de la etapa y, respecto a la asignatura de Música, reitera lo establecido anteriormente en el Real Decreto 217/2022. En concreto y en lo referente al segundo curso, la expresión de emociones se aborda a través de la competencia específica 2, mediante «actividades pautadas de improvisación, seleccionando las técnicas más adecuadas de entre las que conforman el repertorio personal de recursos» (p. 400).

Una vez justificada la importancia del desarrollo de la competencia emocional en la Educación Secundaria desde una perspectiva legislativa, y como conclusión de este subapartado, Pacheco et al. (2015) señalan que el control de las emociones juega un papel fundamental en el logro de un alto rendimiento, sin embargo, esto no solo refiere al ámbito académico, sino también al social, empresarial y personal. Se subraya, por lo tanto, la consideración de la IE como un factor crucial para poder realizar aprendizajes significativos.

Adolescencia: conciencia emocional y expresión de emociones

La adolescencia se caracteriza por ser una etapa vital en la que se presentan cambios a nivel físico, cognitivo y emocional, todos ellos naturales y necesarios para que la persona pueda avanzar hacia la siguiente etapa: la adultez. Como señalan Tinoco et al. (2021) es durante este proceso cuando la independencia personal adquiere una importancia destacada, y conceptos como la identidad y la autovaloración se vuelven especialmente significativos. Además, la manera en la cual los adolescentes interactúan con su entorno es crucial para su integración en la sociedad, sin embargo, durante esta etapa, las emociones a menudo se manifiestan de manera descontrolada, lo que puede generar conflictos tanto en sus relaciones interpersonales como intrapersonales.

La inteligencia emocional (IE) actúa como un factor protector en áreas cruciales de nuestra vida diaria, como la salud mental, el consumo de sustancias adictivas, la agresividad y el rendimiento académico de los adolescentes. Los estudiantes con niveles bajos de IE tienen, por lo tanto, una mayor probabilidad de desarrollar y mantener conductas inapropiadas tanto dentro como fuera del ámbito escolar (Ruiz et al., 2013). Esta propuesta didáctica pretende desarrollar conciencia y expresión emocional en el alumnado de 2º curso de ESO, por lo que nos centraremos en argumentar la importancia de ambas, dentro de la IE.

Uno de los principales objetivos de la educación emocional es proporcionar a los estudiantes herramientas suficientes para que sean capaces de regular sus emociones de manera saludable. No obstante, Samper-García et al. (2016) señalan que, para lograr una regulación emocional efectiva, es imprescindible contar con una comprensión emocional sólida previa, la cual, a su vez, depende de una adecuada percepción emocional. Estamos hablando, por lo tanto, del concepto de ‘conciencia emocional’ definida por Samper-García et al. (2016) como un proceso de atención que incluye funciones de interpretación y evaluación. Este proceso facilita el monitoreo de las emociones propias, permite diferenciarlas entre sí, identificar sus causas y reconocer las correlaciones fisiológicas asociadas a la experiencia emocional.

Tras exponer el primer estadio, mediante el cual reconocemos nuestras propias emociones y las de los demás, empleando el lenguaje para identificar y nombrar estos fenómenos, avanzamos al siguiente estadio siguiendo el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez (2007): la regulación emocional, a través del cual se exploran la expresión de las emociones y las estrategias de afrontamiento, considerando su interacción con los aspectos cognitivos y conductuales.

Capella y Mendoza (2011) nos muestran como la regulación emocional ha sido identificada como un componente crucial del comportamiento adaptativo y de la salud mental, ya que desarrollar las habilidades necesarias para una regulación emocional efectiva constituye un logro significativo en el desarrollo de niños, adolescentes y adultos. Estas habilidades son esenciales para un funcionamiento

adecuado a nivel individual, social, laboral y educativo. En la etapa de la adolescencia (12-18 años) se produce una mejora en la regulación emocional con respecto a etapas anteriores gracias a la adquisición de diferentes habilidades cognitivas. Además de la propia expresión, es posible identificar otros canales de regulación emocional en este periodo: por ejemplo, el deporte y la música (Capella y Mendoza, 2011).

2.2. *El rap como herramienta pedagógica en ESO*

Como señala Aliagas (2017) incluir *hiphop* en general, en el currículo escolar es un excelente vehículo para conseguir diferentes objetivos educativos. Equivale a utilizar una herramienta con la que los estudiantes ya están familiarizados y que promueve un pensamiento divergente y crítico.

Comenzaremos este apartado tratando una de las principales razones por las que el rap puede ser una excelente herramienta pedagógica en ESO: la conexión de este género musical con la juventud. En los últimos años han aumentado los programas socioeducativos que utilizan el rap como herramienta principal para el desarrollo. Como indica Laforgue (2018) este estilo musical, originado en movimientos callejeros de barrios económicamente y culturalmente desfavorecidos, y caracterizado por su lenguaje accesible y directo consigue, cada vez más, atraer al público más joven. Esto se debe a que los adolescentes se ven reflejados en sus letras y se sienten identificados con los mensajes, a través de los cuales incluso abordan situaciones emocionalmente difíciles, aumentando así su inteligencia emocional.

Por otro lado, y haciendo referencia a la expresión personal en la etapa que se refiere, Laforgue (2018) afirma que, en la música, los adolescentes encuentran modelos sobre los que construir su propia identidad más allá de su entorno familiar, facilitando la exteriorización de emociones, objetivo de esta propuesta de innovación y sobre lo cual hemos expuesto en subapartados anteriores. Cassany (2017) afirma que es posible que el rechazo al rap como recurso educativo provenga de la percepción de que es una música «que no posee gran calidad y su lenguaje es inadecuado, de forma que aborda temas tabúes como las drogas o el sexo. Sin embargo, a pesar de que esto pueda ser cierto en algunas canciones o artistas específicos, sería injusto generalizar, pues el rap ofrece un espacio discursivo para que los jóvenes expresen sus sentimientos y puntos de vista sobre la vida y la sociedad.

Con el paso de los años y las transformaciones del propio género, considerándose desde sus orígenes un estilo reivindicativo y empoderador, ha conseguido especializarse además en cuestiones sociales como el racismo, la pobreza y el abuso de poder, entre otras (Carrasco & Herrero, 2014). En este sentido, «se trata de música que no entiende de clases sociales, que busca la autosuperación, de hablar de uno mismo, de sus vivencias, de luchar contra las injusticias sociales» (Lleida & Sanjuán, 2021).

Podemos considerar por lo tanto que el rap, como señala Lleida (2019) tiene un enorme potencial como herramienta educativa, ya que interesa a los jóvenes y su versatilidad permite adaptarse a cualquier materia. A esta conclusión, añadiría

que fomenta la conciencia crítica y la reflexión sobre el entorno y la sociedad y permite la autoexploración, ayudando esto a entender y gestionar las emociones.

3. DESARROLLO DEL ESTUDIO: EXPERIENCIA PRÁCTICA

3.1. *Contextualización, descripción del producto final, muestra y temporalización*

La Situación de Aprendizaje (SdA) propuesta para este estudio tiene por título «Emociones en verso: el rap y su universo» y está enfocada al 2º curso de la ESO. A través de ella, y siguiendo una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se aprovecha la cercanía de este género a nuestro alumnado, conectando así con los principios del aprendizaje significativo mediante el cual «el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe» (Ausubel et al., 1983, p. 2). De esta forma, el rap servirá de instrumento para tratar parte de la competencia emocional, en concreto la conciencia emocional y la expresión de emociones.

La importancia de esta SdA reside en, además de conocer y valorar el papel de la música en general, y del rap en particular como canal poderoso y universal para comunicar sentimientos, proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para que sean capaces de vivenciar esta experiencia en primera persona, haciendo hincapié en lograr la competencia de nuestro alumnado.

El alumnado elaborará, por grupos de trabajo, la letra y la base musical de un ‘rap emocional’, sobre una emoción primaria que escojan o se le asigne (esto queda detallado en la secuenciación didáctica). Este producto será presentado en la sesión número 7, demostrando el nivel de creatividad y originalidad tras adquirir contenidos sobre rap, conciencia emocional y expresión de emociones, representando además los elementos de la cultura del *hiphop* adquiridos durante las sesiones anteriores.

En concreto, esta Situación de Aprendizaje se ha llevado a cabo en el 2º curso de la ESO de un centro de la Región de Murcia entre el 8 y el 29 de abril de 2024 con una extensión de 7 sesiones de 50 minutos (las sesiones son de 55 minutos, pero se tiene en cuenta el cambio de clase con un margen de 5 minutos). Ha sido creada para desarrollar a través de ella la temática mencionada anteriormente en este preciso momento del curso con motivo del Día Internacional del Rap, que se celebra el 3 de mayo. La clase cuenta con 28 alumnos, de los cuales ninguno presenta ninguna adaptación curricular.

3.2. *Secuenciación de actividades*

Sesión 1. Formada por una evaluación diagnóstica, la creación de los grupos de trabajo con la asignación de roles y por último un dictado rítmico a modo de

introducción de la temática mediante un «código morse» a través del cual deberán traducir figuras musicales en letras para descifrar la temática «rap y emociones».

Sesión 2. Una vez introducidos los temas a abordar en las próximas sesiones, se comienza con un diario emocional llamado «afinador de emociones» que se realizará a partir de esta y hasta la sesión 6, seguido de un *Kahoot* con contenidos básicos sobre rap y emociones, una actividad de desarrollo de contenidos sobre elementos del rap a través del «Rap vs. Racismo» del famoso rapero El Chojin (a través de esta actividad comienzan a crear sus propias «estrofas contra el racismo») y un ritmograma sobre una base de rap.

Sesión 3. Tras el diario emocional, se realizan las presentaciones de las «estrofas contra el racismo», se realiza una actividad de desarrollo de contenidos sobre emociones primarias y secundarias a través de canva y una actividad creada con *Educaplay* para reconocer emociones en letras de rap y se presenta el producto final («Rap Emocional») comenzando la investigación para su creación.

Sesión 4. Siguiendo al diario emocional, se procede a la creación de la letra del «Rap Emocional» siguiendo una serie de pautas literarias.

Sesión 5. Después de realizar el diario emocional se realizan los últimos ajustes y modificaciones de la letra del Rap Emocional, se entrega y se introduce a los estudiantes a la herramienta *Incredibox*, que será con la que deberán crear la base instrumental.

Sesión 6. Se realiza el último diario emocional y una reflexión grupal sobre el diario completo de las cinco sesiones, se procede a la creación de la base de rap a través de la herramienta presentada en la sesión anterior y se gestiona la *performance* grupal.

Sesión 7. Protagonizada por la exposición del producto final de la SdA: el «Rap Emocional» y su correspondiente autoevaluación.

3.3. Evaluación y resultados

La evaluación propuesta para esta SdA se llevó a cabo mediante el uso de rúbricas, que permitieron una valoración objetiva y detallada de los diferentes aspectos trabajados durante el desarrollo del proyecto. Se emplearon rúbricas a nivel grupal, abarcando los siguientes aspectos a evaluar con la correspondiente distribución porcentual de cada una de ellas:

- Rúbrica grupal (30%) – Creación de la letra del ‘rap emocional’.
- Rúbrica grupal (30%) – Creación de la base del ‘rap emocional’.

- Rúbrica grupal (30%) – Presentación del ‘rap emocional’ en la última sesión.
- Rúbrica grupal (10%) – Autoevaluación de la presentación del ‘rap emocional’.

Tal y como se menciona en apartados anteriores, esta propuesta de innovación ha sido llevada a la práctica e implementada. A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras el análisis de la información cuantitativa y cualitativa.

