

eISSN: 2659-6482  
DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.202241>

Vol. 4, n. 1 (2022)

# POPULAR MUSIC RESEARCH TODAY

*Revista Online de Divulgación Musicológica*



Ediciones Universidad  
**Salamanca**

eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.202241>

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. 4, n. 1 (2022)

## EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

DIRECCIÓN: Dr. Juan Carlos MONTOYA RUBIO, Universidad de Murcia, Spain

SECRETARÍA DE REDACCIÓN: Dra. María NAVARRO CÁCERES, Universidad de Salamanca, Spain  
D.ª Amaya CARRICABURU COLLANTES, Universidad de Salamanca, Spain

COMITÉ CIENTÍFICO: Dr. Marco BELLANO, Università degli Studi di Padova, Italy  
Dr. Paulino CAPDEPÓN VERDÚ, Universidad de Castilla-La Mancha, Spain  
Dr. Kenneth DELONG, University of Calgary, Canada  
Dr. Antonio EZQUERRO ESTEBAN, CSIC-IMF, Spain  
Dr. Vicente GALBIS LÓPEZ, Universitat de València, Spain  
Dra. Judith Helvia GARCÍA MARTÍN, Universidad de Salamanca, Spain  
Dra. María Carmen GÓMEZ MUNTANÉ, Universitat Autònoma de Barcelona, Spain  
Dr. Luis Antonio GONZÁLEZ MARÍN, CSIC-IMF, Spain  
Dr. Joaquín LÓPEZ GONZÁLEZ, Universidad de Granada, Spain  
D. José NIETO, Conservatori Superior de Música del Liceu de Barcelona, Spain  
Dra. Matilde OLARTE MARTÍNEZ, Universidad de Salamanca, Spain  
Dr. Juan José PASTOR COMÍN, Universidad de Castilla-La Mancha, Spain  
Dra. María Jesús PENA CASTRO, Universidad de Salamanca, Spain  
Dra. María Dolores PÉREZ RIVERA, Conservatorio Superior de Música de Castilla y León, Spain  
Dr. Michael SAFFLE, Virginia Tech, United States  
Dra. Adelaida SAGARRA GAMAZO, Universidad de Burgos, Spain  
Dr. José Ignacio SUÁREZ GARCÍA, Universidad de Oviedo, Spain

CORRECCIÓN: Secretaría de redacción / María Eloísa REVILLA LÓPEZ

MOTIVO DE CUBIERTA: © Ángel REDERO

MAQUETACIÓN: INTERGRAF

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 las calificaciones *Creative Commons* CC BY-NC-ND y CC BY, se puede compartir (copiar, distribuir o crear obras derivadas) el contenido de esta revista, según lo que se haya establecido para cada una de sus partes, siempre y cuando se reconozca y cite correctamente la autoría (BY), siempre con fines no comerciales (NC) y sin transformar los contenidos ni crear obras derivadas (ND).



eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.202241>

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. 4, n. 1 (2022)

## ÍNDICE

Cristina GUZMÁN ANAYA. 'I was born for this': <i>Perspectivas sobre el storytelling (ludo)musical a través del video-juego Journey (thatgamecompany, 2012)</i> ....	5-29
Deborah GONZÁLEZ JURADO. <i>Divas de los siglos XX y XXI o la manifestación del feminismo natural... ¿o feminismo popular?</i> .....	31-45
Alberto HERNÁNDEZ MATEOS. <i>La música en el anuncio electoral del PSOE de Castilla y León (2022): ¿marco para un patriotismo progresista?</i> .....	47-68
Andrea LORENZO LANCHO. <i>Análisis musi-visual de las canciones originales de Blancanieves (2012) de Pablo Berger, desde las propuestas analíticas de Ruiz Antón (2017) y Fraile Prieto (2004)</i> .....	69-83
Alba María LÓPEZ MELGAREJO y Norberto LÓPEZ NÚÑEZ. <i>Las referencias a obras y compositores en Mozart in the Jungle. El texto como un elemento de la banda sonora</i> .....	85-97
María TALAYA MESEGUER. <i>El curso escolar en tres actos. Una visión innovadora del paradigma educativo</i> .....	99-115
David MARTÍN FÉLEZ y Eva María MARTÍNEZ NOGUERA. <i>Educación emocional y musical a través de la película Coco (2017) de Disney-Pixar. Propuesta didáctica necesaria en tiempos de pandemia</i> .....	117-141
Joaquín LÓPEZ PALACIOS, Raquel BRAVO MARÍN y María del Valle DE MOYA MARTÍNEZ. <i>Una experiencia audiovisual para los futuros maestros de Educación Musical</i> .....	143-162
Jose L. SÁNCHEZ-GÓMEZ. <i>Funciones y características de la música en la ficción sonora en el caso de RNE y Podium Podcast</i> .....	163-179
LISTA PRELIMINAR PARA LA PREPARACIÓN DE ENVÍOS .....	181-182

Ediciones Universidad  
**Salamanca**



eISSN: 2659-6482 – DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.202241>

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. 4, n. 1 (2022)

## CONTENTS

Cristina GUZMÁN ANAYA. 'I was born for this': <i>Perspectives on (Ludo)musical Storytelling through the Video Game Journey (thatgamecompany, 2012)</i> .....	5-29
Deborah GONZÁLEZ JURADO. <i>Divas of the 20th and 21st Centuries or the Manifestation of Natural Feminism... or Popular Feminism?</i> .....	31-45
Alberto HERNÁNDEZ MATEOS. <i>Music in the PSOE's Campaign Ad in Castilla y León (2022): Frame for a Progressive Patriotism?</i> .....	47-68
Andrea LORENZO LANCHO. <i>Musi-visual Analysis of the Original Songs of Snow White (2012) by Pablo Berger, from the Analytical Proposals of Ruiz Antón (2017) and Fraile Prieto (2004)</i> .....	69-83
Alba María LÓPEZ MELGAREJO and Norberto LÓPEZ NÚÑEZ. <i>References to Works and Composers in Mozart in the Jungle. The Text as an Element of the Soundtrack</i> .....	85-97
María TALAYA MESEGUER. <i>The School Year in Three Acts. An Innovative Vision of the Educational Paradigm</i> .....	99-115
David MARTÍN FÉLEZ and Eva María MARTÍNEZ NOGUERA. <i>Emotional and Musical Education through the Disney-Pixar Film Coco (2017). Didactic Proposal Necessary in Times of Pandemic</i> .....	117-141
Joaquín LÓPEZ PALACIOS, Raquel BRAVO MARÍN and María del Valle DE MOYA MARTÍNEZ. <i>An Audiovisual Experience for the Future Music Teachers</i> .....	143-162
Jose L. SÁNCHEZ-GÓMEZ. <i>Functions and Characteristics of Music in Sound Fiction in the Case of RNE and Podium Podcast</i> .....	163-179
PRELIMINARY LIST FOR PREPARING PAPERS .....	181-182

Ediciones Universidad  
**Salamanca**



*'I WAS BORN FOR THIS': PERSPECTIVAS SOBRE EL STORYTELLING (LUDO) MUSICAL A TRAVÉS DEL VIDEOJUEGO JOURNEY (THATGAMECOMPANY, 2012)*

*'I was born for this': Perspectives on (ludo) musical storytelling through the video game Journey (thatgamecompany, 2012)*

Cristina GUZMÁN ANAYA 

(Universidad de Granada)

RESUMEN. Como textos ergódicos, los videojuegos han introducido nuevos modos de crear, narrar y experimentar historias nuevas y pasadas, redefiniendo los límites de la textualidad al otorgar a sus usuarios un grado variable de agencia creativa sobre el producto lúdico final. La interactividad inherente al medio hace de la cadena de comunicación semiótica en los videojuegos un evento circular, donde el jugador asume el triple rol de receptor, transmisor y cocreador de la banda sonora musical, determinando en última instancia los significados realizados tras su síncretis con las dimensiones visual y afectiva durante la experiencia lúdica. La transitoriedad y la continua variabilidad de los procesos semióticos en los videojuegos complican las funciones comunicativas de la música en el medio, elevando interesantes cuestiones sobre cómo esta puede contribuir efectivamente a la narración. A este respecto, este artículo parte de los niveles semióticos propuestos por Hart (2014, 2021) y hace uso de la red sincrética diseñada por Mouraviev (2017), para desentrañar las particularidades que caracterizan el *storytelling* (ludo) musical en *Journey* (thatgamecompany, 2012), un título sin texto ni diálogos donde la banda sonora musical sirve de base a toda una catarsis espiritual inspirada en la teoría del monomito de Campbell (1949).

Palabras clave: videojuegos; ludonarrativa; banda sonora musical; semiótica; ludomusicología.

**ABSTRACT.** As ergodic texts, video games have introduced new ways of creating, narrating, and experiencing both new and old tales, redefining the limits of textuality by offering their users a varying grade of creative agency over the final ludic product. The interactivity inherent to the medium causes the semiotic chain within video games to become a circular one, where the player assumes the triple role of listener, transmitter, and co-creator of the game's original soundtrack, thus determining the final meanings realized through its synchresis with the visual and affective dimensions during the ludic experience. The transient and ever-changing nature of semiotic processes in video games necessarily complicates the communicative functions of music within the medium, posing interesting questions on how music can effectively contribute to the ludic narrative. Taking this into account, this paper builds from the semiotic levels identified by Hart (2014, 2021) and uses of Mouraviev's syncretic network (2017) to reveal the many particularities that represent the (ludo)musical storytelling in *Journey* (thatgamecompany, 2012), a game with no texts or dialogues, where music becomes the cornerstone over which a whole spiritual catharsis based on Campbell's (1949) monomyth is constructed.

**Keywords:** Videogames; Ludonarrative; Original Soundtrack; Semiotics; Ludomusicology.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como medio heredero de muchas de las convenciones musicales forjadas por el cine y la televisión, los videojuegos han hecho de este arte sonoro un elemento esencial en la consecución de experiencias lúdicas inmersivas. Además de contribuir al sentido de presencialidad, la música constituye un significante emocional y narrativo, contribuyendo a aportar unidad estética y temática a un videojuego (Zehnder & Lipscomb, 2004). Sin embargo, frente a la naturaleza lineal de los textos cinematográficos y televisivos, donde la audiencia juega un rol pasivo como consumidor; los videojuegos constituyen textos ergódicos eminentemente interactivos, que ofrecen experiencias dinámicas sobre las cuales los jugadores poseen un grado variable de agencia creativa, haciendo de cada partida un evento único (Collins, 2008).

Otorgar a los usuarios la capacidad de influir en el devenir creativo de los productos videolúdicos complica necesariamente el rol de la música en el medio, dado que los significados adscritos a la banda sonora musical de un juego no son, en la mayoría de los casos, inmutables e inequívocos, sino cambiantes y heterogéneos,

al depender su configuración en última instancia de las acciones del usuario, siempre informadas por su propia personalidad, bagaje cultural y experiencias previas (Summers, 2016). Este grado de impredecibilidad inherente a los videojuegos eleva interesantes cuestiones en materia de textualidad y semiótica musical, que invitan a explorar en mayor profundidad cómo la música es capaz de mantener un diálogo retroalimentativo para con el jugador y sustentar la narración en un medio donde no existe la sincronización estrecha e inalterable entre sonido e imagen (Collins, 2008).

Con base en esto, el presente artículo propone una aproximación desde la semiótica musical a las singularidades que caracterizan y condicionan las funciones narrativas de la música en los videojuegos a través de *Journey* (thatgamecompany, 2012), un singular caso de estudio donde, ante la ausencia total de texto y diálogos, el peso del *storytelling*<sup>1</sup> recae mayoritariamente en la banda sonora del juego. A este fin, se dedica un primer apartado a identificar y definir las distintas idiosincrasias que hacen de los videojuegos una singularidad en materia de textualidad y posibilidades de comunicación musical, para posteriormente revisar los modelos teóricos propuestos al objeto de analizar los procesos semióticos que permiten a la banda sonora musical de un videojuego llevar a cabo funciones narrativas. Una vez establecido el marco teórico y metodológico a seguir, la segunda sección se destina al título *Journey* como caso de estudio, presentándose su trama y mecánica de juego, previo al análisis detallado de la semiosis de su composición original y de los procesos sincréticos posteriores que permiten a la música contribuir a la narración en tres situaciones lúdicas correspondientes al planteamiento, nudo y desenlace del juego. A modo de conclusión, este artículo realiza una breve reflexión sobre cómo los videojuegos ofrecen a la música un canal de expresión único en su tipología, permitiendo a la misma alcanzar nuevos horizontes semióticos en su cultivo de experiencias mucho más viscerales.

## 2. MÁS ALLÁ DE LA TEXTUALIDAD

Los videojuegos constituyen textos ergódicos que precisan de una involucración activa tanto física como intelectual por parte del jugador para su realización. Como

1 Voz inglesa que designa el arte de contar historias empleando para ello el lenguaje sensorial con el objeto de otorgar al receptor las herramientas necesarias para comprender e interiorizar una narrativa dada y extraer un significado personal de la misma. En el caso concreto de los videojuegos, este proceso de *storytelling* suele ser transmedia ya que, en palabras de Jenkins (2007), «no se basa en personajes individuales o tramas específicas sino en mundos ficticios complejos que pueden sostener múltiples personajes interrelacionados y sus respectivas historias». Con base en esta misma idea, los medios que se acogen a un proceso de *storytelling* transmedia ofrecen al receptor los elementos integrales de una ficción por medio de múltiples canales textuales, resultando en una experiencia de entretenimiento unificada e innegablemente inmersiva (Yılmaz, Nur Erdem & Resuloglu, 2018: XXIII).

señala Hart (2014), esta necesidad de intervención humana subraya problemas de textualidad frecuentes en otras áreas de estudio ligadas a la musicología, surgidos como consecuencia de la interactividad<sup>2</sup> inherente al medio. Para acceder a los textos videolúdicos, los jugadores deben activar una serie de controles y tomar distintas decisiones con base en su propio criterio y los estímulos recibidos por parte del sistema, a fin de facilitar el intercambio bidireccional y fluido de información para con este —siempre dentro de un marco formal dado—, dando origen a un proceso comunicativo retroalimentativo que define la forma única que toma para cada usuario la experiencia de juego (Collins, 2011).