Según las rúbricas establecidas y mencionadas anteriormente:

En el apartado de creación de la letra del ‘rap emocional’ (30%) los cinco grupos obtuvieron puntuaciones muy altas en todos los ítems. La expresión de la emoción primaria a través de la letra es bastante clara en todos los productos, además de ser creativa y cumplir correctamente los requisitos en cuanto a estructura, número de estrofas, figuras literarias, rima...

Siguiendo con la creación de la base del ‘rap emocional’ (30%), han sido muy creativos a la hora de combinar ritmos y sonidos, la mayoría de los grupos también ha incluido estos sonidos y ritmos dentro del contexto de la emoción primaria que deben transmitir. Las puntuaciones en este apartado son también muy altas.

En cuanto a la presentación del ‘rap emocional’, la parte evaluada por el docente (30%), en concreto el ítem que evalúa el empleo de elementos del *hiphop*, es la sección donde menos puntuación han alcanzado. Considero que en esta parte podrían haber sido mucho más creativos, puesto que sólo emplearon el *graffiti* como expresión plástica en la pizarra.

En la autoevaluación de la presentación del ‘rap emocional’ (10%) he echado en falta más honestidad en algunos casos, en otros creo que han sido bastante justos.

Los resultados obtenidos de los grupos evaluados superaron en un 100% la evaluación de la Situación de Aprendizaje completa, consiguiendo en el 100% de los casos una calificación superior a 7.

4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En primer lugar, elaborar y poner en práctica una Situación de Aprendizaje fusionando el ámbito emocional y el musical ha permitido explorar nuevas formas de enseñanza que no solo enriquecen el aprendizaje musical, sino que también fortalecen el desarrollo de la competencia emocional en los estudiantes. Esta fusión ha mostrado cómo la música puede ser una herramienta poderosa para la autoexpresión y la gestión emocional, ofreciendo a los alumnos un medio creativo para canalizar sus sentimientos y reflexionar sobre sus experiencias personales.

Los resultados obtenidos sugieren que el uso del rap, además, puede ser una herramienta efectiva para abordar temas sociales y personales. En definitiva, esta propuesta ha demostrado ser una valiosa aportación al enfoque educativo, mostrando que la música puede ser un vehículo poderoso para el desarrollo integral de los jóvenes.

En el diseño y la implementación de esta propuesta se ha podido observar como la conciencia emocional y la expresión se ha potenciado y/o adquirido en algunos casos en los que ni si quiera se había replanteado. A pesar de que en las primeras sesiones parecía difícil que los estudiantes pudieran ser capaces de ser conscientes de sus emociones y de expresarlas en el aula, durante el proceso de creación de la letra y de la base, y tras tratar de crear un clima idóneo para ello, hubo estudiantes que ya contaban con esas habilidades y este proceso fue el empuje que necesitaban para continuar desarrollándolas, estudiantes que jamás habían reflexionado siquiera sobre cómo se sentían y a través de esta propuesta se interesaron por conocerse y mostrar sus sentimientos a través de la escritura o la creación musical, y por último, un porcentaje muy bajo de alumnos que no mostraron interés por el tema pero si participaron activamente en el proceso.

Tras reflexionar después de ser llevada a la práctica, algunos aspectos que se modificarían en caso de volver a llevarla a cabo, serían:

- La introducción de una actividad relacionada con la improvisación. Por ejemplo, una «batalla de *freestyle*».
- La temporalización y reorganización de las actividades, puesto que la puesta en práctica ha sido bastante intensa en cuanto a la velocidad que exigía para poder finalizarla en las siete sesiones propuestas. Finalmente se consiguió, pero el ritmo de trabajo era intenso. Es por esto que se propone una reorganización de las sesiones que conllevaría extenderla a ocho, con el fin de atender a las sesiones de desarrollo de contenidos de forma más pausada y poder introducir más actividades de improvisación. No ha sido considerada la opción de reducir el número de sesiones y actividades puesto que todas se consideran imprescindibles para que el producto final pueda desarrollarse con éxito.

Han sido logrados los objetivos de aprendizaje establecidos. Durante el desarrollo de la actividad, los estudiantes han demostrado un alto nivel de implicación, con una participación activa en todas las etapas de este proyecto. Se ha observado una significativa comprensión de los contenidos relacionados con el rap y la conciencia y expresión emocional, así como el desarrollo de habilidades musicales y creativas.

Por último, remarcar que se ha conseguido captar y mantener la atención de la clase, aunque es cierto que con este grupo en particular la gestión del aula era fácil de abordar. Los problemas enfrentados han estado relacionados con fallos en el funcionamiento de algunos ordenadores y con el espacio del aula para llevar a cabo la presentación del proyecto. Ambos pudieron ser solucionados con facilidad puesto que en el primer caso pudimos sustituirlos por otros dispositivos y en el segundo, reorganizamos la disposición del aula para que la presentación fuera efectiva.

5. REFERENCIAS

- Aliagas, C. (2017) Entrevista a El Meswy/José Magro, un artista de rap amb vocació educativa. *Perspectiva Escolar*, 1(391), 20-25.
- Anguas-Wong, A. M., & Matsumoto, D. (2007). Reconocimiento de la expresión facial de la emoción en mexicanos universitarios. *Revista De Psicología*, 25(2), 277-294. <https://doi.org/10.18800/psico.200702.006>
- Ausubel, D., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *UNED Educación XX1*, 10, 61-82.
- Cabrelles, M. S. (2007). Las emociones y la música. *Revista de Folklore*, 27(324), 183-192. En <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmccc2s5>
- Capella, C., & Mendoza, M. (2011) Regulación emocional en niños y adolescentes: artículo de revisión. Nociones evolutivas y clínica psicopatológica. *Revista chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 22(2), 155-168.
- Carrasco, L., & Herrero, L. (2014) *Demostrar más para ser una más. Mujeres y Hip-Hop en el estado español*. Madrid: Asociación Garaje de Magni.
- Cassany, D. (2017) El rap entra a l'aula: implicacions per a l'educació lingüística i literaria. *Perspectiva Escolar*, 1(391), 23-50.
- Damasio, A., Changeux, J. & Christen, Y. (2005) *Neurobiology of human values*. Springer.
- Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 283, de 9 de diciembre de 2022. 42535-43102.
- Diario Oficial de la Unión Europea (2018) *Recomendación del Consejo de 22 de mayo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.
- Fernández, A. M., Dufey, M. & Mourgues, C. (2007) Expresión y reconocimiento de emociones: un punto de encuentro entre evolución, psicofisiología y neurociencias. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 2(1), 8-20. <https://www.redalyc.org/pdf/1793/179317882002.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 24 de mayo.
- 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) *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre.
- Laforge, N. (2018). El rap como herramienta educativa con menores en contextos de riesgo. *methaodos.revista de ciencias sociales*, 6(2), 227-239.
- Lleida, E. (2019) Itinerarios lectores para la educación poética en la ESO: Del rap a la poesía canónica. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(4), 44-60. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.836>
- Lleida, E. y Sanjuán, M. (2021). El rap y la construcción de identidad de los jóvenes raperos de Aragón. *Revista de Estudios Socioeducativos (RESED)*, 9, 315-322. http://doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2021.i9.22
- López, F. (2005) *Metodologías participativas en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: educational applications*. Nueva York: Basic Books.
- Medel, M. (2017). *Inteligencia emocional y acoso escolar en ESO*. Universidad de Huelva.
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. Estrategia de desarrollo sostenible 2030. *Secretaría de Estado para la Agenda 2030*.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (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*, 76, de 31 de marzo.
- Pacheco H, P., Villagrán R, S., & Guzmán A, C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012>
- Paja-Aguilar, M. & Tolentino-Quinones, H. (2021). Educación emocional en la escuela como prevención de riesgos psicosociales. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(5-1), 177-190. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.5-1.763>
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: A Psychoevolutionary Synthesis*. Longman Higher Education.
- Ruiz, D., Cabello, R., Salguero, J. M., Palomera, R., Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2013) *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Ediciones Pirámide.
- Samper-García, P., Mesurado, B., Richaud, M. C. & Llorca, A. (2016) Validación del Cuestionario de Conciencia Emocional en Adolescentes Españoles. *Interdisciplinaria*, 33(1) 163-176.
- Tinoco Carillo, F.; Rangel Guzmán, M. A. & López Pérez, O. (2021). Conciencia emocional: una herramienta para favorecer el contacto adolescente. *Integración Académica en Psicología*, 9(26), 61-70.

EXPLORACIÓN INTERDISCIPLINARIA DE LA EXPRESIÓN CORPORAL: INTEGRANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Interdisciplinary Exploration of Body Expression: Integrating Physical Education and Music in Primary Education

Mireya MANZANARES SOLER 

Investigadora independiente

RESUMEN: El presente artículo de investigación, pretende ensalzar y demostrar la importancia que posee la expresión corporal en el ámbito de la Educación Primaria, utilizando de manera transversal las áreas de Educación Física y Musical. De este modo, se proponen tres actividades directamente relacionadas entre ellas, donde se puede trabajar a lo largo del desarrollo educativo del alumnado, el conocimiento personal acerca de su propio cuerpo y mente, al igual que las habilidades motrices y sociales. Uno de los principales objetivos es otorgar la importancia que posee la expresión y percusión corporal, en este caso, en el desarrollo integral del alumnado de Educación Primaria. Asimismo, interrelacionar el método BAPNE con las actividades propuestas. Una vez revisadas detalladamente dichas actividades, se evidencia que los estudiantes están más motivados y tienen un mayor interés por incorporar este tipo de proyectos con mayor regularidad en el aula. En conclusión, integrar la Educación Física y la Música de manera transversal en relación con la expresión corporal no solo mejora el contenido educativo, sino que también aporta considerablemente al crecimiento integral y al bienestar emocional de los alumnos.

Palabras clave: Educación Musical; Educación Física; expresión corporal; interdisciplinariedad; percusión corporal.

ABSTRACT: This research article aims to exalt and demonstrate the importance of body expression in the field of primary education, using physical education and music in a cross- curricular manner. Thus, three activities directly related to each other are proposed, where students' personal knowledge about their own body and mind, as well as motor and social skills, can be worked on throughout their educational development. One of the main objectives is to give importance to body expression and percussion, in this case, in the comprehensive development of primary education students. Also, to interrelate the BAPNE method with the proposed activities. Once these activities have been thoroughly reviewed, it is evident that students are more motivated and have a greater interest in incorporating this type of projects more regularly in the classroom. In conclusion, integrating physical education and music in a cross-curricular manner in relation to body expression not only improves educational content but also significantly contributes to the comprehensive growth and emotional well-being of students.

Keywords: Music Education; Physical Education; body expression; interdisciplinarity; body percussion.

1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS

A lo largo de los años, en el ámbito educativo se ha priorizado un modelo centrado en la adquisición de conocimientos teóricos y habilidades prácticas, dejando de lado el desarrollo integral del autoconocimiento y la expresión emocional y sensorial. Como consecuencia, los estudiantes carecen de comprensión sobre su propio cuerpo y no desarrollan formas significativas de relacionarse con los demás, lo que limita sus habilidades sociales. En este sentido, se plantean los siguientes objetivos a conseguir a través de esta propuesta:

- Demostrar la importancia que posee la expresión corporal en adelante, EC como bloque primordial del desarrollo integral de los estudiantes en Educación Primaria.
- Explorar la correlación existente entre las áreas de Educación Física y Musical dentro del contexto de la EC.
- Diseñar, planificar y poner en práctica tres actividades que constituyan la EC, Educación Física y Música, con el objetivo de promover el autoconocimiento del alumnado, habilidades tanto motrices como sociales, y el bienestar emocional de los discentes.

- Indagar sobre las posibilidades que puede presentar la EC, percusión corporal y las emociones como elementos trascendentales en la Educación Primaria y en el desarrollo motor y afectivo del alumnado.
- Evaluar las actividades propuestas con relación a la motivación e interés del alumnado para poder emplearlas de manera regular dentro del aula.
- Profundizar sobre la percusión corporal a través de la EC como medio de comunicación no verbal.

2. LA EXPRESIÓN CORPORAL Y SU EVOLUCIÓN

El hecho de poder definir el concepto de EC, a día de hoy, se trata de una tarea bastante compleja, puesto que existen diferentes autores junto a sus puntos de vista y aproximaciones directamente relacionadas con dicho término basándonos en una perspectiva puramente tanto artística como educativa. Por ello, muchos de ellos se han centrado en analizarla bajo la generalidad y que sea de algún modo integradora. Por su parte, Rueda (2004) define dicho campo desde un punto de vista educativo.

Según Motos (1983) una de las tantas definiciones que posee expresión corporal es la del «arte del movimiento», defendiendo entonces el movimiento y describe el valor expresivo de las partes en las que se divide este: cuerpo, espacio, tiempo y energía. Del mismo modo, Rueda (2004) los ejes referenciales de la expresión corporal responden a cuatro interrogantes básicos: qué, dónde, cómo y cuándo, que se desarrollan de manera global. El conocimiento de cada uno de estos aspectos sería la base del desarrollo de la expresión corporal, aunque interrelacionados entre sí. Sin embargo, todos ellos llegan como conclusión que la expresión corporal se trata de un medio de expresión más, puesto que es una forma de comunicación al igual que la oral o la escrita, dado que sirve como mejora de otras formas de expresiones no corporales.

Por lo tanto, es esencial trabajarla en los centros escolares desde edades tempranas, para alcanzar un mejor desarrollo del alumnado en este aspecto. Afirmando entonces que la expresión corporal se trata de una disciplina centrada en la búsqueda de un lenguaje propio de cada uno de los individuos, teniendo como estudio o eje principal la utilización del cuerpo. En conclusión, la expresión corporal es una disciplina que permite encontrar, mediante el estudio y profundización del empleo del cuerpo, un lenguaje propio. Respecto a la comunicación, Jiménez (1991) describe cómo en ocasiones solemos caer en malos hábitos, usando expresiones y actitudes que desconciertan, desvían la atención de los demás y hacen que no nos escuchen.

En resumen, es imprescindible matizar que la expresión corporal se muestra caracterizada por no tener respuestas cerradas, puesto que cada individuo es libre de acentuar y remarcar sus peculiaridades a través de la creatividad e imaginación que cada uno desee. Al mismo tiempo, los principales objetivos que pretende alcanzar la expresión corporal es buscar el óptimo bienestar del propio cuerpo, logrando así un desarrollo personal del individuo que le permita sentirse bien consigo mismo, y descubrir los distintos significados que puede otorgar cada segmento corporal.

Como se ha comentado en los anteriores párrafos, la expresión corporal cumple un papel muy importante dentro de la educación física, dado que sirve de herramienta para que los alumnos trabajen el autoconocimiento tanto emocional y corporal, como la introspección. Puesto que se trata del empleo del cuerpo, añadiendo movimiento para poder transmitir y comunicar ideas y sensaciones al resto. Del mismo modo sirve de instrumento de comunicación que sirve para poder transmitir al resto de individuos los pensamientos, ideas y emociones de cada uno de nosotros. Asimismo, obtiene un papel primordial la creatividad, ya que, a lo largo de esta secuencia de actividades, los alumnos despiertan ese factor tan importante y necesario para ellos, al igual que la imaginación. Para Motos (1983) la expresión corporal se sustenta en dos pilares básicos: la técnica y la espontaneidad, debemos por lo tanto buscar el equilibrio entre ambos para el correcto desarrollo de la misma.

A pesar de la importancia que posee la expresión corporal y que se reconoce dentro de nuestro sistema educativo, las investigaciones llevadas a cabo indican que aún existen deficiencias a la hora de planificar y enseñar este aspecto, por lo que se encuentran dificultades a la hora de implementarla de manera efectiva. Al igual que a menudo resulta en una presencia limitada, desperdiciando las oportunidades y beneficios que ofrece a los estudiantes. Aunque se trate de un ámbito musical, también puede ser trabajado dentro del área de educación física en concreto, por ello se trata de un concepto de gran transversalidad, relacionándose además con ideas de distintos métodos como son los de Dalcroze y BAPNE. Sin embargo, la expresión corporal en la Educación Física escolar es trabajada muy recientemente, por lo que no existen gran cantidad de autores que mencionen su aplicación dentro del aula dentro de esta materia. En contraste, aunque es una incógnita y poco recurrida en educación física, con los años ha ido alcanzando cierta importancia, y se ha llegado a incluir en el currículo escolar.

Émile Jacques Dalcroze, a través de su método para la enseñanza musical, pretende conocer, comprender y disfrutar de la música utilizando el cuerpo en movimiento, permitiendo así que se convierta en el intermediario entre sonidos y pensamiento, por lo tanto, ser interprete de sus sentimientos. Divide entonces

tres elementos principales dentro del ritmo, que son el espacio, tiempo y energía que se emplean (Montoya Rubio, 2019).

En relación a la metodología BAPNE, creada por Romero Naranjo, tras numerosos viajes e investigaciones por distintas poblaciones de África obtuvo como conclusiones los distintos empleos de la expresión corporal y la música teniendo como factor primordial la cultural en la que se ve envuelta la actividad en concreto. Según este autor, el término BAPNE se conforma de un significado en cada una de sus letras, las cuales sirven de ayuda para fundamentar la metodología de dicho método. Estas son Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia y Etnomusicología.

Por todo lo anteriormente mencionado, el propósito es alcanzar un desarrollo pleno de la Inteligencia Ejecutiva, donde se consiga un progreso de la atención, memoria, planificación, toma de decisiones, ejecución y multitarea (Romero, 2013). Dentro de este método el desarrollo de la lateralidad, en este caso con los niños, en la didáctica de la percusión corporal, resulta imprescindible que se trate de modo secuencial, para lograr así un seguimiento adecuado del proceso enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para alcanzar cierta coordinación, se debe estimular de manera correcta óculo/audio-manual, la coordinación óculo/audio-pedal y, por último, el óculo/audio-disociativa.

La función de la EC en Educación Física al igual que en área de Música es potenciar el desarrollo integral del alumnado, del mismo modo que la expresión y comunicación tanto verbal como no verbal, y valorar el cuerpo de manera estética y artísticamente junto a todas las oportunidades que este ofrece. Algunas de las características o peculiaridades que ofrece la EC son complementar la comunicación verbal ofreciendo nuevos canales en el campo visual, regular la comunicación otorgando en mayor o menor medida significado, y además varía dependiendo de la cultura. Para poder valorar e interpretar entonces el lenguaje corporal utilizamos la kinesia, aunque en determinadas situaciones resulte complejo, ya que existen gestos involuntarios como espontáneos que verdaderamente no pretenden expresar nada al receptor. En relación a estos conceptos, debemos siempre basarnos en la sensibilidad, creatividad y reflexión, frente al rendimiento y ejecución de los movimientos.

3. ELEMENTOS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Por otro lado, centrándonos en los elementos que forman la EC y que por tanto deben ser tratados debidamente atendiendo a sus características son el cuerpo, espacio, tiempo e intensidad. Dentro del cuerpo encontramos diferentes partes corporales, entre ellos los segmentos mayores que conforman la cabeza, torso, brazos y piernas, y segmentos menores que son los ojos, boca, pecho, manos, pies,

dedos y un largo etcétera. Dentro de los segmentos hay algunos más importantes que otros, puesto que definen mejor el sentimiento que se pretende transmitir, entre ellos está la cara, también denominada como ‘espejo del alma’. El tronco, que sirve de gran potencial expresivo, sirviendo de transmisor de diferentes actitudes dependiendo de su colocación. Brazos y manos utilizados para enfatizar e indicar. Y, piernas junto a pies, que dependiendo del movimiento y la colocación de ambos simbolizan diversos sentimientos, siendo estos cierto nerviosismo o aburrimiento (Cifo, 2016).

Otro de los subcomponentes existentes son el cuerpo, que proporciona también diferentes formas, ya sea en estático o dinámico, como son alargadas, anchas, redondas, angulosas o retorcidas, y que cada una de ellas transmite una emoción distinta. El espacio también permite orientar el cuerpo hacia diferentes direcciones, como pueden ser delante/detrás, izquierda/derecha, arriba/abajo... Atendiendo asimismo a varios niveles, siendo bajo/inferior situándose cerca del suelo, es decir, debajo de la cadera, emitiendo sometimiento o tristeza al receptor. Nivel medio, que involucra el hecho de andar o con los segmentos corporales inferiores colocados con poca flexión, mostrando un estado neutro, cotidiano o incluso de inexpresividad. Además, el nivel alto/superior, alanzando la posición de cuerpo hacia una cierta elevación, colocando la cabeza más por encima, incluso de puntillas, dando imagen de superioridad, dominio y confianza frente al que nos observa. Wallon (1987) afirma que estos movimientos, son serie de emociones exteriorizadas porque existen de forma inseparable de la motricidad.

La importancia que posee el tiempo se debe de remarcar igualmente, ya que puede estar sujeta a una estructuración métrica, siendo así cuantitativa, atendiendo a un tempo, pulso, acento, compás y ritmo prefijado, o, por el contrario, una estructuración no métrica, siendo entonces cualitativa, rápido o lento. Directamente relacionado con el tiempo está la duración, que puede ser de tipo sostenido, siendo largo o lento, simulando así emociones de tristeza, melancolía, muerte, o de duración repentina, siendo corto o rápido, evocando felicidad y vitalidad. Finalmente, la intensidad, que se caracteriza por descargar una gran expresividad en la actividad, y se muestra directamente relacionada con los demás elementos comentados anteriormente. La intensidad alta denota un estado de ánimo un tanto agresivo, nerviosismo, entre otros. Y, la intensidad de tipo bajo, cierto cansancio, decaimiento, etcétera (Cifo, 2016).

Adentrándonos en sí en la percusión corporal, debemos tener en cuenta que es un aspecto directamente relacionado con la expresión corporal, ya que ambos combinan los mismos componentes y subcomponentes para su ejecución y buscan a través del movimiento transmitir una serie de emociones o sentimientos al resto de individuos que nos rodean. Schinca (1988) determina la expresión corporal y el movimiento como ese camino que nos lleva a encontrarnos en un lenguaje propio.

Esa ciencia que se origina en lo físico y que se une con los procesos internos de cada persona y que los regula por medio del lenguaje gestual creativo. La percusión corporal es el acto de utilizar el propio cuerpo humano simulando ser un instrumento musical, para alcanzar la realización de ritmos con diversos timbres gracias a la utilización de distintas partes del cuerpo. Gracias a la disociación, se pueden combinar elementos de la materia de Educación Física y Música, entre ellos el esquema corporal propio de cada alumno, las habilidades motrices básicas, que son las propias de la motricidad naturales de cada persona, siendo correr, saltar o lanzar. Además de la lateralidad, y coordinación motriz, de manera transversal con música con la intensidad, duración, timbre y ritmos.

La correlación de actividades o tareas que se deben demandar a los estudiantes para comenzar a trabajar la percusión corporal, tal y como dice (Cifo, 2016) deben de ser primeramente una indagación propia del estudiante, dejando fluir su imaginación. Según Simally (1970) es una aptitud para representar objetos ausentes y combinar imágenes. Disfrutando de sus capacidades creatividad con los segmentos del cuerpo, seguidamente la percepción rítmica siguiendo palabras ofrecidas en este caso por el docente encargado. Posteriormente, la expresión rítmica, siguiendo un pulso o tempo, más adelante la simbología propia del ritmo, y, para finalizar la teorización del mismo. De este modo se trabaja de manera progresiva de menor a mayor grado de dificultad este concepto con los estudiantes, aunque es importante tratarla en espiral, de modo que, aunque se vayan avanzando en la complejidad de las tareas, también se traten aspectos anteriores para que no sean olvidados. En este sentido, Aymerich (1970) afirma que la imaginación debe de ser una ayuda para hacer el mundo interior del niño mucho más completo y ancho, siendo por lo tanto una ruta de integración entre la vida real y un auténtico camino de crecimiento.