Cada partida constituye, por tanto, una posible realización textual de un potencial infinito, donde los elementos configuradores del juego resultan inseparables de la creatividad ejercida por el jugador, haciendo del medio un texto único en su morfología multiforme y no lineal. Este hecho complica significativamente el estudio de las funciones semióticas de la música en los videojuegos, dado que otorgar al usuario agencia creativa sobre el constructo lúdico, y, con ello, sobre los eventos musicales que se suceden durante el transcurso de una partida, hace imposible determinar su orden y temporalización exactos, por lo que el investigador no cuenta con una partitura única y definitiva para su análisis. Esta falta de fijación en el proceso de síncrexis<sup>3</sup> hace que los significados no puedan adherirse inequívocamente a la comunión entre música e imagen y, por tanto, que los procesos semióticos musicales se encuentren mucho más condicionados en este medio, precisando modelos teóricos específicos (Collins, 2008).

### 2.1. Sobre la semiótica (ludo)musical

Según Summers (2016), la música constituye una auténtica fuerza creativa y constitutiva —más que meramente descriptiva— en los videojuegos, al poseer una mayor prioridad estética, poder descriptivo y contenido informativo que en el medio cinematográfico. Mediante un proceso denominado por el autor

2 La interactividad puede definirse como «la capacidad de comunicación bidireccional atribuible a un medio o una relación comunicativa, [que permite] un ajuste mutuo, co-orientación, un mejor control y una mayor eficiencia en las relaciones y procesos comunicativos desarrollados» (McQuail, 1983: 497).

3 Síncrexis es un término acuñado por Chion, que combina los vocablos «sincronismo» y «síntesis» para referirse a la «soldadura irresistible y espontánea que se produce entre un fenómeno sonoro y un fenómeno visual momentáneo cuando éstos coinciden en un mismo momento, independientemente de toda lógica racional», originando un proceso comunicativo por el cual la música puede comentar, ignorar o contradecir los significados portados por la imagen (Chion, 1993: 66).



«texturización»<sup>4</sup>, la música acentúa o desarrolla la capacidad del usuario para comprender el juego, bien mediante el acceso a información indetectable por medio de otras capas comunicativas del texto, o al subrayar conceptos no marcados; permitiendo a los jugadores percibir el mundo virtual a través de la música, constituyendo así un elemento esencial en su entendimiento (Summers, 2016).

En su labor comunicativa, la música hace uso de distintos significantes musicales basados en asociaciones culturales tanto preexistentes —tomadas de otros léxicos musicales, principalmente del cinematográfico— como forjadas por el propio medio; reforzando su significado mediante su uso reiterado a través del juego, instruyendo así al jugador en su interpretación (Summers, 2016). Para Van Leeuwen (1998), la mayoría de estos significantes son de naturaleza connotativa —esto es, dependientes de un proceso de contextualización externa—, aunque el autor admite que la música también puede presentar signos denotativos —independientes de una contextualización externa— gracias a una serie de sistemas musicales diferenciados que operan simultáneamente y que favorecen la expresión de determinados dominios de significado. Ambos tipos de signos constituyen «potenciales de significado»: una red de opciones que delimita qué tipo de cosas «pueden ser dichas» a través de la música; y cuyo contenido depende de los contextos sociales específicos en los que se inserta —y entre los que fluye— este arte sonoro, formando las relaciones que determinan «qué será dicho» al activarse dominios significativos específicos durante la audición (Van Leeuwen, 1998).

Summers (2018) afirma que, para que la comunicación de estos significados sea efectiva, debe existir una correlación entre la intencionalidad del compositor y la posterior interpretación por parte del oyente. Esto exige de un conocimiento íntimo del contexto de origen e inserción de la música y de sus sistemas musicales y —en el caso de los videojuegos— de un proceso de interpretación semejante sobre el resto de las dimensiones textuales que informan la recepción musical, así como del proceso de juego como acto performativo (Hart, 2014).

## 2.2. Niveles semióticos en la música de videojuegos

La naturaleza participativa de los videojuegos supone un desafío a las nociones tradicionales de texto y autor, ya que, como expone Collins (2008), la agencia creativa otorgada al jugador puede resultar en la creación de significados adicionales distintos a aquellos pretendidos o previstos por los creadores del producto videolúdico, alterando en consecuencia la cadena semiótica tradicional. La

4 Summers define como texturización el proceso por el cual los «significantes musicales “rellenan” o “aplican una textura” a la dimensión visual y otros aspectos textuales del juego» (Summers, 2016: 83).

autora denomina a estos significados añadidos por el jugador al sentido original del juego «connotaciones participativas suplementarias», y advierte que suelen ser «impredecibles, individuales y a menudo personales» (Collins, 2008: 169). Consecuentemente, frente al modelo tradicional de comunicación lineal propio de otros medios, en los videojuegos los jugadores pueden alterar el contenido musical mediante su intervención directa para con el mismo, resultando en una cadena de comunicación semiótica no lineal (Hart, 2014).

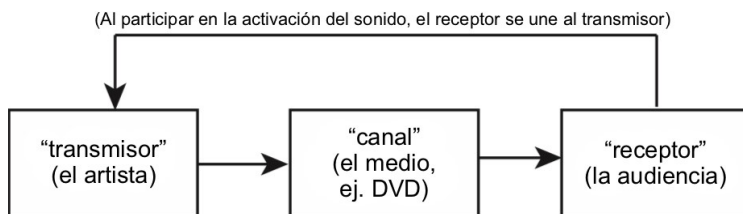


Figura 1. Impacto de la participación en el modelo tradicional de la cadena de eventos transmisor-canal-receptor. Fuente: Collins, 2008: 170. (Traducción propia)<sup>5</sup>.

Las elecciones tomadas por el usuario dentro de los parámetros definidos por el marco formal de un juego —con base en sus habilidades, conocimiento previo, trasfondo cultural y personalidad propia—, y sus acciones asociadas, redundan en el texto lúdico y modelan la experiencia creativa hasta hacerla única y significativa en cada caso, por lo que Hart (2014) arguye que pueden ser consideradas como expresiones creativas. Ante esta singularidad, el autor propone reexaminar los procesos de significación ludomusical conceptualizando la interactividad del medio como un acto performativo, diferenciando en consecuencia la semiosis correspondiente a la composición musical original de aquella referente a la configuración reiterativa por parte del jugador.

Las posibilidades de reconfiguración paramétrica de la banda sonora musical de un juego son potencialmente infinitas, sin embargo, al estar tomadas del mismo conjunto de potencialidades experienciales, son semejantes en su configuración y pueden ser consideradas —a partir de las reflexiones previamente reseñadas de Van Leeuwen (1998)— como un conjunto de «experiencias musicales potenciales» (Hart, 2014). Estas se encuentran predeterminadas por el compositor de la banda sonora musical de un juego, responsable de delimitar «qué puede ser dicho» a través de esta; mientras que su realización semántica final —esto es, el «qué será dicho»— queda determinada por el contexto de inserción de la música y la mediación del jugador. En palabras del autor:

5 Todas las traducciones han sido llevadas a cabo por la autora.

La composición inicial de la música la imbuye de significado, a través de convenciones sociales y de su relación con otros elementos del juego, pero la configuración del juego por parte del jugador es una fuente suficiente de significado musical como para merecer un análisis semiótico aparte. (Hart, 2014: 285)

Según Hart (2021), la comunicación del jugador para con la música de un juego y viceversa provienen de dos dominios semióticos diferentes, si bien relacionados entre sí: el primero de ellos se refiere a la creación del juego y a la composición y programación original de su música y los elementos lúdicos que informan su recepción; mientras que el segundo se reserva a la reconfiguración interactiva de la banda sonora musical de un juego llevada a cabo por el jugador mediante su interacción para con el mismo. Dado que el jugador percibe la música de un juego no como el compositor original la insertó en el sistema, sino como su contenido es reconfigurado por él mismo a lo largo de la partida, Hart (2014, 2021) insiste en la necesidad de analizar estos dos niveles semióticos por separado, ya que poseen signos y procesos distintos —aunque complementarios—.

Comenzando por la semiosis de la composición original, esta se conforma a partir de dos tipos de signos semióticos: (1) los signos musicales, que son aquellos intrínsecos al arte musical, analizables de manera independiente mediante herramientas musicológicas tradicionales; y (2) los signos configuradores, que son los encargados de transformar los signos musicales para su óptima inserción en el sistema paramétrico del juego, y su consulta y análisis requiere del acceso al código fuente del sistema y de un conocimiento específico relativo al medio y su lenguaje musical (Hart, 2021). Los signos musicales suelen hacer uso de gestos retóricos explícitos, inmediatos y fáciles de asimilar —a menudo tomados de léxicos musicales preexistentes—, al suponer una parte esencial del aparato interpretativo y comunicativo del que dispone el jugador en su interacción con el juego (Summers, 2016). Por su parte, los signos configuradores decretan en última instancia cómo —y con qué grado de efectividad— la música transmite determinadas ideas y significados, al concretar el modo de ensamblaje, la funcionalidad y la significación de la banda sonora musical en el medio de los videojuegos (Hart, 2021).

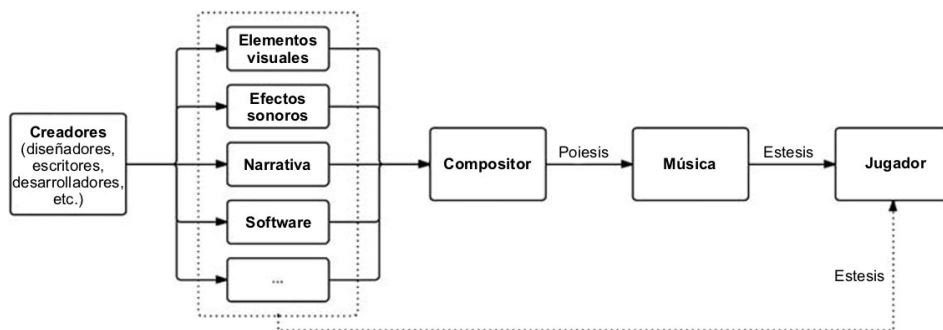


Figura 2. Semiosis de la composición inicial de un videojuego.  
 Fuente: Hart, 2014: 286. (Traducción propia).

Durante el transcurso de una partida, la interactividad del medio permite al jugador activar los signos configuradores que actúan sobre los signos musicales, añadiendo y excluyendo potenciales musicales del conjunto diseñado por el compositor al decidir —bien consciente o inconscientemente— a través de sus acciones la progresión de la banda sonora musical de un juego (Hart, 2021). Mediante este proceso, el jugador imprime una serie de signos semióticos a la composición original, relativos a sus preferencias musicales, estéticas y/o lúdicas; así como a sus conocimientos y habilidades previos, asociaciones cognitivas e incluso estado emocional, apropiándose de la narración musical y singularizando su experiencia lúdica (Summers, 2016). Si estas interacciones se admiten como expresiones performativas, puede afirmarse que el jugador posee un triple rol en la cadena de comunicación semiótica en los videojuegos: de un lado, receptor de los significados portados por la composición original; y, de otro, cocreador y transmisor de los significados añadidos a través de sus propias connotaciones participativas suplementarias (Hart, 2014).

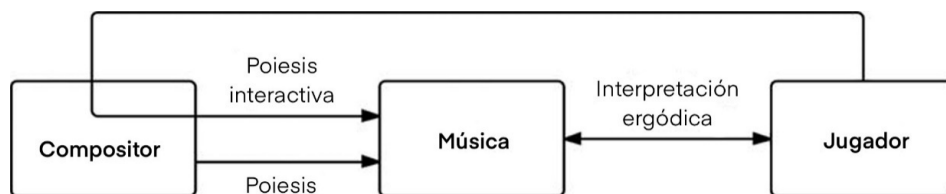


Figura 3. Semiosis de la configuración interactiva de la banda sonora musical de un juego.  
 Fuente: Hart, 2014: 287. (Traducción propia).

### 2.3. Red sincrética

Dado que la significación final de los signos pertenecientes a ambos niveles semióticos depende en gran medida de sus contextos de creación e inserción, analizar las funciones comunicativas de la música en los videojuegos exige de un modelo que ponga el foco no solo en las idiosincrasias de su semiosis, sino también —y especialmente— en sus asociaciones sincréticas con el resto de las dimensiones textuales que conforman el constructo lúdico. Según Mouraviev (2017), en escenarios audiovisuales complejos —esto es, carentes de texto o diálogo que guíe explícitamente el discurso musical—, la música puede cumplir funciones narrativas gracias a un proceso de síncrexis de afecto narrativo, que hace a la misma partícipe de la narratividad portada por las imágenes y reforzada por la respuesta emocional del jugador —la cual posee estructuras narrativas inherentes— durante el transcurso de la partida; generando lo que el autor designa una amplia «red sincrética» asociativa o relacional.