Dentro del marco práctico de este trabajo, se establece que las tres actividades diseñadas serán implementadas con estudiantes de quinto curso de Educación Primaria. Durante la ejecución de estas actividades, es importante destacar que se prestará atención especial a las capacidades individuales y necesidades de cada alumno en concreto, para alcanzar que todos los miembros de esta clase puedan seguir el ritmo y lograr los objetivos propuestos siguiendo el currículo educativo vigente de la LOMLOE. Esto implica que se realizarán adaptaciones según sea necesario para garantizar la participación activa de todos los discentes, brindando apoyo y ayuda de forma adicional a aquellos alumnos que lo requieran para llevar a cabo las actividades con total éxito, asegurando así una experiencia inclusiva y enriquecedora para todos los alumnos.

Teniendo en consideración el contexto del aula seleccionada para ejecutar estas actividades, se cuenta con un total de 24 estudiantes, con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. Igualmente es importante mencionar que estos tienen

un nivel de conocimiento nulo en cuanto a la percusión y expresión corporal, puesto que no habían trabajado antes en este ámbito, lo que presenta un gran desafío llevar a cabo estas actividades, esto se sabe gracias a cuestionario que se ha realizado previamente. Siendo una experiencia nueva para los discentes, por lo que supone ser un componente de exploración y descubrimiento para ellos, originando así un proceso mucho más significativo y enriquecedor para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Fase 1

En relación a la primera actividad que va a ser llevada a cabo, primeramente, se explicará a los discentes a través de una breve presentación, lo que se va a trabajar en la actividad, así como de la percusión corporal y la importancia que esta posee en el ámbito tanto de Educación Física como de Música.

Posteriormente, a modo de calentamiento y primera toma de contacto, se proponen una serie de ejercicios donde se preparan los músculos y las articulaciones que se van a ver involucradas a lo largo de la actividad. Los ejercicios que se proponen son los siguientes. En primer lugar, palmada en el pecho. Los estudiantes comienzan a golpear (suavemente) con las palmas de las manos sobre el pecho. Poco a poco aumentando la intensidad del ritmo, para adquirir mayor destreza. Una vez alcanzado este punto, se anima a los alumnos a variar la velocidad, al igual que la intensidad, siendo el ritmo en todo momento constante.

Tras esto, golpeo en los muslos, donde los discentes deben golpear siguiendo el ritmo con sus palmas en los muslos, de esta manera se obtiene un sonido bastante similar al instrumento del tambor. Para obtener diferentes sonidos, pueden golpear sobre los muslos con otras partes de la mano, para que así haya diversos sonidos. En siguiente lugar, palmas y chasquidos, donde el alumnado debe alternar el golpeo con las palmas de las manos y los chasquidos de dedos. Una tarea muy significativa y con mayor complejidad es combinar ambos sonidos para alcanzar ritmos más variados. Por último, golpeo en el suelo con los pies. A continuación, y como última tarea de calentamiento, los alumnos deben golpear con los pies en el suelo, logrando así un claro sonido de percusión.

Después, se introducen juegos de imitación para trabajar la coordinación motora de forma lúdica. En estas actividades, los estudiantes deben reproducir los movimientos y ritmos sencillos que propone el docente, quien presenta una combinación aleatoria de los tipos de percusión corporal practicados durante los ejercicios de calentamiento. Es fundamental que el docente se coloque en una posición adecuada frente a todos los alumnos, asegurándose de que nadie tenga dificultades para seguir sus indicaciones.

Fase 2

Para llevar a cabo esta segunda actividad, el docente realizará una breve presentación sobre lo que van a trabajar, que se trata nuevamente de la EC, y en este caso, trabajando la corporal principalmente. El principal objetivo que se pretende alcanzar es que los alumnos desarrollen notablemente sus habilidades rítmicas, trabajando la lateralidad a través de la percusión corporal en grupos reducidos. El espacio que va a ser necesario para la correcta ejecución de la actividad debe ser amplio, para que puedan los alumnos desplazarse y moverse libremente. Y, por otro lado, un equipo de música, donde se reproduce la canción con un ritmo marcado, para que los alumnos puedan hacer las respectivas percusiones corporales.

En el inicio de la actividad se realiza una breve explicación acerca de lo importante que es la percusión corporal, unida a la lateralidad dentro de la música y el movimiento.

Y, seguidamente se realiza una serie de ejercicios a modo de calentamiento donde se preparan los músculos y articulaciones que van a verse involucrados. Los ejercicios son muy similares a los utilizados en la 1ª actividad puntual, pero variando el orden y la velocidad. El siguiente paso a desempeñar es la creación de grupos, con un total de seis en cada uno de ellos, procurando en todo momento que sean equilibrados, para ello se recurre a la aplicación gratuita *Team Shake*.

Dicha aplicación permite al docente añadir a todos los alumnos del aula, con sus respectivas características, puntos fuertes y débiles, entre otros. Esta plataforma realiza de manera automática los equipos, por lo que facilita el trabajo del docente y se aprovecha el tiempo efectivo de clase.

Para enseñar a los discentes el ritmo base, utiliza diferentes tipos de percusión corporal, donde se trabajan las palmas, golpes en el pecho, muslos, pie-suelo, chasquidos con los demás, entre muchos otros. Es necesario resaltar que el ritmo base será de ocho pulsaciones, y que cada pulsación será una percusión. Una vez los alumnos han comprendido y asimilado estos ocho ritmos de base, los grupos formados anteriormente se reúnen y trabajan conjuntamente hasta que logren dominarlo.

Inmediatamente se vuelven a reunir todo el grupo-clase en posición de semi-círculo, y con la música seleccionada por el docente, en este caso '*Dance Monkey* – Tones and I', ejecutan todos a la vez la percusión corporal trabajada. De este modo, el profesor puede observar y percibir posibles errores y dificultades, que a continuación se trabaja de manera individualizada con los estudiantes. Para poder explorar más expresiones corporales, cada grupo atendiendo a las ocho pulsaciones, seleccionan debatiendo entre ellos, diferentes expresiones corporales a añadir, utilizando libremente lo aprendido anteriormente.

Fase 3

En esta tercera fase, el docente coloca una serie de aros en el suelo simulando un recorrido, donde en algunas posiciones los aros estarán colocados uno al lado de otro, y en otras solamente un aro. Primeramente, el docente explica a los discentes que la actividad que se llevará a cabo se trata de una exploración de las diferentes emociones y estados de ánimo que la música puede transmitir al oyente, además de tener que transmitirlo con el movimiento corporal, teniendo la música como principal guía.

La selección de canciones será por parte del docente, y, esta deberá de estar representada por gran variedad de emociones y estados de ánimo, como pueden ser la alegría, tristeza, calma, rabia, entre otros. Es importante tener en cuenta la necesidad de organizar a los estudiantes en un espacio lo suficientemente amplio para que dispongan de gran libertad de movimiento. En seguida, comienza a reproducir las piezas musicales seleccionadas, y los alumnos deben de seguir el recorrido delimitado por los aros, dejando que su cuerpo responda de manera natural a la música que esté sonando. Una vez finalizada la primera pieza, se realiza una reflexión general, donde cada uno de los estudiantes expone cómo se ha sentido al moverse con esa música, asimismo explicar qué emociones o imágenes les ha evocado dicha canción. De esta manera también se trabaja con el alumnado la reflexión y pensamiento crítico, al igual que competencias y habilidades comunicativas, ya que deben de poner en común sus experiencias y respetar las del resto de compañeros.

Este proceso se repite en más ocasiones con el resto de canciones seleccionadas, y así se anima a los alumnos a variar los movimientos. Dando un paso más allá, se incorpora la expresión corporal a través de la percusión corporal, es en este momento cuando los estudiantes deben de añadir de manera libre los ritmos y formas de percutir que ellos deseen una vez pongan sus pies sobre un aro, de esta manera añadimos este aspecto tan importante que estamos trabajando en las dos anteriores actividades puntuales. Al tratarse de un ejercicio de improvisación, cada discente añade la percusión corporal que desee, y así el docente puede comprobar la capacidad de acción-reacción, y los saberes aprendidos con anterioridad.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este estudio se ha llevado a cabo un análisis exhaustivo sobre el impacto de tres actividades prácticas de percusión y expresión corporal en estudiantes. Para analizar las percepciones, actitudes y punto de vista de los estudiantes, se han elaborado dos cuestionarios cuantitativos, que se entregan al alumnado antes y después de su participación en dichas actividades. Los resultados que se obtienen otorgan una comprensión profunda de cómo la percusión corporal puede influir

en la percepción, la habilidad y el interés de los estudiantes en la música y el movimiento. Posteriormente, se muestran detalladas las conclusiones obtenidas de este estudio.

En relación al cuestionario inicial, se obtiene que un (98%) de alumnos no tenía experiencia previa en percusión y expresión corporal. Aunque, el (80%) de los participantes no había realizado nunca percusión corporal, lo que indica que va a resultar un reto para el docente atrapar la atención del alumnado, debido a la falta de familiaridad con esta temática.

Asimismo, el (95%) tampoco había practicado improvisación en relación con la percusión corporal anteriormente. El (40%) de los participantes no conocía la relación entre la música y el ritmo, por lo que sugiere un desconocimiento de ciertos ritmos. Sin embargo, todos los participantes (100%), mostraron interés previo en aprender sobre percusión y expresión corporal, así como en explorar la relación existente entre el movimiento y la música.

Una vez realizadas las tres fases de la exploración, se ha observado un cambio bastante significativo en el punto de vista, actitud y proceso de enseñanza-aprendizaje de los participantes. Todos los participantes, el (100%) han expresado un gran aumento en su interés por la percusión y expresión corporal, indicando, por lo tanto, una experiencia bastante positiva. Igualmente, la totalidad del alumnado ha disfrutado de las actividades y han demostrado haber aprendido algo nuevo sobre percusión corporal. La mayoría (85%) han reflejado su deseo de incluir estos aspectos trabajados en futuras clases, tanto de Educación Física como de Música.

Muchos participantes, (75%) manifiestan estar más cómodos expresando sus emociones y sentimientos a través del movimiento de su propio cuerpo. Además, el (95%) informa de tener cierta mejora en su coordinación y ritmo, siento esto un resultado favorecedor de la realización de las actividades.

A pesar de no tener experiencia previa, un (90%) de los alumnos han mostrado un alto nivel de participación e interés activo durante las tres actividades propuestas. Se encontraron canciones que primeramente eran desconocidas para el (40%) de los alumnos, pero que posteriormente han disfrutado y sido capaz de aplicar la respectiva percusión corporal que se requería. Por lo tanto, a través de estas actividades, además han aprendido mejor el concepto de ritmo, siendo estas tres actividades una experiencia más significativa y efectiva en comparación a una clase teórica, dado que han puesto en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes.

Del mismo modo, teniendo en consideración que los alumnos nunca han trabajado de manera transversal ambas áreas, la respuesta ha sido muy positiva y significativa para ellos, han comprendido que se complementan ambas asignaturas en diversos aspectos y que los docentes pueden diseñar actividades donde se trabaje atendiendo a metodologías distintas a las que están acostumbrados a utilizar en clase, como puede ser la asignatura de Música en el patio o pabellón del centro, y

de la asignatura de Educación Física dentro del aula de música, con materiales y recursos de la misma, como puede ser para la percusión con los vasos de plástico utilizados en la primera sesión.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se puede concluir que se han logrado todos los objetivos planteados, así como la hipótesis presentada, los cuales demuestran la importancia de la Expresión Corporal como un bloque imprescindible en el ámbito escolar para lograr el desarrollo integral de los estudiantes de Educación Primaria. Los resultados arrojados por esta investigación apoyan que no es solo una forma de desarrollo motriz sino también de promoción del bienestar emocional y autoconocimiento del alumnado, por lo que queda validada su inclusión en las unidades didácticas y programaciones del currículo educativo. Al igual, con la exploración de la relación entre el área de Educación Física y Música, se logra confirmar que ambas áreas se transversalizan experimentalmente a través de la expresión corporal para cumplir significativamente con el aprendizaje significativo. Las tres actividades planteadas y ejecutadas han permitido desarrollar habilidades motrices, sociales, emocionales, justificando así la propuesta de incluir la Expresión Corporal como indica.

En conclusión, los resultados que han sido obtenidos a través de los cuestionarios, han reflejado un impacto bastante positivo y significativo en el proceso de aprendizaje de los educandos. Las actividades propuestas lograron mejorar la percepción que tenían sobre la percusión, al igual que ha despertado un mayor interés por la expresión corporal y musical. Este cambio sugiere que la metodología utilizada ha fomentado una actitud más abierta hacia nuevas formas de expresión artística. Asimismo, la participación activa observada es un indicador claro de que, aunque la mayoría de los estudiantes no tenía experiencia previa en estos campos, se logró motivar y hacer que superaran posibles inseguridades iniciales. Además, favoreció la integración y colaboración grupal, lo que también contribuyó al desarrollo de habilidades sociales y comunicativas. Por otro lado, el interés por parte de los alumnos por continuar aprendiendo sugiere que este tipo de actividades tiene el suficiente potencial para generar un impacto a largo plazo, posicionando la música y la expresión corporal como herramientas bastante relevantes.

6. REFERENCIAS

- Aymerich, C. (1970). *Expresión y arte en la escuela*. Ed. Teide.
- Cañete Pulido, M. M. (2009). La expresión corporal en la etapa de infantil. El gesto y el movimiento. La expresión corporal como ayuda en la construcción de la identidad y de la autonomía personal. Juego simbólico y juego dramático. Las actividades dramáticas. *Innovación y Experiencias Educativas*, 25, 1-11.
- Cifo Izquierdo, M. I. (2016). *Actividades Físico Expresivas*. Diego Marín.
- Jiménez, F. (1991). *La comunicación interpersonal*. Icce.

- Motos, T. (1983). *Iniciación a la expresión corporal*. Humanitas.
- Montoya Rubio, J. C. (2019). *Métodos y recursos para la Educación Musical*. Editum.
- Romero-Naranjo, F. J. (2013). Percusión corporal y lateralidad. Método BAPNE. *Música y Educación*, 91, 30-50.
- Rueda, B. (2004). La expresión corporal en el desarrollo del área de educación física. En E. Castillo, & M. Díaz (eds.), *Expresión Corporal en Primaria* (pp. 11-29). Universidad de Huelva.
- Ruiz, S. (2017). *Nuevos aprendizajes. Método BAPNE*. Psicólogos Zaragoza.
- Schinka, M. (1988). *Expresión Corporal*. Escuela Española.
- Wallon, H. (1987). *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Visor.

ALTAS CAPACIDADES Y MÚSICA. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL EN EL AULA

Giftedness and Music. Proposal for Socioemotional Intervention in the Classroom

Mariana JIMÉNEZ GARCÍA 

RESUMEN: Las Altas Capacidades representan, tal y como establece 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 en su artículo 71 a Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) quienes deben tener asegurados recursos específicos en el ámbito educativo debido a las necesidades derivadas de requerir una atención educativa diferente a la ordinaria. Por ello, se hace necesario ofertar una respuesta adecuada a sus necesidades y características no solo académicas, también personales.

De la unión de ambas disciplinas deriva el principal objetivo de esta propuesta, ofertar un programa destinado a trabajar el área emocional de este alumnado a través de la música en alumnado de 6º de Educación Primaria. Mediante sesiones con el alumnado propuestas en el aula de referencia, así como el trabajo con el equipo docente del centro y las familias. Los resultados muestran una mejora en el estado socioemocional del alumnado con Altas Capacidades trabajado a través de las actividades musicales.

Palabras clave: altas capacidades; música; emoción; inclusión.

ABSTRACT: According to the law 3/2020, of December 29, amending the law 2/2006, of May 3, of Education, giftedness includes students with special needs who require specific educational resources, different from what is typically provided, to meet their needs appropriately. For that purpose,

it is necessary to offer education that is specifically tailored to their needs and personal characteristics, rather than just focusing on academics.

The main aim of this intervention program is to research the current situation of gifted children and explore the use of music as a significant educational measure.

This paper integrates both disciplines to create a specific program that addresses the emotional needs of gifted children through music. The sessions will involve students in their main classrooms, along with teachers and families, aiming to improve the socio-emotional well-being of gifted children by emphasizing inclusion and the importance of involving the main environment of children in their educational process.

Keywords: giftedness; music; emotion; inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, las altas capacidades son consideradas un área de necesidades específicas de apoyo educativo que presentan cierto desconocimiento, tanto en el entorno educativo como el contextual, debido a los numerosos cambios de conceptualización que han surgido durante los últimos años, así como las falsas creencias sobre las mismas (Pérez et al., 2017).

Alrededor de este concepto, bien sea por su falta de identificación o desconocimiento generalizado, encontramos la existencia de ciertos mitos dirigidos hacia ámbitos variados (Pérez et al., 2017), como el académico, personal y social, físico y personal y también acerca del origen de la superdotación.

Estas falsas creencias pueden influir en la concepción del término de altas capacidades, así como en el conocimiento de las necesidades educativas y personales que presentan estos individuos. El alumnado con altas capacidades suele destacar entre sus iguales por su alto rendimiento en ciertas áreas a nivel cognitivo, artístico, físico, así como por las reflexiones acerca de cuestiones vitales que realizan en diversas ocasiones (Haberlin & O'Grady, 2017; Sisk, 2017).

Si bien, al igual que en ciertas áreas destacan por su gran dominio, numerosas investigaciones han mostrado resultados que indican un alto grado de relación entre la presencia de altas capacidades y características socioemocionales desadaptativas que impiden una adecuada gestión de problemas (Arévalo-Proaño et al., 2019). Algunas de estas características son un miedo mayor, inseguridad ante la interacción social, baja autoestima, conducta obsesiva, aislamiento e incluso

alteraciones en las funciones ejecutivas (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; Arévalo-Proañó et al., 2019; Casino-García et al., 2019; Eren et al., 2019). Estas dificultades pueden derivar en experiencias emocionales asíncronas y sobreexcitadas que limitan o impiden un desarrollo óptimo de sus capacidades superiores, pudiendo no alcanzar el máximo potencial esperado dentro de su desarrollo normativo (Casino-García et al., 2019; Tolan, 2017).

Se han propuesto, tras varios estudios (Haberlin & O'Grady, 2017; Turanzas et al., 2018), diversas herramientas que trabajen con alumnado que presenta este tipo de dificultades referidas a la gestión emocional para poder guiar y orientar su funcionamiento hasta alcanzar el máximo potencial de su persona como serían el mindfulness, musicoterapia, intervención en inteligencia emocional, entre otras (Arévalo-Proañó et al., 2019). De entre las estrategias posibles, se ha seleccionado para esta intervención la música como herramienta para dotar al alumnado de pautas que le permitan regular su estado anímico, entendido esta disciplina como una estrategia terapéutica habiendo sido demostrados sus beneficios en el área de la potenciación emocional (Oriola & Gustems, 2021; Panchi et al., 2019).

2. ALTAS CAPACIDADES

2.1. *Conceptualización*

El concepto de Altas Capacidades presenta una delimitación compleja ya que, a lo largo de los años ha ido modificándose en función de las características del momento vital en que se realizó la investigación de este concepto, suponiendo así la adopción de numerosas perspectivas que han derivado en la construcción de un concepto multidimensional (Agudo, 2017; Covarrubias, 2018; Olszewski-Kubilius et al., 2015).

El Consejo Europeo de Alta Capacidad (2008) explica las altas capacidades como un conjunto de capacidades en las áreas cognitiva, emocional y motivacional, derivadas del propio desarrollo del individuo, influenciado por el sustrato biológico, pero también por las variables del contexto social y la educación, condicionando su manifestación en el comportamiento. Luque-Parra et al., (2017) exponen que las altas capacidades «están relacionadas con un buen desarrollo cognitivo, alto nivel de ejecución en habilidades académicas, pensamiento creativo, imaginación, aptitudes espaciales, etcétera» (p. 165). En Olszewski-Kubilius et al., (2015) se define la alta capacidad en relación con el rendimiento, siendo la expresión superior de este en un área o talento específico. Atribuyen un desarrollo en el cual

adquiere gran importancia el potencial del niño, durante las primeras etapas, y posteriormente, el rendimiento.

Siguiendo estas definiciones podemos concluir que la alta capacidad es una característica resultante de un proceso de desarrollo, acompañado de fenómenos cognitivos, emocionales y de motivación (Tourón, 2020) que parten de un alto nivel intelectual que presenta una evolución, desde los primeros años de vida, pudiéndose considerar un talento hasta alcanzar un rendimiento excepcional en etapas posteriores (Covarrubias, 2018; Olszewski-Kubilius et al., 2015). Siempre teniendo en consideración que, aun teniendo una base neurobiológica (Sastre-Riba & Viana-Sáñez, 2016), no es una característica innata, sino fruto de la influencia de numerosas variables psicosociales, como el contexto o la educación, del funcionamiento a nivel cognitivo y del proceso evolutivo de dicho talento, lo que permitirá la manifestación en mayor o menor grado de un comportamiento de alto rendimiento (Tourón, 2020; Agudo, 2017).

La conceptualización de este término nos hace conscientes de la posibilidad de cambio en las capacidades de los individuos a través del esfuerzo y la práctica, obteniendo un alto beneficio de las mismas. Lo cual deriva en la reflexión de la idea errónea mostrada años atrás de que este alumnado no requería una respuesta educativa adecuada a sus características, pues al ser consideradas las altas capacidades como algo innato, no se tenía en cuenta la influencia del entorno (Olszewski-Kubilius et al., 2015).

2.2. *Modelos explicativos*

Tal y como se ha comentado en el apartado anterior las altas capacidades, a nivel de concepto, han ido evolucionando desde una perspectiva cuantitativa asociada a un alto cociente intelectual hasta una visión actual que apuesta por un enfoque multidimensional que engloba diversas áreas del desarrollo del niño, derivando en una perspectiva mucho más cualitativa (Tourón, 2020).

Esta evolución ha sido resultado de numerosos modelos teóricos que a lo largo de los años han ido investigando y aportando diversas consideraciones acerca del término. Siguiendo lo expuesto en Martínez (2013), Quílez & Lozano (2020) y Reche (2019) podemos clasificar dichas teorías en cuatro grandes grupos, tal y como se refiere en la Tabla 1.