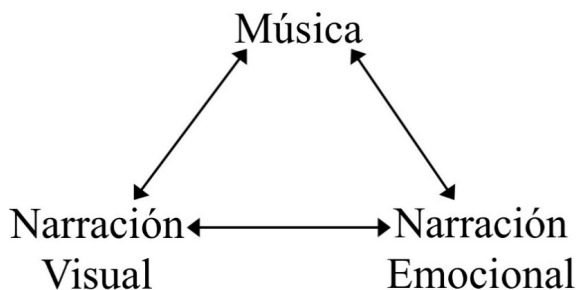


Figura 4. Representación esquemática de la red de asociaciones sincréticas.  
Fuente: Mouraviev, 2017: 72. (Traducción propia).

Las relaciones semióticas retroalimentativas establecidas entre música, imagen y afecto a través de la red sincrética permiten predeterminar hasta cierto punto la naturaleza de las connotaciones participativas suplementarias añadidas por el usuario a la banda sonora musical de un juego, al crear espacios semióticos acotados que determinan «qué debería decir» el discurso musical. Con base en esto, y dado que cada dimensión textual es susceptible a múltiples interpretaciones que pueden influir en la significación final del resto por medio de su yuxtaposición en un mismo contexto audiovisual, cualquier análisis interesado en indagar en las funciones narrativas de la música en los videojuegos debe circunscribir necesariamente la relación de esta con el resto de los elementos que conforman el constructo lúdico e informan su recepción (Mouraviev, 2017).

Los modelos teóricos propuestos por Hart (2014, 2021) y Mouraviev (2017), por tanto, se plantean como un excelente punto de partida desde el cual realizar una aproximación al caso de estudio seleccionado: *Journey*, un título donde — ante la carencia total de mensajes textuales escritos y hablados — la música constituye la principal fuerza semiótica del juego; suponiendo un singular ejemplo del potencial del *storytelling* (ludo)musical en el medio.

### 3. UN CASO DE ESTUDIO SOBRE JOURNEY

El 13 de marzo del año 2012 — tras tres años de producción y dos prórrogas en su lanzamiento — la desarrolladora de videojuegos estadounidense Thatgamecompany publicaba *Journey*, distribuido por Sony Computer Entertainment para PlayStation Network. Dirigido por Jenova Chen, y creado con el deseo ulterior de redefinir las convenciones de la interacción social en línea, en su década de existencia se ha consagrado como un auténtico objeto de culto entre las comunidades videolúdicas (Peters, 2022). La clave de su éxito radica en la simplicidad de su diseño y la perfecta temporalización de su lanzamiento: en un competitivo mercado colmado de títulos afanados en ofrecer al jugador un sinfín de horas de juego y laboriosos retos, este título de arte apuesta por un diseño por sustracción donde prima la memorabilidad de la experiencia, desafiando e incluso subvirtiendo muchas de las convenciones lúdicas establecidas para ofrecer al jugador una auténtica catarsis espiritual donde la música ocupa un lugar privilegiado (Stuart, 2012).

Como expone *Push Square* en su reseña de la reedición del juego:

Resulta difícil explicar de qué trata *Journey*, y se debe principalmente al hecho de que acaba significando algo diferente para cada individuo que lo juega. Algunos pueden verlo como un título espiritual [...] mientras otros pueden verlo como un viaje de descubrimiento — una aventura en un mundo extraño —. (Ramsey, 2015)

*Journey* sitúa al jugador en control de un nómada antropomorfo que emprende un viaje a través del desierto con el objetivo de alcanzar la brillante cima de una montaña lejana. En su peregrinación el avatar debe atravesar paisajes únicos, confluyendo con sus ancestros al final de cada etapa para descubrir la historia de su pretérita civilización. La duración de esta aventura no supera las tres horas de juego obligatoriamente continuado, ya que no existe la opción de pausar o guardar el progreso de la partida. Tampoco existe incremento de dificultad significativo en los desafíos que el jugador debe superar ni enemigos que atenten contra su progreso lúdico, ya que el avatar no puede perder vidas ni morir. La mecánica de juego es sencilla, circunscribiendo únicamente tres controles que permiten mover al viajero a través del mundo virtual; hacerle saltar y planear — siempre en función del número de talismanes obtenidos, indicados en la longitud de la bufanda del

avatar, la cual funciona como medidor de resistencia —, y generar un breve motivo melódico que permite llamar a otros jugadores que se encuentren explorando el universo virtual simultáneamente —únicamente perceptibles al jugar en línea— o a las criaturas no-jugables<sup>6</sup> que acompañan al viajero durante su aventura.

Pese al gran nivel de abstracción en la temática, contextualización y objetivos del juego, existe una narrativa clara construida en torno al eterno renacer espiritual; y *Journey* prescinde de cualquier elemento que no se adscriba a esta idea, incluyendo textos y diálogos (Wintory, 2018). Ante esta carencia total de comunicación textual o verbal que pueda servir al jugador como fuente de información directa, en este título todo se transmite visual o sonoramente; siendo precisamente la música la que «esencialmente guía no solo la emoción, sino [también] la narración. El sonido es la historia» (Stuart, 2012).

### 3.1. *Semiosis de la composición original*

La música constituye el motor emocional de *Journey*, encargada de portar el peso del *storytelling* y establecer vínculos afectivos entre el jugador y el mundo del juego. Por órdenes de Chen, el desarrollo de este título estuvo guiado —especialmente en sus etapas más tempranas— por la composición sincrónica de su banda sonora musical: las propuestas musicales creadas por Wintory sirvieron al equipo para dar forma al constructo lúdico, generando prototipos que a su vez servían al compositor de inspiración, resultando en un proceso de trabajo colaborativo y reiterativo destinado a elevar la resonancia emocional del juego (Ashley, 2019).

Definida por el propio Wintory como «un poema» cargado de significado emocional, la composición original en *Journey* —y sus correspondientes signos configuradores— se inspiran en la teoría del monomito propuesta por Campbell en su obra *The Hero with a Thousand Faces* (1949), también conocida como el *Periplo del Héroe* o *The Hero's Journey*; que sirve igualmente de inspiración al juego. Esta teoría ofrece un arquetipo narrativo conformado por hasta 17 etapas divididas en tres secciones —salida o separación, iniciación y retorno o regreso—, al cual se adscriben muchos relatos épicos procedentes de distintas épocas y culturas; resumido por el autor del siguiente modo:

6 El concepto «personaje no-jugable» —del inglés *Non-Playable Character* o NPC— es un término importado de los juegos de rol para referirse a todos aquellos personajes cuyo control directo corresponde al director de juego —*game master*— o, en medios digitales, al sistema o programación original de un videojuego; en oposición a los personajes controlados por personas físicas participantes en la actividad lúdica. Los jugadores pueden interactuar con estas entidades sintientes que a menudo se estipulan como neutrales o al servicio del usuario, en contraposición a presencias hostiles a menudo referidas por medio de anglicismos como *mob* o *creep* (Wolf, 2021).

El héroe se lanza a la aventura desde su mundo cotidiano hacia regiones de maravillas sobrenaturales: allí tropieza con fuerzas fabulosas y acaba obteniendo una victoria decisiva: el héroe regresa de esta misteriosa aventura con el poder de otorgar favores a sus semejantes. (Campbell, 1949: 28)

Los bloques musicales que suenan durante la partida — texto del juego — circunscriben las dos primeras etapas del Periplo del Héroe, llegando incluso a tomar los títulos específicos de los marcadores definidos por Campbell; mientras que la pista musical que acompaña a los créditos finales — peritexto del juego — se corresponde con la última fase del monomito, conformando una narrativa cíclica que invita al jugador a emprender este mismo viaje una y otra vez (Game Score Fanfare, 2017).

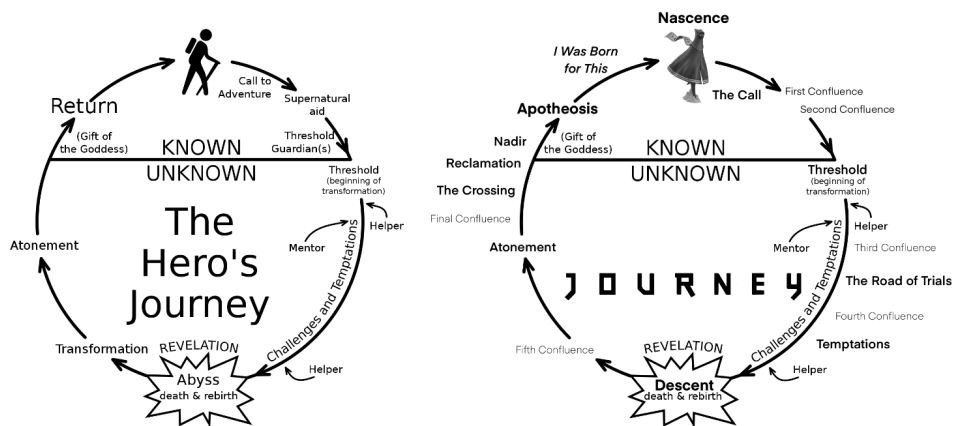


Figura 5. Equivalencias entre *The Hero's Journey* y la BSM de *Journey*.  
 Fuente diagrama izq.: Harris & Thompson, 1995: 127.

El total de la experiencia lúdica se encuentra delineado por medio de una banda sonora musical dinámica<sup>7</sup>, que varía en función de los distintos estados de juego y

<sup>7</sup> Como se ha expuesto al inicio de este artículo, el dinamismo musical en los videojuegos hace referencia a la falta de fijación temporal en los eventos musicales, al estar estos supeditados a las acciones y decisiones tomadas por el jugador a lo largo de la partida. Dado que la interactividad del medio confiere un grado variable de agencia creativa al usuario en la configuración de sus experiencias videolúdicas, la banda sonora musical de un juego debe ser capaz de responder a la impredecibilidad derivada de este hecho, algo que se logra a través de la fragmentación del contenido musical de un juego en una serie de módulos intercambiables, cuyo ensamblaje es controlado por el sistema; activando, interrumpiendo o alterando los distintos bloques musicales en función de los eventos lúdicos acaecidos (Medina-Gray, 2016).



de la posición, las acciones y la compañía del jugador dentro del mundo virtual, parámetros encargados de activar los signos configuradores que actúan sobre los signos musicales en *Journey*, y consistentes principalmente en la adición o supresión de determinadas capas al total de la mezcla sonora. Pese a que el jugador posee un rol esencial en el ensamblaje de la banda sonora musical, los eventos musicales se suceden siempre en un orden específico, esencial para la formación de arcos musicales significativos y para el mantenimiento del adecuado tono emotivo a lo largo del juego (Wintory, 2019).

Todos los eventos musicales son extradiegéticos, a excepción de las breves llamadas que los usuarios pueden realizar para comunicarse entre sí, las cuales son controladas por los mismos en su duración y frecuencia, constituyendo la principal muestra de su agencia creativa para con el paisaje sonoro del juego (Mouraviev, 2017). El contenido musical de estas llamadas armoniza siempre con el bloque musical sonante, y se genera aleatoriamente a partir de cantos de pájaros y otros animales; tonos de flauta, violonchelo y voz —estos últimos mucho más preeminentes a medida que avanza el curso de la partida—; y otros sonidos electrónicos (Wintory, 2019). Asimismo, al no existir chat de texto o voz, el contenido semántico de estos gestos comunicativos queda abierto a la interpretación de cada usuario, dependiendo en gran medida de la situación contextual y las acciones llevadas a cabo por el resto de participantes de este diálogo musical.

Con respecto a los signos musicales, estos se encuentran cuidadosamente diseñados para guiar el *storytelling* en *Journey* mediante la identificación y la caracterización directa de sus principales personajes, escenarios y eventos lúdicos; informando al jugador de su presencia y/o ausencia, estado y evolución a lo largo de la partida. En palabras del compositor «[la banda sonora musical de *Journey*] constituye una especie de concierto para violonchelo, donde [el jugador] es el solista y el resto de los instrumentos representan el mundo a [su] alrededor, incluyendo otros jugadores» (Wintory, a través de Game Score Fanfare, 2017).

El violonchelo, por tanto, representa al jugador y refleja de manera análoga las experiencias vividas por el mismo a través del juego. El segundo solista lo constituye la flauta bajo, la cual se añade a la textura al recibir el poder de volar, en representación de este poderoso legado y de aquellos quienes lo confieren al protagonista del juego: sus ancestros. En el caso de coincidir con otros jugadores durante la partida, estos se representan musicalmente a través de un arpa y una viola, que se añaden de manera homogénea a la instrumentación del bloque musical sonante, densificando la textura y variando su volumen en función de la proximidad de los avatares entre sí, ofreciendo una experiencia musical diferente a la del juego en solitario (Ashley, 2019). Existe, finalmente, un quinto solista: el serpentón, el cual constituye el único instrumento de viento metal en la partitura del juego, responsable de identificar a la única presencia hostil que el jugador

puede encontrar durante su viaje, una gran serpiente mecánica que da caza al nómada en determinados niveles del juego, reduciendo su capacidad de vuelo y entorpeciendo así su avance (Game Score Fanfare, 2017).

Para Wintory (2019), estos instrumentos no solo añaden color a la banda sonora musical, sino que además actúan como «presencias espirituales», informando sobre la situación y evolución intralúdica del elemento al que identifican. Durante los primeros compases del juego, estas presencias se apoyan sobre un sostén armónico conformado por distintos instrumentos y texturas electrónicas, cuya sonoridad estática contribuye a enfatizar la sensación de soledad que permea los páramos yermos del mundo virtual. Una vez que el jugador visualiza por vez primera la estrella fugaz que surge de la cumbre lejana donde concluirá su aventura, este sostén electrónico da paso paulatinamente a los sonidos más cálidos y suaves de la orquesta de cuerda, en representación del propósito mayor y objetivo del viaje, haciéndose cada vez más prominente hasta constituir la totalidad del acompañamiento instrumental una vez alcanzada la cima de la montaña (Game Score Fanfare, 2017).