Tabla 1. Modelos explicativos de las altas capacidades

Modelos basados en el rendimiento	
Modelo de los tres anillos (Renzulli, 1978)	Este modelo expone la importancia de un alto rendimiento académico en las altas capacidades, si bien, no se considera un factor único. Para asegurar un desempeño excepcional debe ocurrir una asociación interactiva entre tres factores, el alto rendimiento junto con creatividad y motivación, representados como tres anillos entrelazados.
Modelo diferenciado de dotación y talento (Gagné, 1985)	Realiza una diferenciación entre los términos de superdotación y talento. El primero hace referencia a las capacidades naturales propias del niño. Mientras que el talento se define como el resultado de un trabajo de esfuerzo y constancia, por parte del individuo, acompañado por factores psicosociales, que facilitan o dificultan el proceso de desarrollo, partiendo de una aptitud natural.
Modelos socioculturales	
Modelo Sea Star (Tannenbaum, 1986)	Se expone, desde una visión integradora, la importancia de considerar el ambiente en el que se desarrolla el individuo, así como características de su estado personal, a nivel social, emocional, físico, entre otros. Estos factores pueden beneficiar o perjudicar las aptitudes naturales de la persona. En el modelo se hace referencia a cinco factores que son requisitos básicos para la manifestación del potencial, siendo estos: – Capacidad general. – Aptitudes específicas. – Factores no intelectuales. – Influjos ambientales, escolares y familiares. – Factor suerte.
Modelo de interdependencia triádica (Monks, 1992)	Parte de la teoría de Renzulli e incorpora tres factores más, relacionados con el área social, como son la familia, los compañeros y la escuela. Por lo que incide en las altas capacidades como consecuencia de la interacción con el contexto.
Modelos cognitivos	
Teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1985)	Sternberg considera la inteligencia desde una triple perspectiva: cognitiva, creativa y práctica. Es por ello que divide su desarrollo en tres procedimientos cada uno de ellos relacionadas con las perspectivas citadas, respectivamente: – Inteligencia competencial-analítica. – Inteligencia experiencial-creativa. – Inteligencia contextual-práctica. Esta subdivisión representa la consideración realizada al área personal, a nivel inter y externalizante.
Modelos basados en las capacidades	
Modelo de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983)	Se propone en esta teoría un modelo multidimensional de las inteligencias, manifestadas en contextos determinados en función de los elementos y habilidades implicados para su expresión. De esta manera, la inteligencia se concibe como una habilidad para resolver problemas y proponer nuevos retos en el entorno.

Fuente: Basado en Covarrubias (2018)

2.3. Clasificación del alumnado

Artiles (2022) y siguiendo lo expuesto por el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Altas Capacidades (2016) encontramos:

- Precocidad: hace referencia a un proceso evolutivo donde el niño, en edades tempranas, alcanzan un nivel en ciertas capacidades de manera precoz. Dichas características podrán confirmarse una vez consolidada la maduración de la capacidad intelectual. Se presenta desde 1o a 4o de Educación Primaria cuando hay un percentil de 85 en todas las áreas.
- Aptitudes cognitivas elevadas: alumnado entre 1º y 4º de Educación Primaria con puntuaciones de percentil 75 en todas las aptitudes medidas mediante pruebas psicométricas.
- Talento: capacidad elevada para realizar determinado tipo de tareas. Podemos diferenciar:
 - a) Talento simple: destacan en un solo ámbito, obteniendo un percentil de 95 en los talentos verbal, matemático, espacial, lógico o creativo, además del mecánico, añadido en edades correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
 - b) Talento complejo: suponen una combinación de aptitudes con un percentil mínimo de 85 en todas ellas. A partir de 3º de Educación Primaria. Encontramos talento académico: (surge de la combinación del talento verbal, matemático y gestión de la memoria) y talento artístico-figurativo: combina el talento lógico y el espacial.
 - c) Superdotación: alta inteligencia general con un nivel elevado, por encima del percentil 85, en los distintos talentos mencionados anteriormente, evaluado a partir de 5º de Educación Primaria.

3. MÚSICA, DESARROLLO Y EMOCIÓN

Autores como Custodio y Cano-Campos (2017) hablan de la música como un lenguaje común entre individuos que cuentan con un sistema auditivo y pueden darle un significado que, bien comprendido, pueda formar parte de nuestro día a día como herramienta fundamental para comunicarse y alcanzar bienestar emocional (Panchi et al., 2019). Este lenguaje posee un funcionamiento estructurado que, según Pfeiffer (2017), estimula diversos procesos complejos y dinámicos en diferentes áreas tanto a nivel fisiológico, sensoriomotriz, afectivo como cognitivo.

Este funcionamiento cerebral se manifiesta desde recién nacidos cuando nuestro sistema empieza a producir respuestas límbicas al diferenciar el tono y ritmo de la voz o percibir cambios en una melodía. Estas respuestas van evolucionando hasta

hacerse cada vez más complejas pudiendo, en la adultez, reconocer la relación de música y emociones (Custodio & Cano-Campos, 2017), llegando a producir estados de entusiasmo, felicidad e incluso tristeza (Oriola & Gustems, 2021).

Las emociones hacen referencia a experiencias conductuales (Ortega et al., 2019), que, a través de tres sistemas de respuesta producen una manifestación en el individuo que facilitará su adaptación a la demanda que el entorno haya realizado (Lorenzo de Reizábal, 2019) permitiendo así la supervivencia del organismo (Ortega et al., 2019). Específicamente, existen ciertos aspectos de la música que están relacionados con la emoción y la manifestación de esta, según Lorenzo de Reizábal (2019) encontraríamos el ritmo, la medida y la tonalidad, cuya variación en timbre, velocidad o intensidad generaría modificaciones en la respuesta emocional.

Trabajar las emociones con la música es posible gracias a las competencias que implica la formación musical (Oriola & Gustems, 2021):

- Conciencia emocional: reconocimiento emocional propio y ajeno.
- Regulación emocional: a través de una educación en música se proporcionará variedad de recursos de los cuales los individuos podrán acceder para regular sus emociones.
- Autonomía emocional: se favorece la autoestima, un bienestar general que permitirá asentar las bases de una identidad positiva y estable.
- Competencia social: las actividades, especialmente grupales, favorecen el desarrollo de las habilidades sociales y la interacción.
- Competencias para la vida y el bienestar: permitiendo el acceso a recursos que beneficien su estado de ánimo.

3.1. *Musicoterapia*

La música siempre ha estado presente en momentos vitales para las personas, ya en la Antigüedad Platón, Aristóteles y otros pensadores vinculaban la música con la emoción, mostrando la posibilidad de modificar el estado de ánimo a través de ella (Tizón, 2018). Desde entonces se han investigado los beneficios que la música podría tener sobre el funcionamiento óptimo de las personas, llegando a la conclusión, con evidencias científicas, de que la música puede aportar numerosos beneficios a la medicina como herramienta terapéutica, ya que todas las personas contamos con un instinto musical similar al lenguaje (Custodio & Cano-Campos, 2017).

De este pensamiento surge lo que hoy conocemos como musicoterapia, la cual queda definida como «el uso profesional de la música y sus elementos como intervención en el ámbito médico, educativo y cotidiano con individuos, grupos, familias o comunidades, que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su

salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual» (World Federation of Music Therapy, 2011).

Trabajar las emociones desde esta perspectiva permitirá numerosas fortalezas para las personas, especialmente en psicomotricidad, lenguaje, habilidades sociales (Ortega et al., 2019), autocontrol y automotivación (Panchi et al., 2019). Gangrade (2012) expone que trabajar desde la música como herramienta fomenta un equilibrio a nivel de neurotransmisores que permite regular el estrés, reduciendo hormonas como la adrenalina y aumentando neurotransmisores tales como la serotonina o la dopamina.

Por ello la música está considerada como una herramienta que favorece el desarrollo personal y emocional del alumnado (Ortega et al., 2019). Su aplicación, según Villanueva y Molero (2014) se puede desarrollar mediante musicoterapia activa o pasiva, utilizando piezas musicales y talleres dinámicos y rítmicos para su puesta en marcha o únicamente escuchando la música, respectivamente. Pérez (2019) las define como:

- Musicoterapia activa: se requiere la participación de la persona de manera dinámica, realizando tareas que impliquen cualquier tipo de actividad relacionada con la música, bien sea cantando o bailando. Se proporciona así un espacio de expresión donde cada participante pueda manifestar sus emociones, pensamiento o creaciones a través de las tareas.
- Musicoterapia pasiva: no implica actividad física, los participantes deben llevar a cabo tareas de escucha y concentración, lo que permitirá favorecer las mismas. Ambas proporcionan una mejora en los niveles de autoestima, así como en la cohesión y las relaciones sociales (Villanueva & Morelo, 2014; Pérez, 2019), teniendo como objetivo principal «el re-equilibrio entre los dos hemisferios del cerebro» (Villanueva y Molero, 2014, p. 23).

Podemos concluir que la música como terapia favorece el desarrollo de competencias tales como la personal, social y de aprender a aprender, establecida por la LOMLOE, puesto que a través de ella el alumnado puede presentar mejoras en el aprendizaje, un mayor control en la regulación emocional, así como en la expresión de las emociones, siendo más diversa permitiendo así una maduración en la interacción entre los procesos cognitivos y las emociones, favoreciendo el desarrollo armónico en los individuos (Villanueva & Molero, 2014; Pérez, 2014).

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4.1. *Destinatarios*

Se propone como destinatario al alumnado de 6º de Educación Primaria, de manera genérica, y de manera específica el alumnado que presentan necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Altas Capacidades. También se implicará a las familias y al profesorado que, durante este curso académico, imparta clase en las aulas donde están escolarizados los niños.

Esta decisión parte de la importancia de la familia como uno de los agentes más relevantes en el proceso de desarrollo de los niños, especialmente a nivel social. La implicación de cada familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos puede determinar un camino positivo o negativo para los mismos. Numerosos estudios, reflejados en Flores-Bravo et al., (2018), afirman que los padres de niños con necesidades educativas y concretamente en altas capacidades, presentan un alto grado de interés en contar con medios que le proporcionen orientación y, sobre todo, apoyo parental donde puedan poner en común sus dudas e incertidumbres y obtener un intercambio de información.

De igual manera el trabajo con el profesorado es un aspecto necesario, pues las altas capacidades suelen ser un ámbito controversial, existiendo diferentes mitos que limitan la inclusión educativa de estos alumnos, no llegando a proporcionar una respuesta educativa adecuada a sus capacidades, necesidades y, especialmente, a sus intereses, que en ocasiones pueden ser la causa de las dificultades que presentan estos alumnos (Barrenetxea-Mínguez & Martínez-Izaguirre, 2020). Debido a las posibles consecuencias una formación especializada y continua con los docentes podrá presentar beneficios a la hora tanto de detección temprana de este alumnado como en la intervención específica de estos, proponiendo una respuesta flexible que potencie sus talentos y genere una educación de calidad (Heyder et al., 2018; Vreys et al., 2018).

4.2. *Objetivos*

El objetivo general de esta propuesta será potenciar un estado socioemocional positivo en el alumnado con Altas Capacidades de 6º de Educación Primaria a través de actividades donde la música tenga un papel como factor principal.

De este podemos derivar ciertos objetivos específicos que nos permitirán alcanzar dicho objetivo general de manera especificada:

- OE1. Incrementar conocimientos de inteligencia emocional a través de la introspección, así como la expresión emocional.
- OE2. Potenciar las relaciones sociales entre el alumnado del aula.

- OE3. Relacionar el estado emocional personal y la música.
- OE4. Definir un estado emocional estable y positivo en el alumnado.
- OE5. Incrementar los conocimientos relacionados con las altas capacidades y sus principales manifestaciones.
- OE6. Generar recursos de primeros auxilios psicológicos en el aula y el hogar para profesorado y familia.

4.3. Metodología

Fases

Se realizarán tres fases que permitirán controlar el planteamiento del programa. En primer lugar, es fundamental evaluar las necesidades del centro educativo, siguiendo el modelo establecido por Witkin y Altschuld (2000) se realizarán tres subfases en las cuales se llevarán a cabo las actividades pertinentes con diferentes procedimientos como la observación del ambiente educativo, entrevistas a profesionales y, una vez analizados los resultados, se realiza la propuesta del plan de intervención.