Junto a la designación de roles instrumentales, en su labor narrativa la música de *Journey* hace uso de un único *leitmotif* compuesto a raíz del deseo de Chen de contar con un motivo musical que sirviera de guía al desarrollo creativo del juego mediante la fijación de su tono emotivo (Wintory, 2018). Este motivo musical fue grabado por el propio compositor el mismo día de su composición y representa de manera más general la idea de catarsis emocional que sirve de hilo conductor a la narrativa. Además de servir de base creativa al total de la banda sonora musical, este *leitmotif* evoluciona en su composición de manera pareja al avance del jugador a través del juego, actuando como una especie de narrador (ludo)musical sobre el cual el jugador puede ejercer su control (Ashley, 2019).

Partitura creada con la versión gratuita de Flat - <https://flat.io/es>

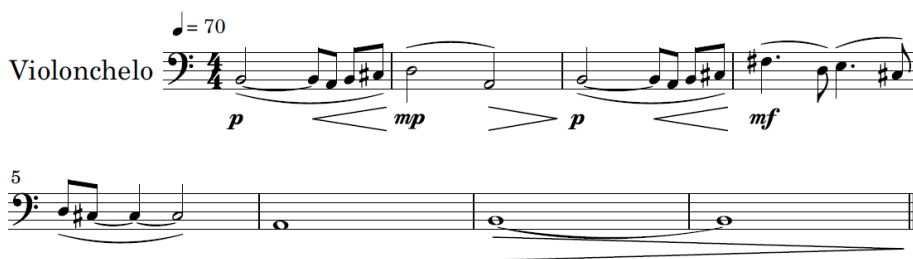


Figura 6. Leitmotif de *Journey*.  
Fuente: Wintory, 2019.

### 3.2. Semiosis de la configuración interactiva

Los signos musicales y configuradores que conforman la semiosis de la composición original en *Journey* ofrecen al jugador un sinfín de potenciales musicales realizables. Para Wintory (a través de Ashley, 2019), la banda sonora musical de este juego es como «un acordeón que puede estirarse y expandirse y cambiar su forma» según el modo y estilo de juego adoptado, respondiendo de manera dinámica y en tiempo real a cada experiencia lúdica. Estos potenciales de significado determinan «qué puede decir» la música en *Journey*, siendo el jugador el responsable en última instancia del «qué dirá» la misma. Mediante asociaciones sincréticas entre sus dimensiones textuales, sin embargo, el propio contexto lúdico condiciona «qué debería decir» la música en este juego, asegurando así un discurso narrativo musical coherente y uniforme. A partir de esta idea, se analizan tres situaciones lúdicas análogas al planteamiento, nudo y desenlace del Periplo del Héroe narrado en *Journey*, a fin de desentrañar cómo la red sincrética permite a la banda sonora musical en este juego portar el peso del *storytelling* y lograr con ello una experiencia ludonarrativa musical única y plenamente inmersiva.

#### 3.2.1. The Call

*Journey* comienza con una breve cinemática donde una estrella fugaz recorre un amplio desierto hasta aterrizar entre las dunas, tomando la forma del nómada cuyo control es cedido al jugador. Esta escena se acompaña de un solo de violonchelo que interpreta el *leitmotif* del juego en una versión semifragmentada y reiterativa, presentando el material motivico sobre el que se construye su banda sonora musical, y estableciendo a través de la sonoridad menor y el uso del registro agudo del instrumento el tono melancólico que subyace a su narrativa. Tras esta especie de lamento, un caótico *crescendo*, donde los gestos repetitivos de los violines se unen a una serie de efectos sonoros que imitan el rugir del viento para acabar acallando este lamento del violonchelo, suprime toda emoción residual procedente de ese renacer que el jugador aún no es consciente de haber experimentado, actuando en palabras de Wintory (2019) como un «limpiador del paladar».





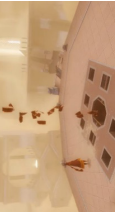
Los primeros pasos del jugador dentro del mundo virtual suceden en silencio, retomándose el acompañamiento musical únicamente al alcanzar la cima de una duna marcada visualmente con tres monolitos, momento en el cual se reintroduce el *leitmotif* del juego, de nuevo a cargo del violonchelo, esta vez en su registro original. Al mismo tiempo, se presenta la cumbre iluminada objetivo del viaje y el título del juego sobre la misma, estableciendo una asociación sincrética que aprovecha la propia expectación del jugador ante el prospecto de una nueva aventura para informarle sobre el propósito del juego. Tras esta presentación de los elementos musicales, visuales y lúdicos esenciales, se mantiene el acompañamiento

ambiental a cargo de los sintetizadores hasta que el jugador activa el siguiente signo configurativo al hallar el primer talismán de poder que le hace adquirir el fular mágico y con ello la capacidad de volar, momento en el cual una nueva iteración del mismo material motivico sirve para introducir la flauta bajo que representa este legado y a las presencias místicas que lo confieren al nómada.

Durante el resto del bloque musical, violonchelo y flauta mantienen un sutil diálogo consistente en breves intervenciones cuyo material se toma igualmente del mismo *leitmotif*, superponiéndose al sonido envolvente y sintético del sostén armónico y ofreciendo al jugador respuestas musicales directas a sus acciones dentro del juego —revelar los murales que narran el sino de la civilización del nómada y recolectar nuevos fragmentos de poder—, destinadas a incitarle a seguir explorando. Hacia el final de este nivel, al liberar los fragmentos de tela roja sintiente atrapados en el constructo central de las ruinas, un nuevo crescendo de violonchelo que imita el movimiento fluido de estos objetos —semejante al de las aves, influencia directa de este motivo según Wintory (2019)— informa al jugador sobre la importancia de este evento, sincronizándose de manera precisa con la imagen para guiarle hacia la estatua donde acontece la primera confluencia con los ancestros.

Durante este primer nivel donde el avatar recibe una llamada mística que le empuja a embarcarse en una aventura a través de parajes desconocidos llenos de misterios, la música construye un discurso análogo al de la imagen, apoyándose en la narratividad intrínseca a la incertidumbre y curiosidad experimentadas por el jugador en su proceso de familiarización con el entorno y los controles del juego. La aparente vacuidad del bloque musical incita al usuario a interactuar con su entorno y, con ello, con la banda sonora musical del juego, generando sus propias llamadas y estableciendo un diálogo con el violonchelo y la flauta que sirve a la vez para guiar sus acciones y enseñarle a interpretar los principales signos musicales del juego.

Tabla 1. Red sincrética durante el bloque musical *The Call*

Música		Imagen	Afecto	Narración
<b>Signos musicales</b>	<b>Signos configuradores</b>			
Solo de violonchelo <i>Crescendo</i> (violines + efectos sonoros) [Silencio] <i>Leitmotif</i> (violonchelo) + clúster (sintetizadores) Introducción de la flauta bajo Diálogo chelo – flauta Motivo ascendente (violonchelo)	[Cinemática fuera del control del jugador]  Alcanzar la duna marcada con tres monolitos Recoger el primer talismán Recoger talismanes + desvelar grabados Liberar los <i>flyers</i>	    	Incertidumbre Melancolía Expectación  [Limpieza de paladar emocional]  Sobrecogimiento Soledad  Solemnidad Curiosidad  Satisfacción Decisión	El viajero, habiendo obtenido el poder de sus ancestros, retorna de su anterior viaje  El viajero es regresado a su estado original, listo para emprender una nueva aventura  El viajero es presentado con el objetivo de su viaje  El viajero recibe la llamada de sus ancestros en forma de un nuevo poder  El viajero descubre vestigios de su antigua civilización  El viajero es guiado por las «almas» de sus antepasados hacia la primera confluencia con sus ancestros, iniciando su aventura

### 3.2.2. Descent

La primera aparición de la única presencia hostil que el jugador puede encontrar en su periplo viene indicada por medio de un cambio radical en la escenografía y sonoridad del juego, y con ello en la respuesta emocional del jugador. En oposición a los luminosos espacios al aire libre explorados hasta entonces, la secuencia lúdica que enfrenta al jugador a los peligros del abismo sucede en una serie de tenebrosas estancias subterráneas, donde la calidez de los sonidos orquestales añadidos a la textura en etapas previas para simbolizar la amabilidad de entornos colmados de criaturas que asisten al jugador en su aventura queda suprimida en favor de un retroceso al cariz electrónico del soporte armónico encontrado al inicio del juego, reforzando el sentimiento de soledad en una tierra desconocida (Wintory, 2019). A la artificialidad de estas sonoridades se suman una serie de estridentes efectos sonoros que responden al movimiento de las serpientes mecánicas que acechan al viajero durante este nivel, contribuyendo —en su contraste con respecto a la sonoridad dulce y natural de las criaturas que habitan el mundo superior— a reforzar la hostilidad de este nuevo entorno, transmitiendo al jugador una sensación de inseguridad constante.

Con el surgimiento de la primera serpiente de arena se introduce el serpentón en la textura, interpretando una nueva variación del *leitmotif* del juego en tonalidad menor y con los valores de su figuración duplicados, dilatando y distorsionando el material motivico para recrear una sensación de pesadez que, unida al registro grave del instrumento, sirve para caracterizar el movimiento pausado y amenazante de estos artefactos a través del oscuro corredor que debe cruzar el jugador. La percusión se mantiene a lo largo de todo el bloque musical como un recuerdo constante de la cacería emprendida por las serpientes, instando al jugador a avanzar continua, pero sigilosamente; mientras una cacofonía generada a partir de distintas capas sonoras superpuestas —donde destacan los chirriantes tonos sobreagudos de los sintetizadores, los cuales imitan en su artificialidad electrónica la sonoridad de los violines, interpretando una versión distorsionada del *leitmotif* del juego— contribuye a enfatizar la sensación de peligro, paralelizando la ansiedad experimentada por el jugador.

Si en su avance el avatar es avistado por las serpientes, el bloque musical responde dinámicamente al repentino ataque de la bestia mecánica mediante un incremento rítmico, la adición de una fragmentada melodía ascendente en registro sobreagudo a cargo de los violines, un crescendo en la dinámica y una densificación de la textura, que apremian al jugador en su empeño por alcanzar la zona de confluencia iluminada al final del pasaje. Al llegar a esta, un acorde brillante a cargo de los violines coincide con el alzamiento de una barrera de luz alrededor del área segura, repeliendo a las serpientes y resolviendo la tensión acumulada a lo largo del nivel, informando al jugador de que el peligro ha pasado.

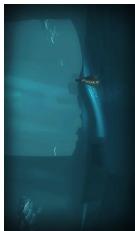




La ausencia total del violonchelo durante este bloque musical deja al jugador desprovisto de referencias sonoras familiares que puedan actuar como guía durante su primer desafío real en el juego. A esta falta de significantes musicales conocidos por el jugador se une la introducción de nuevas sonoridades como el serpentón, registros extremos en los violines y sintetizadores y una percusión más agresiva, que desdibujan los límites entre música y efectos sonoros, forzando al usuario a hacer frente a un nuevo y disonante entorno acorde a los desconocidos e intimidantes espacios y mecánicas de juego introducidos en este nivel. Así, todas las dimensiones textuales integrantes de la red sincrética convergen en su comunicación semántica, informando al jugador de la trascendencia de este momento —correspondiente al descenso del héroe al abismo durante su periplo— en el devenir de la experiencia lúdica.

### 3.2.3. Aphoteosis

Tras un laborioso ascenso a través de un camino helado azotado por ventiscas y el continuo acecho de las serpientes mecánicas, el viajero alcanza la montaña lejana donde, tras perecer ante las inclemencias del tiempo, es recibido por sus ancestros, quienes le otorgan poder ilimitado de vuelo para alcanzar la cima. Esta secuencia de clímax emocional representa «ese último gran momento de trascendencia previo al renacer» que da origen a una nueva iteración del Periplo del Héroe, una apoteosis de máxima furia emocional que supone la sublimación del material musical introducido a lo largo del juego, representado por un bloque musical «nuevo y fresco, pero que es en esencia una celebración de todo lo que ha pasado» a lo largo de la partida; de cada desafío que el jugador ha tenido que superar y de las habilidades y la sabiduría adquiridas durante su viaje (Wintory a través de Ashley, 2019).

Este bloque musical comienza, precisamente, en ese último momento de comunión con los ancestros, donde la flauta bajo indica su presencia mediante la interpretación del inicio del *leitmotif* del juego, manteniéndose como una presencia constante integrada en el sostén armónico una vez que el violonchelo se une a la textura, marcando el despertar del viajero mediante un solo que presenta una nueva variación de cariz melancólico de este mismo material motivico. La elevación espiritual del nómada consiste en un trepidante ascenso a través de nubes de tormenta infestadas de serpientes mecánicas, que halla su equivalente musical en un *crescendo* de los violines impulsado por el tronar constante de la percusión, culminando en un momento de máxima tensión musical y emocional ante la incertidumbre de qué sucederá después. Esta tensión se mantiene mediante el cese súbito de la música y la presentación de una pantalla en blanco, que funcionan como un nuevo «limpiador de paladar» y descanso para los sentidos del jugador previo a la introducción del nuevo material audiovisual, correspondiente al desenlace del juego.

Tabla 2. Red sincrética durante el bloque musical *Descent*

Música		Imagen	Afecto	Narración
<b>Signos musicales</b> Clúster (sintetizadores) + efectos mecánicos <i>Stinger</i> Introducción del serpentón Cacofonía electrónica + registro extremo (violines) + percusión Densificación de la textura + aceleración rítmica (violines y percusión) <i>Crescendo</i> + resolución (violines)	<b>Signos configuradores</b> Entrada a la galería de las serpientes Alcanzar el punto donde surge la primera serpiente Avanzar a través de la galería evitando ser cazado Ser avistado por los guardianes mecánicos Alcanzar el área segura de la zona de confluencia	    	Aprensión Expectación  Sobresalto Tensión  Angustia Miedo  Preocupación Ansiedad  Urgencia Alivio	El viajero desciende al abismo, un lugar oscuro y frío, lleno de amenazas y tentaciones a las que debe hacer frente  El viajero encuentra la primera amenaza real a su progreso: los monstruos mecánicos que causaron la caída de su civilización  El viajero debe superar los retos planteados por el abismo, esquivando a las serpientes que le dan caza en su avance  El viajero debe huir de las serpientes que se abalanzan sobre él  El viajero halla la protección de sus ancestros tras superar los desafíos del abismo



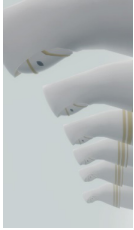

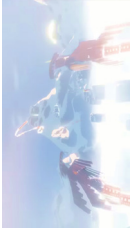

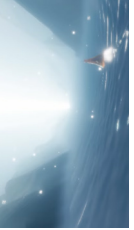


Esta fase final consiste en un plácido vuelo hasta la cumbre donde el jugador coincide con viejos compañeros de viaje a través de paisajes nevados configurados a partir de elementos visuales, sonoros y lúdicos tomados de niveles previamente superados. Musicalmente, un «galope medio» a cargo de los violines establece el *tempo* de la pieza y empuja al jugador a mantener un ritmo constante en su avance, reflejando la irreprimible exaltación de haber superado todos los desafíos encontrados a lo largo de su viaje, imprimiendo un empuje a la vez energético y etéreo a los fluidos movimientos del avatar (Wintory a través de Ashley, 2019). Al mismo tiempo, el clúster constituido por los sintetizadores y el pulso latente de la percusión confieren a la composición cierto *gravitas* místico, reflejando la catarsis emocional que subyace a esta secuencia.

Bajo el incesante y frenético *ostinato* de los violines —el cual registra la figuración más ligera del total de la partitura de juego— se establece un sutil y parsimonioso diálogo entre la viola, el violonchelo, la flauta y el primer violín, que interpretan distintas variaciones del *leitmotif* del juego, desdibujando su contorno melódico mediante el estiramiento de sus valores, confiriéndole un cariz más solemne. Esta muestra de genio contrapuntístico reúne a las presencias musicales del jugador, sus ancestros y compañeros de viaje con el objetivo final del viaje encarnado en la orquesta de cuerda, la cual asume el protagonismo a lo largo de todo este bloque musical, confiriendo mediante su oposición tímbrica, rítmica y afectiva una poderosa dualidad emocional a este pasaje en el que «el jugador resulta empoderado como nunca antes», a la vez que se ve obligado a «volver sobre las habilidades y mecánicas encontradas previamente a través de su experiencia [lúdica]» (Ashley, 2019).

A modo de madrigalismo, el registro medio del bloque musical va ascendiendo de manera pareja al propio ascenso del jugador, resultando en un sobrecogedor *crescendo* donde nuevamente un súbito aligeramiento de la textura y una grácil caída en el registro y ralentización del *tempo* del bloque musical dejan al mismo desprovisto de toda exaltación para descansar sobre el sostén armónico provisto por la orquesta de cuerda, donde un solo de flauta acompaña los últimos aleteos del viajero antes de dar paso al violonchelo, encargado de cerrar la partitura del texto del juego con una última iteración nostálgica del *leitmotif* en su forma original. La profunda solemnidad y emotividad que define estos compases finales de la partitura del juego se refuerza por medio de la presencia constante del clúster conformado por los sintetizadores y el eco cuasi religioso del pulso marcado por la percusión.

Este bloque musical constituye a la vez una recompensa y una despedida a la experiencia vivida y al intenso rango de emociones experimentadas durante el mismo. Hacer uso de las fórmulas semióticas musicales presentadas y desarrolladas a lo largo del juego sirve al último nivel de *Journey* al propósito de construir

Tabla 3. Red sincrética durante el bloque musical *Apotheosis*

Música		Imagen	Afecto	Narración
<b>Signos musicales</b>	<b>Signos configuradores</b>		Tristeza	El viajero, tras perecer en su ascenso, es visitado por sus ancestros
Solo de flauta bajo	[Cinématica fuera del control del jugador]		Esperanza	El viajero recibe un poder sin precedentes que le permite elevarse física y espiritualmente
Solo de violonchelo			Tensión	El viajero aborda la fase final de su ascenso, donde se reúne con viejos compañeros de viaje y el legado de su civilización
<i>Crescendo</i> (violines + percusión)	Planear a través del nuevo nivel		[Limpieza de paladar emocional]	El viajero recapitula las experiencias vividas y los desafíos superados desde su nueva posición de máxima sabiduría y poder
[Silencio]	Avanzar a través de las distintas secciones del ascenso final		Éxtasis	El viajero alcanza el final de su viaje físico y espiritual y se prepara para retornar y así emprender un nuevo periplo
Galope medio (violines)	Alcanzar la cima de la montaña		Exaltación	
<i>Crescendo</i> + <i>leitmotif</i> (viola + chelo + violín 1 + flauta bajo y flauta travesera)			Solemnidad	
Aligeración de la textura + iteración final del <i>leitmotif</i> (violonchelo)			Emoción	
			Satisfacción	
			Melancolía	

un epílogo que recapitula los signos musicales asimilados por el jugador tras horas de juego, a la vez que introduce nuevos elementos tímbricos y motivicos intrínsecos a la elevación espiritual y catarsis emocional que representa el final del viaje. Como muestra del primordial rol narrativo de la música, el último signo semiótico ofrecido por el juego en su comunicación para con el jugador consiste en la interpretación de su *leitmotif* en su registro y forma original a cargo del violonchelo, constituyendo un momento final de contemplación nostálgica y dotando a la historia de una naturaleza circular al cerrar el texto del juego con el mismo material musical que dio inicio al mismo; simbolizando así el ciclo eterno de vida, muerte y resurrección representado en el Periplo del Héroe (Wintory, a través de Ashley, 2019).

#### 4. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Como expone Mozuch (2022), «en muchos sentidos, *Journey* reafirma el poder de la música como un instrumento narrativo», al suprimir todo atisbo de comunicación textual o verbal y dejar en su lugar que sea la banda sonora musical la que asuma todo el peso de la narración en la particular reinterpretación del Periplo del Héroe de Campbell (1949) presentada en el juego. Mediante una serie de signos musicales y configuradores claramente definidos, se ha podido comprobar cómo este título dota al jugador de una serie acotada de potenciales experiencias musicales, que dependen en última instancia de la intervención del jugador para la realización de sus significados portados. En esta realización la música se sirve de una serie de asociaciones sincréticas para con las dimensiones visual y afectiva que le permite no solo aprovechar la narratividad inherente a las imágenes y a la respuesta emocional del jugador, sino incluso guiar la misma; siendo la máxima responsable del *storytelling* en este título.

El particular caso de estudio planteado por *Journey* muestra cómo, frente a medios audiovisuales lineales, los videojuegos ofrecen oportunidades sin precedentes a la narración musical, al constituir espacios semióticos únicos donde la interactividad inherente al medio permite conferir al jugador un grado variable de agencia creativa sobre el producto final, resultando en experiencias musicales mucho más inmersivas. El triple rol asumido por el usuario como cocreador, transmisor y receptor de los significados portados por la banda sonora musical de un juego desafía las nociones de textualidad, y altera la cadena de comunicación semiótica tradicional, ya que «los jugadores no están simplemente siendo sometidos a [lo que oyen], sino que además contribuyen activamente a su configuración» (Wintory, a través de Peppiatt, 2022).

Si bien los modelos teóricos propuestos por Hart (2014 y 2021) y Mouraviev (2017) empleados al propósito de este artículo han probado ser útiles en

su aproximación a las particularidades del infinito potencial de experiencias (ludo)musicales ofrecidas por los videojuegos, propuestas futuras deberán hacer énfasis en el proceso de juego como acto performativo, a fin de desvelar el verdadero rol del jugador en los procesos semióticos y narrativos cultivados en esta forma de arte que «no tiene un equivalente comparable en ninguna otra parte» (Wintory, a través de Peppiatt, 2022).

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ashley, C. (18 de noviembre de 2019). Why Journey’s ending was so hard to score. *Polygon*. <https://bit.ly/3OTEw5H>
- Campbell, J. (1949). *The Hero with a Thousand Faces*. Princeton University Press.
- Chen, J. (2012). *Journey* [Videojuego]. Thatgamecompany.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión: Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. Ediciones Paidós.
- Collins, K. (2008). *Game Sound: An Introduction to the History, Theory, and Practice of Video Game Music and Sound Design*. The MIT Press.
- Collins, K. (2011). *Playing with Sound: A Theory of Interacting with Sound and Music in Video Games*. The MIT Press.
- Harris, R., & Thompson, S. (1995). *The Hero’s Journey: A Guide for Literature and Life*. Ariane Pub Et Dist.
- Hart, I. (2014). Meaningful Play: Performativity, Interactivity and Semiotics in Video Game Music. *Musicology Australia*, 36(2), 273-290. <http://dx.doi.org/10.1080/08145857.2014.958272>
- Hart, I. (2021). Semiotics in Game Music. In M. Fritsch, & T. Summers (eds.), *The Cambridge Companion to Video Game Music* (pp. 220-237). Cambridge University Press.
- Game Score Fanfare. (6 de julio de 2017). *The Story Hidden in Journey’s Soundtrack* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3ylkXNF>
- Jenkins, H. (21 de marzo de 2007). Transmedia Storytelling 101. *Confessions of an Aca-Fan* [Blog personal]. <https://bit.ly/3nn6fz1>
- Juul, J. (2005). *Half-real: Video Games between Real Rules and Fictional Worlds*. The MIT Press.
- Lipscomb, S. D., & Zehnder, S. M. (2004). Immersion in the Virtual Environment: The Effect of a Musical Score on the Video Game Experience. *Journal of Physiological Anthropology and Applied Human Science*, 23(6), 337-343. <https://doi.org/10.2114/jpa.23.337>
- McQuail, D. (1983). *McQuail’s Mass Communication Theory*. SAGE Publications Ltd.
- Medina-Gray, E. (2016). Modularity in Video Game Music. In M. Kamp, T. Summers, & M. Sweeney (eds.), *Ludomusicology: Approaches to Video Game Music* (pp. 53-72). Equinox Publishing Ltd.

- Mouraviev, I. (2017). The Synchronic Network: Linking Music, Narrative, and Emotion in the Video Game Journey. *Nota Bene: Canadian Undergraduate Journal of Musicology*, 10(1), 64-80. <https://bit.ly/3vOYKWN>
- Mozuch, M. (13 de marzo de 2022). 10 Years later, the best video game about nothing still lives up to the hype. *Inverse*. <https://bit.ly/3kHHjRB>
- Peppiatt, D. (14 de marzo de 2022). 'Journey' turns 10: Austin Wintory has found a way for you to experience it for the first time, all over again. *NME*. <https://bit.ly/3yePcWD>
- Peters, J. (13 de marzo de 2022). 10 Years later, there's still nothing like Journey's multiplayer. *The Verge*. <https://bit.ly/3KO8rZB>
- Ramsey, R. (21 de julio de 2015). Journey Review. *Push Square*. <https://bit.ly/3w2atA2>
- Stuart, K. (15 de marzo de 2012). Is Journey a game or a piece of interactive art? *The Guardian*. <https://bit.ly/3w5HICw>
- Stuart, K. (1 de junio de 2012). *Sound as story: Austin Wintory on Journey and the art of game music*. Hookshot Inc.
- Summers, T. (2016). *Understanding Video Game Music*. Cambridge University Press.
- Van Leeuwen, T. (1998). Music and ideology: Notes toward a sociosemiotics of mass media music. *Popular Music and Society*, 22(4), 25-54. <https://doi.org/10.1080/03007769808591717>.
- Wintory, A. (5 de enero de 2018). A Musical Journey. *Medium*. <https://bit.ly/381lz0o>
- Wintory, A. (28 de enero de 2019). *JOURNEY – Complete score with text commentary* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3LOu0e5>
- Wintory, A. (6 de junio de 2019). *JOURNEY – Nascence – As Noted* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3MYXK8h>
- Wintory, A. (9 de agosto de 2019). *JOURNEY – Apotheosis – As Noted* [Video]. YouTube. <https://bit.ly/3yltBf4>
- Wolf, M. J. P. (2021). *Encyclopedia of Video Games: The Culture, Technology, and Art of Gaming*. 2nd Edition. Vol. II: G-P. ABC-CLIO, LLC.
- Yilmaz, R., Nur Erdem, M., & Resuloglu, F. (eds.). *Handbook of Research on Transmedia Storytelling and Narrative Strategies*. IGI Global.