Una vez planteada el plan de acción, se aplican las actividades dirigidas al profesorado antes de que ellos pongan en marcha sus correspondientes tareas con el alumnado. Se proporcionará así un espacio de resolución de dudas, de reflexión y aprendizaje, donde, de forma continua y especializada atendamos al equipo docente.

Por último, cuando se ha finalizado la formación de los docentes, se podrán poner en marcha las actividades dirigidas tanto al alumnado como a las familias. Es importante señalar que se trabajará con toda el aula de una manera inclusiva.

Aplicado todo el plan se considera necesario conocer de manera específicas el proceso de implementación y funcionamiento, por lo que se llevará a cabo una evaluación tanto a nivel general del programa como de las actividades propias.

Recursos

Para la puesta en marcha de cada una de las actividades resultan imprescindibles ciertos recursos a nivel material y personal que facilitarán la consecución de los objetivos propuestos.

Actividades

Siguiendo el guión propuesto en las fases se comenzará la intervención con la puesta en marcha de las actividades con los docentes. El objetivo principal de las sesiones realizadas será capacitar a los mismos para afrontar una respuesta

educativa lo más adecuada posible a las características de este alumnado, por lo que se formará acerca de conceptos clave de las altas capacidades, implicaciones emocionales y educativas y la relación entre la música y la emoción, a través de dinámicas de grupo y aprendizajes vivenciales.

Una vez finalizadas dichas sesiones se deben comenzar con la transmisión al alumnado de los aprendizajes adquiridos. Las actividades propuestas deben ir enfocadas en una primera parte a conocer el estado socioemocional de los niños para así, al finalizar el programa, conocer si ha ocurrido una evolución. Como segunda parte se realizarán actividades que permitirán optimizar su calidad de vida, teniendo como elemento principal el aula de referencia, trabajando desde una perspectiva inclusiva, dotando de herramientas para conocer las emociones, la importancia de la música en nuestro día a día, cómo utilizarla como instrumento que nos permita mejorar nuestras emociones. Todo ello se trabajará desde el movimiento corporal, a través de dinámicas de representación, como Role-Playing, teatros... técnicas de grupo como torbellinos de ideas para ser conscientes de su nivel de conocimiento, sesiones de musicoterapia pasiva favoreciendo la relajación y la reflexión y baile que permita la expresión libre de emoción junto con la música, entre otros.

Por último, la familia debe recibir del programa un espacio de información, formación y asesoramiento, por lo que se proponen sesiones grupales que permitan ser un espacio seguro para ellos, recibiendo información sobre las altas capacidades y sus implicaciones y dotando de herramientas para ayudar a gestionar el mundo emocional de sus hijos, priorizando en este caso la música. Sería interesante realizar alguna sesión grupal donde toda la familia pueda trabajar unida, vivenciando los beneficios de la música de una manera plena y realista.

Evaluación

Los elementos objeto de evaluación serán el propio plan de intervención y los conocimientos adquiridos por todos los destinatarios. Este proceso se llevará a cabo a través de tres tipos de evaluación: inicial, formativa y final.

- Inicial: a través del pretest y el posttest realizado al alumnado a través del cuestionario Kidscreen, al profesorado mediante un cuestionario de Google Form y a las familias a través de un cuestionario.
- Formativa: gracias a la coordinación entre los profesionales implicados y la retroalimentación con el organizador del programa.
- Final: mediante los instrumentos de evaluación que se expondrán a continuación.

La evaluación y seguimiento de estos aspectos requieren la participación de todos los destinatarios. Con base en esta información se determinan los objetivos, criterios e instrumentos de evaluación consecuentes a los objetivos y contenidos planteados en esta propuesta de intervención. Para ellos se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Ficha de observación: control a través de observación sistemática de cambios conductuales observados en los alumnos.
- Cuestionario: realización del pretest y posttest, así como de evaluación inicial.
- Escala Likert: puntuación del 1 al 5 del logro de los objetivos propuestos
- Registro anecdótico: reflejo diario del resultado de las actividades, permitiendo la evaluación procesual.
- Autoevaluación: todos los destinatarios valorarán su aprendizaje y se podrán establecer propuestas de mejora.

5. CONCLUSIÓN

A través de la investigación realizada, se ha permitido investigar un área escasamente valorada en los centros educativos donde el alumno con altas capacidades es entendido como un alumno inteligente que no requiere de apoyos. Por ello, este planteamiento proporciona un nuevo enfoque, una nueva mirada a esta situación, por lo que se considera innovadora y positiva para alumnado que presenta necesidades educativas asociadas a dicha capacidad.

Por ello las actividades han sido diseñadas y propuestas en el aula de referencia ya que, si los alumnos con altas capacidades presentan dificultades en la socialización, no tendría sentido plantear actividades fuera del aula que les aislase e hiciese diferentes. Este aspecto podría considerarse uno de los puntos fuertes de la propuesta.

Desde este planteamiento y presentando un enfoque inclusivo se espera que el alumnado adquiriera en la música un refugio para poder expresar sus sentimientos y emociones, abriendo poco a poco una caja que, posiblemente, estaba cerrada y debían gestionar solos, para poder compartir con las personas más cercanas lo que sienten. Además, la música es una actividad lúdica, por lo que no es entendida como un trabajo forzado, si no un aspecto motivador donde se trabaja el respeto por las preferencias de cada uno.

Incluir a las familias y el equipo de profesores es, actualmente, un elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier estudiante. Cuando un niño presenta ciertos problemas estos no quedan aislado y encerrados

en él, la familia y su entorno también muestra una gran preocupación, por lo que incluirlos a través de sesiones directas donde poder trabajar con ellos es algo positivo que potenciará sus habilidades. Además, contar con ellos para este tipo de propuestas de aprendizaje, pero también lúdicas y de convivencia, permite proporcionarles un espacio de seguridad y confianza, haciéndoles sentir tenidos en cuenta en una sociedad individualista como la actual.

Es necesario considerar que la propuesta no se ha llevado a cabo en un centro educativo real, por lo que en su aplicación se podrán observar dificultades a la hora de implantar las actividades o la organización de este. Por este motivo, la coordinación y cohesión entre profesionales debe ser un pilar fundamental para la puesta en marcha. A partir de una primera presentación, y gracias a la evaluación que se realice de la misma, permitirá conocer un proceso que incluirá mejoras para posteriores aplicaciones.

6. REFERENCIAS

- Agudo, N. (2017). Un estudiante con altas capacidades en mi aula, ¿ahora qué? *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 265-277.
- Algaba-Mesa, A. & Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Árevalo-Proañó, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M.J. & Vélez-Calvo, X. (2019). El mindfulness para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 429-440. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1623>
- Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *ATENAS. Revista Científico Pedagógica*, 1(49), 1-19.
- Barrio, V. & Carrasco, M.A. (2009). Detección y prevención de problemas psicológicos emocionales en el ámbito escolar. *Formación continuada a distancia*, 4, 1-23. https://www.altascapacidadescse.org/Deteccion-Prevencion_problemas_emocionales_escuela-FOCAD-1.pdf
- Casino-García, A.M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L.I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: a relationship model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2008). *Definiciones científicas de las altas capacidades*. Ministerio de Educación España.
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 9(17), 53-67. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i17.123

- Custodio, N. & Cano-Campos, M. (2017). Efectos de la música sobre las funciones cognitivas. *Revista Neuropsiquiatría*, 80(1), 60-69. <http://doi.org/10.20453/rnp.v80i1.3060>
- Eren, F., Cete, A. O., Avicii, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105. <https://doi.org/10.5152%2Fnpa.2017.12731>
- Flores-Bravo, J. F., Valadez-Sierra, M.D., Borges, A. y Betancourt-Morejón, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 47, 115-122.
- Gangrade, A. (2012). The effect of music on the production of neurotransmitters, hormones, cytokines, and peptides: a review. *Music and Medicine*, 4, 40-43. <http://doi.org/10.1177/1943862111415117>
- Gardner, H. (2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de cultura económica
- Haberlin, S., & O'Grady, P. (2017). Gifted from the «Inside out»: Teaching mindfulness to high-ability children. *Gifted Education International*, 34(2), 1-8.
- Heyder, A., Bergold, S. & Steinmayr, R. (2018). Teacher's Knowledge About Intellectual Giftedness: A First Look at Levels and Correlates. *Psychology Learning and Teaching*, 17(1), 27-44. <https://doi.org/10.1177/1475725717725493>
- Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XII(1), 69-81. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>
- Higueras-Rodríguez, L. & Fernández, J. (2017). El papel de la familia en la educación de los niños con altas capacidades intelectuales. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 7, 149-163.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B. y Neubauer, C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.03.003>
- Jin, S. H., Kwon, Y. J., Jeong, J. S., Kwon, S. W. & Shin, D. H. (2006). Differences in brain information transmission between gifted and normal children during scientific hypothesis generation. *Brain Cogn*, 62, 191-7. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.05.001>
- Lorenzo de Reizábal, A. (2019). Música para el desarrollo de la conciencia emocional. *Publicaciones*, 49(2), 191-213. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8384>
- Luque-Parra, D. J., Luque-Rojas, M. J. & Hernández, D. R. (2017). Highly gifted and attention disorder deficit hyperactivity: a case report. *Perspectiva Educacional*, 164-182. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.1-Art.441>
- Martínez, T. M. (2013). Altas capacidades intelectuales. Modelos teóricos. En T. M. Martínez & Á. Guirado (coord.), *Altas Capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar* (pp.33-63). Graó.
- Graó Olszewski.Kubilius, P., Subotnik, R. y Worrel, F.C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 268, 40-65.

- Oriola, S. & Gustems, J. (2021). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 11-24. <https://doi.org/10.48102/rieib.2021.1.2.11>
- Ortega, X. N., Martos, O. F., Argoty, S. P. & Báez, H. H. (2019). Efectos de la música en el cerebro en la etapa infantil: Revisión desde las neurociencias. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, X(2), 65-77. <http://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.191002.05>
- Panchi, W. E., Lara, L. R., Panchi, J. C., Panchi, R. C. & Villavicencio, V.E. (2019). Influencia de la música en el desarrollo motriz y emocional en niños de 8-10 años. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 38(2), 104-121.
- Pérez, J., Borges, A. & Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre Altas Capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.
- Pérez, O. A. (2014). La música receptiva como estrategia. *La gaveta*, 20, 23-56.
- Pérez, Y. (2019). *Musicoterapia como ayuda, musicoterapia como solución: Aproximación a la música como terapia para niños con Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil*, [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Jaén] <https://hdl.handle.net/10953.1/9913>.
- Pfeiffer, Z. (2017). *Explorando el cerebro musical: musicoterapia, música y neurociencias*. Editorial Kier
- Quílez, A. & Lozano, R. (2020) Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Reche, G. M. (2019). *Altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación, evaluación y respuesta educativa*. Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. Sanz, C. (s.f). Informe Nacional sobre la educación de los superdotados. <https://www.elmundodelsuperdotado.com/informe-educacion-superdotados/>
- Sastre-Riba, S. & Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Revista Neurología*, 62, S1-S6.
- Sisk, D. (2017). Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Psychology Research*, 7(10), 530-535.
- Tizón, M. (2018). Música y emociones: Un recorrido histórico a través de las fuentes. *Revista de Psicología*, 17(2), 67-81. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe022>
- Tolan, S. (2017). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193-102. <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Touron, J. (2012). El agrupamiento por capacidad en el caso de los alumnos más capaces. En M. Castro Morera (Coord.). *Elogio a la Pedagogía científica. Un Liber Amicorum para Arturo de la Orden Hoz* (pp. 187-230). Ed. M. Castro.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>

- Turanzas, J., Cordon, J., Choca, J. & Mestre, J. (2018). Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) Program in a Spanish Sample of Gifted Children: a Pilot Study. *Springer*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>
- Villanueva, C. & Molero, D. (2014). Musicoterapia en estudiantes con altas capacidades. *Aula de encuentro*, 16(1), 21-34.
- Vreys, C., Ndungbogun, G., Kieboom, T. & Venderickx, K. (2018). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <http://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>
- Witkin, B. R. & Altschuld, J. W. (2000). *Planing and Conducting Needs Assessments. A Practical Guide*. Sage Publications.
- World Federation of Music Therapy. (2011). *What is music therapy?* <https://www.wfmt.info/about>

LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envíos en <<http://revistas.usal.es/index.php/pmrt/about/submissions#onlineSubmissions>> los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).