## DIVAS DE LOS SIGLOS XX Y XXI O LA MANIFESTACIÓN DEL FEMINISMO NATURAL... ¿O FEMINISMO POPULAR?

### *Divas of the 20th and 21st Centuries or the Manifestation of Natural Feminism... or Popular Feminism?*

Deborah GONZÁLEZ JURADO 

(Universidad de Málaga. Facultad de Filosofía y Letras.  
Departamento de Historia Moderna y Contemporánea)

**RESUMEN.** Los personajes mediáticos que han construido las divas del humor y la extravagancia a lo largo de los siglos XX y XXI han ido generando en los imaginarios colectivos un nuevo arquetipo actual: la Divina Femenina, un perfil de la mujer completa en todos sus poderes (físico, intelectual, emocional, espiritual y creativo). Han sido estudiados en profundidad las imágenes y los trabajos de dos divas principales: María Jiménez y Brigitte Fontaine, además de otras que también utilizan como lubricantes y herramientas deconstructivistas la rebeldía, la espontaneidad, la burla, el humor, la picaresca, la crítica social mordaz y la autocrítica. Para explicar este fenómeno he acuñado un nuevo concepto al que he llamado feminismo natural, pero que tal vez podría llamarse feminismo espontáneo, popular o *queer*.

*Palabras clave:* canción; siglo XX; siglo XXI; feminismo; *queer*.

**ABSTRACT.** The media characters that the divas of humor and extravagance have built throughout the 20th and 21st centuries have been generating a new current archetype in the collective imagination: the Divine Feminine, a profile of the complete woman in all her powers (physical, intellectual, emotional, spiritual and creative). The images and works of two main divas have been studied in depth: María Jiménez and Brigitte

Fontaine, in addition to others who also use rebelliousness, spontaneity, mockery, humor, picaresque, scathing social criticism and self-criticism as lubricants and deconstructivist tools. To explain this phenomenon, I have coined a new concept which I have called natural feminism, but which could perhaps be called spontaneous, popular or *queer* feminism.

*Keywords:* Song; 20th century; 21st century; feminism; *queer*.

## 1. INTRODUCCIÓN: LAS PRIMERAS DIVAS RUPTURISTAS

El origen de estas reflexiones está en la reciente publicación del libro *El feminismo natural. Humor y extravagancia en María Jiménez, Brigitte Fontaine y otras divas (1960-2020)*, publicado hace apenas un par de meses por UMA Editorial<sup>1</sup>. A partir de él, ensayo algunas aportaciones en relación a las últimas diatribas en torno a varias divas de la canción. Es un intento de clarificar algunos asuntos importantes sobre las mujeres y las feminidades —especialmente sobre las imágenes de artistas y cantantes—, que parecen no haber sido comprendidos ni por los medios y plataformas de comunicación, ni por una parte de personalidades de la política, ni la opinión pública. La obra profundiza en las reclamaciones implícitas de los mensajes musicales e icónicos de las divas femeninas, principalmente franco-españolas, en sus rupturas con los estereotipos sociales convencionales y en las creaciones de nuevos arquetipos desde finales del siglo XX, sin ser explícitamente feministas ni entrar en militanismos. Estas creaciones han ido influyendo y calando, sin duda, en el imaginario colectivo a lo largo del tiempo, proporcionando al resto de mujeres del común (del pueblo) nuevas posibles expresiones de la feminidad de las que nutrirse. Asimismo, cada vez que ellas juegan con una nueva ruptura de estereotipos, proporcionan respuestas y soluciones a cuestiones e inquietudes implícitas o no formuladas que van surgiendo en el inconsciente colectivo. Cumplen, de alguna manera, funciones de avanzadilla como tranquilizadoras y guías sociales, consiguiendo llegar a sus públicos de forma directa y simbólica, la cual no puede ser imitada ni sustituida por otros elementos de la comunicación más racionales.

1 Varias menciones a la obra han aparecido en medios con motivo de su presentación en la Feria del Libro de Málaga el 5 de mayo de este año 2022, ver: ABC para UNE (19-04-2022). Feminismo natural: el humor y la excentricidad como resistencia en una sociedad patriarcal. *ABC Cultura*: <https://bit.ly/3OKCggz>; Claros, E. y Oñate, A. (05-05-2022). El feminismo natural. En Universidad de Málaga, Programa *Málaga al Día*: <https://bit.ly/3NHufjrj>; <https://bit.ly/3uqzNQn>



El cuestionamiento de los estereotipos tradicionales femeninos en la música popular de gran audiencia se venía produciendo desde finales del siglo XIX y principios del XX con el arquetipo de la «Mujer Fállica», de la mano de la precursora Mistinguett en Francia o de Mae West en Estados Unidos algo más tarde. Esta seguramente supo inspirarse en la primera. Aprovecho la ocasión para insistir en que este término no lo he inventado yo — resulta divertido clarificar cuáles hijos son de una y cuáles no —, sino que lo he tomado prestado de la investigadora británica y especialista en cultura francesa Siân Reynolds (2010). Cuando lo descubrí, me pareció muy gráfico y que transmitía los suficientes matices para fijar un concepto que hasta entonces carecía de nombre; además de que es utilizado por Reynolds de forma tan respetuosa como aséptica... Esta mujer fállica es capaz de seducir abiertamente al hombre participando de sus juegos simbólicos y traspasando los márgenes del deseo soez. Se mueve en los imaginarios sexuales masculinos normativos llamados patriarcales y es capaz de hibridar su lenguaje con las raíces más ancestrales de estos, sin titubear, sin perder el control, jugando con los hombres a su mismo juego.

## 2. MEDUSAS DE LOS AÑOS 1960 Y 1970: JIMÉNEZ Y FONTAINE

Dos divas centrales nos proporcionan la conexión angular para la comprensión del hilo conductor de estas rupturas, María Jiménez y Brigitte Fontaine, a través de sus dilatadas carreras musicales de más de sesenta años y sus perfiles artísticos y mediáticos en torno a la extravagancia y el humor. Sus arquetipos de base pueden ser relacionados cronológica e imaginariamente con el mito de Medusa, que en 1975 fue actualizado por el feminismo de la diferencia, dejando desfasadas las tesis de Simone de Beauvoir sobre el feminismo de la igualdad desde el momento de su homenaje y reconocimiento público (Cixous, 2010). El arquetipo de Medusa estaba siendo de alguna forma explorado ya desde la década anterior por las entonces jóvenes divas, María y Brigitte, a ambos lados de los Pirineos, consciente o subconscientemente, en todos sus extremos. A lo largo de sus carreras desarrollarán o apuntarán otros conflictos y arquetipos femeninos, como la «Mala Madre», la «Nueva Medea», la «Medusa Invertida» — estupefacta por la mirada del público hostil —, tan bien representadas por Fontaine; o la «Vengadora», la «Medusa Petrificante», la «Vedette Trasnochada», la «Mujer Traicionada», encarnadas por Jiménez (González Jurado, 2022: 97-181).

Pero Medusa, aunque poderosamente monstruosa y generadora de nueva vida tras la muerte, seguía siendo un arquetipo victimizado, pues fue decapitada por Perseo, temeroso de sus múltiples lenguas, para restaurar el orden llamado patriarcal. Desde finales de la década de 1970 y comienzo de la siguiente, otras jóvenes artistas debutantes comenzaron a experimentar con la superación de esta

asunción de la victimización femenina y a trabajar en temáticas hasta entonces muy marginales o limitadas para el «segundo sexo». Aparecen personajes mediáticos tan poderosos como Bibiana Fernández, con su historia travesti y transgénero; Ana Torroja, con el lesbianismo y las contrariedades generacionales respecto a la tradición y las costumbres; u Olvido Gara, alias Alaska, con la magia, el terror y lo fantástico, del lado español. De allende los Pirineos entran en escena Catherine Ringer, con el indulto del público francés sobre su carrera anterior de actriz porno; o Mylène Farmer, también con temáticas en torno a la androginia y el lesbianismo, más su capacidad empresarial como productora de sus propios espectáculos. Ya avanzada la década de 2010 estas experimentaciones darán a luz a nuevas divas como Hoshi, Yelle o Rosalía, que nos muestran a la mujer integrada en todas sus facetas y con todos sus poderes: físico, intelectual, emocional, espiritual y creativo, inalienable este último del sexual.

### 3. TESEA, MINOTAURA... O LA DIOSA: ROSALÍA Y CHANEL

Este nuevo arquetipo circulante en el imaginario colectivo, que yo interpreto como Tesea o Minotaura, es la actual aproximación al megaarquetipo de la Divina Femenina, la Diosa por fin entronizada, la mujer que ya no reclama sus derechos ni su lugar en la vida y en la sociedad, sino que los ejerce como ser libre y completo. A mi modo de ver, este megaarquetipo estaría en la base de las conceptualizaciones de los trabajos e imágenes de Rosalía (González Jurado, 2022: 254-268). O, por ir más lejos, si queremos, podemos mencionar una artista ausente del libro, Chanel Terrero, a colación de las polémicas que se han venido levantando desde su selección en el Benidorm Fest —por cierto, presentado por la entendida en cultura *pop* Olvido Gara, quien siempre apoyó la candidatura de esta artista—<sup>2</sup> como representante de España para el decano concurso de Eurovisión por su pieza «SloMo», con la que ha revertido el histórico de puntuaciones de nuestro país al ganar el tercer premio.

Ahora cabría hacer un extenso inciso sobre la pertenencia de Ucrania a este festival desde 2003 —y no a la Unión Europea— y la especialísima coyuntura de su guerra actual contra Rusia, más el discurso mediático-político, que no deja, como con el pasado «covid», ningún margen a la duda o a la discrepancia. Pero tendríamos que comenzar por los tiempos de Esquilo, en que dicho dramaturgo resolvió un problema de perspectiva sobre los conflictos bélicos en su obra *Los Persas*, y terminar con la cruelísima exclusión de los competidores rusos de los eventos deportivos a principios del pasado mes de marzo de 2022 o con la victoria

2 Costas, N. (01/02/2022). Alaska habla claro sobre el papel del jurado y el sistema de votación en el Benidorm Fest. *El Confidencial*: <https://bit.ly/3OKCQuL>

de la Kalush Orchestra en el susodicho festival. La letra de «Stephania» encaja con las actuales recreaciones de la lucha contra los totalitarismos del siglo XX, por ejemplo, la canción popular italiana «Bella Ciao», internacionalizada en la exitosa teleserie española de Netflix *La casa de papel*. Además, la acertada elección de la banda de su vestuario situaba semánticamente al tipo caucásico al mismo nivel de otras etnias del mundo, aunadas por el lenguaje internacional del *rap*. No es casualidad que la integración de la economía nacional ucraniana bajo la órbita de la Europa occidental capitalista insuflaría algo más de tiempo a nuestro sistema macroeconómico en severo declive; y bastante poco saneado financieramente hablando.

### 3.1. Incomprensiones en la sociedad de lo «políticamente correcto»

Las polémicas en torno a la actuación de Chanel en Eurovisión o al tema «Hentai» del último disco de Rosalía, *Motomami*, argumentan reabriendo un viejo debate de los años 1950 sobre la «Mujer Objeto», que sirvió en su momento para situar y replantear concretamente posturas femeninas frente al dominio masculino y llevaron a pensar a Beauvoir en el cuerpo femenino como un territorio colonizado, justo en las décadas previas a la Descolonización. Efectivamente, los roles pasivos para las damas y señoritas eran considerados preferibles y preferentes en los códigos burgueses de la sociedad decimonónica y su cosmovisión heredera contemporánea de lo mensurable como valor excluyente. Esta cosmovisión del siglo XIX —que, si prestamos atención a las tesis de Hobsbawm (1983), sería la única de la que podríamos fehacientemente conservar en la actualidad una memoria colectiva— era austeramente masculina y «masculinizante». Esta cosmovisión culminó con el éxito rotundo de las tesis y, dicho sea de paso, algunos de los delirios de Sigmund Freud a principios del siglo XX, que proyectan una potentísima anulación simbólica sobre las sexualidades nacidas de la fuente de la Divina Femenina al asimilar el sexo femenino con un sujeto castrado.

Encuentro estas antiguas tesis psicológicas sobre la sexualidad de Freud anacrónicas y ni tan siquiera adecuadas para hablar tan solo del Inconsciente Masculino Universal, que era el paradigma de su época; aún más que incorrectas e inválidas. El «freudianismo» y sus variantes, como el «lacanianismo», en los que se basa la psicología admitida por la academia española y sus programas, no han conocido grandes ni abundantes críticas, salvo algunas revisiones historiográficas que afloran en Hispanoamérica y que se atreven a pergeñar la importancia de la sexualidad en el desempoderamiento o el empoderamiento femeninos y la solución patriarcal de someter a la mujer a una estricta monogamia y fidelidad de por vida (Prieto, 2005). Beauvoir me parece que bregó con esto a su manera centrándose en lo intelectual al reconocer «un cerebro de hombre» en sí misma.

A mi juicio, nada tiene que ver Chanel ni el imaginario que recrea con ese concepto de mujer objeto, sino todo lo contrario. El imaginario de esta artista representa a su manera una de las expresiones posibles de la «Mujer Total», que tan acertadamente ha sabido trasladar a los escenarios la ya nombrada Rosalía. Este imaginario integra en los espectáculos de estas divas mediáticas el poder de la sexualidad femenina como generatriz de creación. Las imágenes de estas artistas son de mujeres empoderadas, entronizadas y que tienen el mando absoluto de sus actos, de sus capacidades y de su tiempo; nada que ver con la mujer sumisa y a la deriva de las circunstancias de los «amores de hombre» en las que aún vivieron apesadas artistas de mediados del siglo XX como Edith Piaf o Marilyn Monroe, por poner solo dos ejemplos. Para apuntalar estas hipótesis de la ligazón indisoluble del poder femenino con su sexualidad no tenemos pruebas empíricas ni científicas suficientes, y nunca las tendremos si nos circunscribimos a los límites científistas. De ello nos hablan canales informales como los de las *influencers* en Instagram y Youtube Elma Roura, maestra de Tantra y *coach* de mujeres con dificultades sexuales y del placer físico; Carmen Enguita, *coach* de mujeres en la última edad madura y la vejez; o Lorena, la bruja filosófica, que aconseja a través de los minerales, el tarot, los oráculos, las energías y la espiritualidad. Sobre estas nuevas temáticas sería necesario abrir líneas de estudios culturales en programas universitarios pues, mientras buenos sectores de la sociedad se nutren de ellas, la academia queda ajena.

De hecho, mientras los públicos español e internacional sí han sabido leer e interpretar correctamente los imaginarios simbólicos de estas nuevas divas —y la prueba de ello es el éxito de Chanel en Eurovisión—, nuestros dirigentes políticos confirman su nula capacidad de interpretación de este amplio y nuevo fenómeno social. Este prejuicio respecto a dicho poder sexual femenino, más o menos oculto, también habita en determinadas conceptualizaciones y dogmas del feminismo más canónico y ordenadamente racionalizado. Venga del punto cardinal que venga (me refiero a las distintas ideologías políticas), esta óptica es, desde mi punto de vista, soberanamente patriarcal, porque reproduce la justificación de la ablación de su poder sexual básico a la mujer. Sin embargo, todas las jóvenes divas —al menos, hasta donde yo puedo asegurar con certeza, a partir del giro cultural de los años 1960— revisitan y visibilizan este poder sexual primigenio con la utilización del color rojo carmesí intenso en sus vestuarios o escenografías; que asimismo es representado reiteradamente en el Menstrual Art.

Respecto a nuestros políticos (y políticas), ¿serán los «hombres-masa» que preconizaba muy anticipadamente a su tiempo Ortega y Gasset? Desafortunadamente, este magnífico pensador debió ser, a su vez, un hombre totalmente escindido de su parte femenina; como no cabía ser de otro modo en la sociedad española del último tercio del siglo XIX en la que vivió. Las últimas investigaciones revelan

el *thinktank* patriarcal del que formaba parte, junto con otras figuras de la época como el insigne médico Gregorio Marañón. Tal vez este grupo fuera el mismo, o el inmediato heredero, del que impidió la entrada en la Real Academia a Emilia Pardo Bazán, y del que participaron el poeta Varela y otros grandes prohombres ilustres de la cultura española del diecinueve. Contra este *lobby* ideológico, muy bien armado a nivel intelectual y que defendía «científicamente» la inferioridad de la mujer a principios del siglo XX, se batirían instituciones y figuras femeninas hasta la guerra civil (Martín Pérez, 2021).

También ha valorado el público las expresiones de lo español y lo hispano en el *show* de Chanel, y los intercambios atlánticos históricos que menciona a través de su misma presencia, con su origen cubano, y la inclusión de bailarines de tipo latino en su *ballet*; o sus indumentarias inspiradas en la estética del traje taurino y el detalle del abanico. En esta cita al mundo taurino, al menos en la costura, coincide con Rosalía, aunque Chanel adereza el conjunto con un toque al estilo mexicano, más un toque disco en el traje de luces. Podríamos añadir de paso que el éxito y la expansión del flamenco fusionado se debe a que, en el presente, ya forma parte de la cultura musical de las jóvenes creadoras (y creadores), que han comprendido su significado como elemento de recuperación de un imaginario y unos lenguajes simbólicos ancestrales, de ritmos y vibraciones del alma de lo jondo a la alegría.

### 3.2. *El derecho a la sexualidad femenina reclamado tras más de un siglo*

Deberíamos preguntarnos ¿por qué cuando la mujer hace sexo o habla de sexo, o pasa a ser la parte activa del sexo y no un terreno pasivo a conquistar, se la encasilla directamente de «machista» o de «mujer objeto»? Justamente porque el derecho a la sexualidad sigue siendo un tabú para las estructuras ideológicas basadas en cosmovisiones patriarcales, sean conscientes de ello los sujetos o no. Es cierto que Chanel, como tantas otras divas, comparte algunas de las audacias de la mujer fálica de la que hablaba al principio, esbozada desde finales del siglo XIX en la figura de la «corista» de los cabarets de la Belle Époque de París y definida en el Broadway del período de entreguerras. Desde allí se extendió a los cafés cantantes del mundo, en los que, en Madrid y Andalucía, también se representaban simultáneamente los primeros espectáculos de flamenco para los señoritos, con «artistas» trasladados allí desde las cuevas, los descampados, los campos, las minas y la mar, en el auge de la nueva era contemporánea; con el mito del progreso como discurso de fondo. Al mismo tiempo, también en Madrid, en el Salón de Actualidades, inaugurado en 1894, parece que tuvo su génesis la copla, al ser reinterpretada y traducida la *melange* musical «picante» de cuplés de la Belle Époque francesa a los códigos nacionales del momento (Hurtado

Balbuena, 2003: 9-39). A partir de la revolución de los transportes, sobre todo desde la consecución de las principales arterias ferroviarias europeas y la mejora de las líneas marítimas intercontinentales para viajeros en la década de 1880, se multiplicaron las *tournées* de orquestas, bandas de música, óperas, compañías de teatro, circo y espectáculos. También a final de aquella centuria aparecieron las primeras peñas de aficionados en Andalucía, siendo la más antigua la Peña flamenca Juan Breva de Málaga, fundada en 1898<sup>3</sup>. En estas peñas se fue codificando el flamenco llamado puro o clásico, en un movimiento inverso al gusto contemporáneo por las mezcolanzas musicales.

De todos modos, lo quieran el *mainstream* y la tradición o no, el surgimiento y afianzamiento de este imaginario simbólico femenino de la «Mujer Total» o la «Diosa» se está produciendo. La Divina Femenina lleva ya un par de décadas colándose en el inconsciente colectivo, por ejemplo, a través de la infinidad de canales de tarot, tan extendidos y populares en Youtube —pues cumplen una importante y demandada función social— como desdeñados como objeto de estudio académico. También la tenemos en los mensajes, iconos y nuevas mitologías de la *New Age*, forjada desde los movimientos contraculturales de la década «hippie» de 1960 en Estados Unidos, Berkeley, California, y que pasaron a Europa con el estallido del Mayo del 68, en el nuevo período de mezcolanza producido por la instauración de la Televisión, ligada indisociablemente al poder en la vida pública de Occidente. Esta advocación se ausenta de forma prácticamente total de los imaginarios mediáticos generalistas, y no digamos del paradigma científico. Y es que el poder femenino no puede existir escindido de su sexualidad, porque ella es su fuente... Y ahí está comprendido el mostrar el cuerpo de la mujer y las performatividades de la feminidad y sus estéticas, incluidas las exageraciones y parodias de las *Drag-queens*.

### 3.2.1. Sobre el lenguaje cientifista: de la muerte de Dios al renacimiento de la Diosa

Y esas otras lenguas cercenadas de la antigua Medusa, esos lenguajes ajenos a lo formalmente admitido por la sociedad, son las que hablan de lo invisible, de la contradicción, de las negaciones, de la llamada «intuición»... Estos elementos inalienables del ser humano fueron anatematizados y excluidos de la realidad contemporánea desde mediados del siglo XIX, el siglo de la Máquina, de lo Masculino Patriarcal, de la fundación definitiva de las Ciencias en torno a la racionalidad más rígida y el empirismo. Todas esas lenguas regresan ya re-integradas en la Diosa. Esas lenguas perdidas de Medusa no pueden más desprestigiarse ni considerarse

3 La Peña Juan Breva, con sede en el Museo Flamenco de Málaga, es un centro abierto de investigación que apoya los estudios sobre flamenco: <https://bit.ly/3yKvIsT>

«baladís» o «infantiles», «secundarias»... o «esotéricas» y, por tanto, inválidas o desprovistas de cualquier sentido, frente al «Masculino Universal»; endiosado artefacto del XIX y lastre hereditario por casi ya dos siglos.

Todas esas lenguas regresan ya integradas en la Diosa, con sus lenguajes femeninos simbólicos, subconscientes, ocultos, intemporales, etc. Siempre digo que llaman intuición a la inteligencia de las mujeres, que no es otra que la capacidad humana y solamente humana de generar un «salto al vacío» —por usar la misma expresión que utilizan los ingenieros informáticos dedicados al asunto—, para encontrar la solución a un problema que no puede ser alcanzada por un camino lineal de pensamiento. Esta capacidad está teóricamente presente en todas las personas, siendo especialmente característica de los grandes genios y «genias» de la Historia. Hasta el momento no ha podido ser imitada por la inteligencia artificial (IA). Computadores, robots y otras criaturas cibernéticas solo pueden recorrer caminos lineales y su capacidad de raciocinio está estrechamente circunscrita a una lógica algorítmica que debe definirse con anticipación en forma de procedimiento (Unesco, 1987). En los últimos treinta años, a pesar de todos los avances producidos en ingeniería informática, esta cuestión clave no ha variado gran cosa.

Ahora podríamos entrar en el debate sobre las ciencias humanas presentes basadas aún sobre el positivismo establecido en el siglo XIX, momento decisivo donde se decidió qué sería ciencia y que no bajo el prisma del nuevo paradigma económico liberal y de productividad a gran escala que conformaba la nueva infraestructura ideológica y financiera. Los errores de Europa y Estados Unidos fueron también suscritos por la Unión Soviética. Aunque aceptemos que este proceso de organización del saber hubiese comenzado ya en el siglo XVIII con la Ilustración y la creación de las Reales Academias en España, aquel presenta una diferencia fundamental con el proceso de fundación de las ciencias del XIX. El primero es el colofón del conocimiento acumulado y transmitido durante la Edad Moderna, donde un mundo sin Dios no era posible ser pensado o escapaba a los márgenes permitidos para el pensamiento, consciente y subconsciente. Nietzsche sería quien percibiría al vuelo la idea, escribiendo sobre la «Muerte de Dios» en torno ya a 1885, si no me equivoco; una vez que el proceso hubo ya madurado y, recordemos, estuvieron terminadas las principales conexiones ferroviarias intercontinentales.

Los enciclopedistas y eruditos de las Luces habían sido todos fervientes creyentes cristianos, pero, a partir del advenimiento de la Máquina, la perforación de la Tierra y el surgimiento del ferrocarril —algunos contemporáneos hablaron de este momento como de la «apertura de las puertas del infierno»—, el mundo de la Ciencia deviene Uno, Inmutable y sin Dios, o fuera de Dios. Los puntos de partida para la gestión del caudal de conocimiento de la Edad Moderna y la

Contemporánea son radicalmente diferentes<sup>4</sup>. No creo que ninguna sociedad histórica haya sido tan patriarcal como la que surgió de la Revolución Industrial y hemos heredado desde entonces. El proceso de ordenación y dirección social, lideradas casi exclusivamente por hombres desde dicho punto hasta nuestros días, es, a mi juicio, lo que se denuncia por el feminismo como «sociedad patriarcal», aquella que cercenó a Medusa sus múltiples lenguas y las consideró peligrosas a partir de entonces.

La Máquina y el liberalismo/capitalismo desde la mitad del siglo XIX anulaban el resto de lenguajes y cosmovisiones, eliminando o soslayando partes de la realidad que no encajaban con los parámetros de racionalidad y cientifismo que necesitaban los prohombres de todas las naciones para justificar la andadura de la Humanidad por un camino dudoso: la industrialización a escala. No hace falta ir más atrás de momento para resolver esta ecuación... Y de aquellos barros, estos lodos, en los que solo me conforman las ideas sobre Decrecimiento abanderadas por Serge Latouche (2003), sociólogo francés heredero de las primigenias tesis fraguadas en la antigua Université Bordeaux 1. A partir de aquí, podríamos abrir otro debate, el de la necesidad de integración de un negativismo epistemológico en el seno de las ciencias humanas desde aquella fundación decimonónica, hasta el día de hoy. Ese negativismo epistemológico, también denominado antipositivismo por algunos autores, sería el que podría entender, explicar e intercambiar con esas otras lenguas de Medusa que quedaron silenciadas porque no tienen traducción a un lenguaje excluyente de construcción de la cosmovisión social contemporánea, delimitado por la lógica simple lineal, acumulativa y deductiva, y que sí ha podido ser reproducido por la IA.

#### 4. DEL CABARET AL MUNDO VIRTUAL: ESCENARIOS Y SOPORTES

La evolución de los soportes de las artes musicales populares a lo largo de la historia condiciona los trabajos en fondo y forma, la performatividad y las puestas en escena de las divas. Hemos pasado al mundo digital desde los espacios de telón y escenario frontal, en los tiempos en los que el mundo físico era lo único que existía, sin telecomunicaciones. Pongamos como ejemplo la Belle Époque en Francia —pero también las discotecas, salas y locales nocturnos de la actualidad que cumplen las veces de los antiguos cabarets—. Y en España, ¿existió una Belle Époque como la que ideó el cineasta Fernando Trueba en 1992 (Fernández Valentí, 1992)?, o ¿una de tablaos flamencos y juergas gitanas hasta la «madrugá»? o ¿más

<sup>4</sup> Hay una mención al momento de esta transición entre la «preciencia» con Dios y la «Ciencia», sin Dios en el tema de Tabletom, «La Parte chungu», de cuya letra fue autor Juan Miguel González; disponible en Canal Tabletom –30 Años de Rock– 03. La Parte chungu: <https://bit.ly/3OPHgk0>



bien sería como lo que nos muestra la pintura costumbrista en el encabalgamiento de los siglos XIX y XX? Con la carrera, tan volátil como voluble, del consumo tecnológico y su obsolescencia pertinaz, las figuras públicas del medio social del entretenimiento han ido pasando por la radio y la televisión, el magnetofón, el vinilo y el CD, para meterse luego en los microchips y los espacios virtuales de internet. Este, que funciona exento a las antiguas dependencias inducidas por la programación centralizada de la radio y la televisión, e incluso de las salas de conciertos, ha permitido al usuario, hasta cierto punto, investigar y nutrirse por su propia mano. Pero, por otro lado, las técnicas de redireccionamiento del internauta por medio de cookies y algoritmos condicionan a veces en grado superlativo su campo de visión para la navegación e incluso sus gustos y hábitos.