El archivo de envío está en formato OpenOffice, Microsoft Word, RTF o Word-Perfect.

Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.

NORMAS BÁSICAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS:

- Tipo de letra: garamond.
- Cuerpo del texto: tamaño 11, interlineado 1,5.
- Título del artículo: tamaño 22, negrita.
- Nombre del autor: debajo del título, alineación derecha, tamaño 14.
- Subtítulo: tamaño 16, negrita y cursiva
- Título 1: tamaño 16, negrita
- Título 2: tamaño 14, negrita y cursiva.
- Notas a pie de página: tamaño 9, interlineado 1,1.
- Citas fuera del texto: tamaño 10, interlineado 1,1 y sangría.
- Citas dentro del texto: con comillas y sin cursiva.
- Si la cita dentro del texto es en otro idioma, comillas y cursiva.
- Títulos de obras: libros, óperas, películas, discos, etc. En cursiva.
...Wagner escribió *Parsifal*, su última ópera...
- Títulos de canciones: comillas, sustantivos y verbos en mayúscula; sin cursiva.
...la canción "I Am the Walrus" contiene unos sofisticados arreglos...
- Entrevistas personales: después del párrafo citado, se pone entre paréntesis el nombre de la persona entrevistada, después "comunicación personal" (sin comillas, claro) y la fecha de la entrevista.
- Cita de una serie dentro del cuerpo de texto: Título en cursivas y años de realización: *Breaking Bad* (2008-2013)
- Cita de un episodio de una serie de televisión en el cuerpo del texto: título con comillas, (temporada y número de episodio) (año de la temporada): por ejemplo, si

estamos hablando de *Breaking Bad* y citamos un episodio, lo haremos así: “Negro y Azul” (2x07) (2009).

- Cita bíblica: “texto” (Libro, capítulo: versículo versión): “Los que vivían en tierra de sombras, una luz brilló sobre ellos” (Isaías, 9:2 Biblia de Jerusalem).
- Los nombres de grupos musicales van sin cursiva:
...la importancia del liderazgo de Syd Barrett en los orígenes de Pink Floyd...

LAS CITAS BIBLIOGRÁFICAS SE REALIZARÁN DE LA SIGUIENTE FORMA:

- Monografías. Apellidos, Nombre (año de publicación): Título [en cursiva], Ciudad de edición: Editorial:

Montoya Rubio, J. C. (2016). *Amanece, que no es poco, en el aula de música. Actividades didácticas contingentes y necesarias*. Diego Marín.

- Artículo de revista: Apellidos, Nombre (Año y mes de la revista): Título [entre comillas y sin cursiva], Título de la revista [en cursiva], volumen, número, páginas:

García Martín, J. H. (2017). Organeros, músicos y empresarios: la familia De-Bernardi en Salamanca entre 1903 y 1932. *Anuario Musical*, 72(1), 259-276.

- Referencias en línea: Igual que en las citas, anteriores, pero se añade la dirección de la página web:

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. *Trans: Revista Transcultural de Música / Transcultural Music Review*, 15(1). Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf>

- Cita de CD: Autor (año de composición o copyright). Título en cursiva [medio de grabación]. Lugar: compañía discográfica (año de grabación). Por ejemplo:

Gershwin, George & Ira (1927): *Strike up the Band* [CD]; New York: Nonesuch Records (1991).

- Cita de películas: Nombre del productor, nombre del director (año de realización): Título en cursivas [Formato]. País: Estudio:

Berman, Pandro S. (productor), Sandrich, Mark (director). (1935). *Top Hat* [DVD]. Estados Unidos: RKO Pictures.

- Serie de TV: Nombre del creador. (año o años de realización): título en cursiva [Serie de televisión]; país: productora:

Gilligan, Vince. (2008-2013). *Breaking Bad* [Serie de televisión]. Estados Unidos: AMC.

En el caso de enviar el texto a la sección de evaluación por pares, se siguen las instrucciones incluidas en Asegurar una evaluación anónima <<http://revistas.usal.es/index.php/pmrt/help/view/editorial/topic/000044>>

PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS

As part of the submission process, authors are required to verify that their submission meets all the elements shown below. Manuscripts who do not comply with these guidelines will be returned to the authors.

The submission have not been previously published nor has it been submitted for consideration by any other journal (or an explanation has been provided in the Editor's Comments at this respect).

The format file for the submission must be OpenOffice, Microsoft Word, RTF or WordPerfect format.

Whenever possible, URLs should be provided for references.

BASIC RULES FOR SUBMITTING PAPERS:

- Type of letter: garamond.
- Text body: size 11, line spacing 1.5.
- Title of the article: size 22, bold.
- Author's name: below the title, right alignment, size 14.
- Subtitle: size 16, bold and italic.
- Title 1: size 16, bold.
- Title 2: size 14, bold and italic.
- Footnotes: size 9, line spacing 1.1.
- Appointments outside the text: size 10, line spacing 1,1 and indentation.
- Quotations within the text: with quotation marks and without italics.
- If the quote within the text is in another language, quotation marks and italics.
- Titles of works: books, operas, films, discs, etc., on italic.
... Wagner wrote *Parsifal*, his last opera ...
- Song titles: quotation marks, nouns and uppercase verbs; without italics
... the song "I Am the Walrus" contains some sophisticated arrangements...
- Personal interviews: after the aforementioned paragraph, the name of the person interviewed should be placed in parentheses, then "personal communication" (without quotes, of course) and finally the date of the interview.
- Citation of a series within the text body: title in italics and years of completion:
Breaking Bad (2008-2013).

- Citation from an episode of a television series in the body of the text: title with quotes (season and episode number) (year of the season): For example, if we are talking about *Breaking Bad* and we cite an episode, the format is the following: “Black and Blue” (2x07) (2009).

- Biblical citations: “text” (Book, chapter: verse version): “Those who lived in the land of shadows, a light shone on them” (Isaiah, 9:2 Jerusalem Bible).

- The names of musical groups must be written without italics:

... the importance of Syd Barrett's leadership in the origins of Pink Floyd ...

THE BIBLIOGRAPHIC CITATIONS WILL BE MADE IN THE FOLLOWING WAY:

- Monographs: Surname, Initial name. (year of publication). Title [italics]. Editorial.

Montoya Rubio, J. C. (2016). *Amanece, que no es poco, en el aula de música. Actividades didácticas contingentes y necesarias*. Diego Marín.

- Journal article: Surname, Initial name. (year of publication). Title. Journal Title [italics], volume(number), pages:

García Martín, J. H. (2017). Organeros, músicos y empresarios: la familia De-Bernardi en Salamanca entre 1903 y 1932. *Anuario Musical*, 72(1), 259-276.

- Online references: The same instructions are followed, adding the web address:

Olarte Martínez, M. (2011). La mujer española de los años 20 como informante en los trabajos de campo pioneros españoles sobre el ciclo vital. *Trans: Revista Transcultural de Música / Transcultural Music Review*, 15(1). Disponible en: <https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf>

- CD quote: Author (year of composition or copyright). Title in italics [recording medium]. Place: Record company (year of recording). For instance:

Gershwin, George & Ira (1927). *Strike up the Band* [CD]. New York: None-such Records (1991).

- Movie quote: Producer name, Director name. (year). Title in italics [Format]. Country: Studio:

Berman, Pandro S. (producer), Sandrich, Mark (director). (1935). *Top Hat* [DVD]. Estados Unidos: RKO Pictures.

- TV Serie: Name of creator. (year or years). Title in italics [TV Serie]. Country: producer:

Gilligan, Vince. (2008-2013). *Breaking Bad* [Serie de televisión]. Estados Unidos: AMC.

In the case of sending the text to the peer evaluation section, the authors must follow the instructions included in “Ensuring an anonymous evaluation”.

POPULAR MUSIC RESEARCH TODAY

Revista Online de Divulgación Musicológica

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.20246>

CDU: 78 – IBIC: Música folclórica y tradicional (AVGH); Teoría de la música y musicología (AVA)

– BIC: Folk & traditional music (AVGH); Theory of music & musicology (AVA)

– BISAC: Music / Folk & Traditional (MUS017000)

VOL. 6 (2024)

ÍNDICE / CONTENTS

Los auroros jóvenes de la Región de Murcia: Aproximación al proceso de inclusión y formación [<i>The Young Auroros of the Region of Murcia: Approach to the Inclusion and Training Process</i>] Norberto LÓPEZ NÚÑEZ, Alba María LÓPEZ MELGAREJO.....	7-20
La influencia de la música en la educación emocional del alumnado de la enseñanza obligatoria [<i>The Influence of Music on the Emotional Education of Primary Education Students</i>] María RUIZ FERNÁNDEZ.....	21-38
El <i>trans-folk</i> como resistencia cultural y reconstrucción de identidades en la España plurinacional [<i>Trans-Folk as Cultural Resistance and Identity Reconstruction in Plurinational Spain</i>] Aina MONFERRER-PALMER.....	39-60
El musicograma y su implementación en el aula de Educación Secundaria [<i>The Musicogram and its Implementation in the Secondary School Classroom</i>] José David HERNÁNDEZ MESEGUER	61-77
George Antheil y la música de cine: características de la banda sonora de <i>Orgullo y Pasión</i> (1957) [<i>George Antheil and Film Music: The Pride and the Passion (1957) Soundtrack Features</i>] David MARTÍN SÁNCHEZ.....	79-96
«Horn Over». Propuesta educativa para trabajar repertorio musical a través de la música de videojuegos [<i>«Horn Over» Educational Proposal to Work Musical Repertory Through Video Game Music</i>] María Encarnación JIMÉNEZ GARCÍA.....	97-110
Prevención y afrontamiento del miedo escénico en música. Propuesta didáctica para alumnos de Bachillerato [<i>Prevention and Coping with Performance Fear in Music. Didactic Proposal for High School Students</i>] Francisco José ESPÍN SOLER.....	111-125
Las <i>Fangirls</i> de One Direction en la era digital [<i>The Fangirls of One Direction in the Digital Age</i>] Olivia ARIAS GÁLVEZ.....	127-148
Música y emociones: el rap como instrumento educativo para fomentar la conciencia emocional y la expresión de emociones [<i>Music and Emotions: Rap as an Educational Tool to Promote Emotional Awareness and the Expression of Emotions</i>] Miriam GARRIDO VILLA.....	149-162
Exploración interdisciplinaria de la expresión corporal: integrando la Educación Física y la Música en Educación Primaria [<i>Interdisciplinary Exploration of Body Expression: Integrating Physical Education and Music in Primary Education</i>] Mireya MANZANARES SOLER.....	163-175
Altas capacidades y música. Propuesta de intervención socioemocional en el aula [<i>Giftedness and Music. Proposal for Socioemotional Intervention in the Classroom</i>] Mariana JIMÉNEZ GARCÍA.....	177-192
LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS.....	193-194
PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS.....	195-196