En España, sobre todo desde la década de 1960 y hasta finales del siglo XX, será el videoclip emitido por televisión el que materializase la fuerza de la imagen y la música al unísono y el vehículo principal de este movimiento de transgresión. Ya a partir del siglo XXI, parece claro e irreversible que el contenido musical profesional se haya fugado de la programación televisiva. La televisión tradicional se centra ahora mayoritariamente en los formatos de concursos de *amateurs*. De esta guisa, Youtube más otras plataformas como Vimeo o Spotify se especializan como grandes archivos histórico-documentales de dichas transgresiones. Divas selectas de la extravagancia y el humor se han ido revelando, desde los inicios del pasado siglo, como eficaces receptores mediáticos de inquietudes y generadoras intuitivas a un tiempo de soluciones en la compleja postmodernidad, en adaptación constante a los distintos soportes generados en este período. Además de las ya citadas, cantando en francés y en español, pasando por la Lupe, Celia Cruz, Lola Flores, Joséphine Baker, Juliette Gréco, Anne Cordy, Sara Montiel, María Jiménez, Brigitte Fontaine, Anne Sylvestre, Anne Cordy, Martirio, Las Grecas o Azúcar Moreno, encontramos las cocreadoras de un imaginario simbólico de transgresión y liberación femeninas en unos momentos históricos donde otra confrontación más directa hubiese sido imposible.

En el presente, vamos llegando a nuevas divas con una conciencia feminista y unas temáticas más definidas, como Rigoberta Bandini o Virginia Rodrigo en España o Zaz en Francia. Por otro lado, jóvenes artistas como la intérprete y compositora negra Isleym parecen presentar reclamaciones que siguen siendo implícitas, tal y como en su tiempo fueron las de sus antecesoras, pues giran en torno a problemáticas más difusas debido, justamente, a la asunción general y políticamente correcta instalada en el medio social y entre el público, de rechazo al racismo, por ejemplo. Tal vez este no haya desaparecido del Hexágono, o haya cambiado de traje y reconvertido en otros odios como la glotofobia o la aporofobia, que campan subrepticamente por esos lares.

## 5. CONCLUSIONES Y CUESTIONES VERTIDAS A LA COMUNIDAD CIENTÍFICA

Lo más importante que voy a abordar aquí es la duda que me asalta sobre el concepto «Feminismo Natural» al tener en mis manos el ejemplar en papel de la obra que ha servido de base para este artículo. Y es que se podrían barajar otros varios nombres para determinar ese concepto flexible y emocional que englobase a todas las sensibilidades femeninas, indiferente a pensamientos anclados en lo físico, como el hecho de ser mujeres de nacimiento o mujeres transgénero. Para mí, todas entrarían en las dinámicas del feminismo natural. ¿Tal vez lo más acertado sería nombrar este feminismo higroscópico, conciliador e integrador de todas las mujeres Feminismo Espontáneo?, ¿Feminismo Popular?, ¿Feminismo *Queer*?

En la presentación oficial del libro en Málaga, la maestra y pionera de los estudios sobre la mujer en la UMA Lola Ramos (Ramos Palomo, 2019) apuntó muy acertadamente: «Feminismo Natural no como feminismo biológico, sino como feminismo vivido»<sup>5</sup>. Como siempre, sus cabales palabras suscitaron mi reflexión. En ese momento recordé un análisis pormenorizado que hice de la revista *Vindicación Feminista* para un trabajo sobre la Transición que nunca terminé, pero que me llevó a varias antiguas publicaciones de Lidia Falcón en su etapa de juventud y primera madurez. Aquellos escritos no habían tenido casi ninguna repercusión en el momento de su publicación, pero a estas alturas de nuestro siglo se han convertido en fetiches de culto entre las investigadoras. En ellos, Falcón hablaba de «feminismo natural» como una especie de ente biológico, y la dama se metía a explicarlo a través de tías y abuelas memorables, en tanto que ocultaba celosamente otros hechos familiares relacionados con su hija... Aunque los postulados de la señora Falcón no me parecieron consistentes, su ensamblaje de palabras encaja bien subconscientemente. En nuestra obra sobre divas, el término «Feminismo Natural» funciona como elemento fundamental para la composición del texto. En Francia, donde fue concebido y redactado casi integralmente el manuscrito, fuera de los condicionantes y sutilezas de los códigos españoles, nada parece chirriar a otras y otros colegas. Mi intención siempre fue definir un «Feminismo de la Naturalidad».

Propongo a continuación algunas ideas a la comunidad investigadora, en el caso de que pudieran suscitar el interés de otras estudiosas y estudiosos. El cultivo de las nuevas claves de comprensión de unos feminismos más abiertos que englobasen a la «Choni», a la «Pambimbo» y a la «Manoli, el-de-la-Pepi» es un trabajo demasiado arduo para una sola persona y debe abrirse desde ahora a

5 Prudente puntualización de Lola Ramos Palomo acerca de la confusión que pudiese inferirse del término a niveles epistemológicos, minuto 10'21", en Canal UMA Editorial (05-05-2022) presentación de libro / «El feminismo natural», disponible en: <https://bit.ly/3Au5cFb>

todas las miradas interesadas. Apunto a continuación algunos de los temas que se me han ido ocurriendo y me parece que son novedosos a nivel historiográfico:

- a) Divas con registros trágicos y/o dramáticos, como Rocío Jurado, Isabel Pantoja, etc., y divas en lengua inglesa o pertenecientes a otras lenguas y culturas.
- b) Las fusiones del flamenco que han continuado desde la primera Movida Andaluza (González Jurado, 2022: 76-78) en torno a aquellos inicios de fusión del flamenco. Sería imperdonable no trabajar en este fenómeno que ha seguido y sigue dando frutos y sobre las mujeres que formaron parte de esta avanzadilla.
- c) Una ojeada queda pendiente al emblemático grupo Fuel Fandango, compuesto por un canario y una cordobesa, que fusiona ritmos electrónicos progresivos con el flamenco, tanto en sus melodías en la voz y «quejío» de su diva, Cristina Manjón, su *look* y su performatividad; incluso cantando en inglés. Se trata de la reinterpretación de la mujer flamenca actual, libre, expresiva y realizada, en la intersección de estos tiempos donde el flamenco se convierte en algo cada vez más ubicuo. Para comenzar es interesante repasar la cinta de su concierto debut y la alocución de la presentadora del programa de Radio 3 sobre el origen y la historia del grupo<sup>6</sup>.
- d) Otras miradas profundas sobre la vejez, a la que Alaska ha realizado varios homenajes, como el texto trascendente de su tema a Disco Sally, personaje que podría verse también como la encarnación en el público del arquetipo de «La Loca», «Locuela» o «Loquilla», a tan alto precio portado por Brigitte Fontaine —y del que participan todas las demás divas de la extravagancia y el humor—, o como el rendido en vida a Sara Montiel, a su vez maravilloso exponente del arquetipo de la «Amante» (González Jurado, 2022: 157-162).
- e) La creación de nuevas leyendas con estructuras ancladas en los cuentos de los imaginarios populares, como comenzó a hacer Mecano con producciones de repercusión internacional, como «Hijo de la Luna»; o sus «ironizaciones»; y su extrañamiento simultáneo del folklore tradicional. Básicamente se puede comprender esta hipótesis analizando el videoclip de Mecano «Una Rosa Es una Rosa» y las entrevistas sobre la percepción de su escenario y su grabación que expresaron los miembros del grupo. O

6 Canal Territorio Flamenko (23-03-2011, fecha de Canal Mazy 1986). «Fuel Fandango los Conciertos de Radio 3»: <https://bit.ly/3bTSGED>

también en «El Peón del Rey de Negras», donde se recrea humorísticamente a la legión y a la institución de la monarquía. La diva, perteneciente a una familia de la aristocracia de nuevo cuño de Isabel II y «los dos Alfonsos», prende significados sutiles pero contundentes en su espacio simbólico social de las clases altas y los nuevos roles de las mujeres en ellas, durante los revueltos tiempos de la Transición (González Jurado, 2022: 211-217).

- f) El significado de bailar con tacones, pues es la prueba de la precisión extrema y la agilidad y control de los movimientos de la chica. Me parece que puede ser relacionado con elementos como el Nail-Art, que forman también parte de toda la parafernalia *Drag-queen* y que tienen importancia tanto estética como simbólica. En Burdeos, el 22 de septiembre de 2021, tuve el placer de ver en la Guinguette Chez Alriq, al pie de la «Rivière Droit» del río Garona, el espectáculo «Cabaret Queer» de la compañía Ô Fantasme, creada y dirigida por el genial Lucas Coma<sup>7</sup>, que presentó un *show* elegante y divertido de principio a fin, con *vedettes* a cuál más espectacular y una recreación documentadísima y finamente actualizada del cabaret antiguo. Uno de los números finales fue precisamente Maryposa (el personaje *drag* de Lucas) y una *vedette*, cuyo nombre me es desconocido, danzan en clave erótica calzadas ambas con larguísima tacones de aguja y plataforma, entrando y saliendo de una bañera, posándose en sus bordes, etc., ¡con agua real! Se trata de la escenificación de los poderes de exactitud, precisión y kinestesia femeninas asociadas al erotismo y la sexualidad.
- g) Y esto nos lleva a otro debate, el de las perdidas o anuladas artes femeninas del erotismo, que han sido decodificadas, anuladas y proscritas, y metidas todas en el saco de la «prostitución». El tema engloba sujetos de estudio tan diversos como complejos, como las revisiones actuales de lo que es prostitución, o los condicionantes simbólicos sociales y familiares que descalifican e insultan a las mujeres en estatus de libertad sexual.
- h) Estos son algunos de los temas que puedo esbozar en el estado presente y sobre los que estoy reflexionando, pero, por supuesto, no son de mi exclusividad. Al contrario, me complazco en compartir y escuchar ideas, si es que las colegas que leyeren este escrito estuviesen interesadas en colaborar en estas pesquisas.

Dado que, más que concluir, desde esta perspectiva que les apunto, apenas empezamos a entrever el ingente material a revisar y analizar, mi interés principal

7 Les dejo en este enlace de Facebook la mención al evento: <https://bit.ly/3OPO5Ci>

por publicar este artículo es hacerles saber que estamos trabajando para solicitar un Proyecto I+D para jóvenes investigadores. El proyecto versará sobre la materia y las claves interpretativas expuestas en esta comunicación. Las investigadoras e investigadores que deseen formar parte del equipo del proyecto pueden comunicarse conmigo antes de finales de septiembre de este año, 2022. No obstante, serán bienvenidos todos aquellos y aquellas que deseen acercarse a esta iniciativa en cualquier momento.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cixous, H. (2010). *Le Rire de la Méduse et autres ironies. Préface de Frédéric Regard*. Éditions Galilée.
- Fernández Valentí, T. (dir.). (1992). Belle époque. La España soñada. *Revista de Cine*, 208, 34-41.
- González Jurado, D. (2022). *El Feminismo Natural. Humor y extravagancia en María Jiménez, Brigitte Fontaine y otras divas (1960-2020)*. UMA Editorial.
- Gutiérrez Prieto, M. (2005). Psicoanálisis y Género. La Subjetividad de las Diferencias entre los Sexos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 12(37), 139-168. <https://bit.ly/3P2piun>
- Hobsbawm, E. (1983). *La invención de la tradición*. Crítica.
- Hurtado Balbuena, S. (2003). *Aspectos léxico semánticos de la copla española: Poemas y Canciones de Rafael de León*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga. <https://bit.ly/3P9kNOO>
- Latouche, S. (2003). *Decrecimiento y posdesarrollo: el pensamiento creativo contra la economía del absurdo*. El Viejo Topo.
- Martín Pérez, Y. (2021). El Lyceum Club femenino de Madrid en los Estados Unidos: La labor de difusión de la hispanista Shirley Magin. *Popular Music Research Today*, 3(2), 69-81. <https://doi.org/10.14201/pmrt.26314>
- Ramos Palomo, D. (2019). Reflexiones sobre genealogías, memoria y escritura de mujeres: Experiencias y palabras al descubierto. *La Aljaba*, 18, 149-167. <https://doi.org/10.19137/aljaba>
- Reynolds, S. (2010). Medusa laughs; le rire féministe. In A. B. Duncan, & A. Chamayou (dirs.), *Le rire européen* (pp. 293-303). Presses universitaires de Perpignan. Disponible en: <https://bit.ly/3NPySj8>
- Unesco. (1987). La computadora que piensa. *The Unesco Courier, Many Voices, One World*. <https://bit.ly/3ONfTXS>



## LA MÚSICA EN EL ANUNCIO ELECTORAL DEL PSOE DE CASTILLA Y LEÓN (2022): ¿MARCO PARA UN PATRIOTISMO PROGRESISTA?

### *Music in the PSOE's Campaign Ad in Castilla y León (2022): Frame for a Progressive Patriotism?*

Alberto HERNÁNDEZ MATEOS 

(Universidad de Salamanca)

**RESUMEN.** Los anuncios televisivos tienen una importancia crucial en las campañas electorales. Sin embargo, aún son pocos los estudios centrados en analizar el papel de la música en estos spots. El objetivo de este estudio de caso es analizar la función de la música en un anuncio electoral y su contribución a la construcción de significados. Partiendo de las últimas aportaciones de Paul Christiansen en la clasificación de las emociones evocadas por la música en los spots electorales, y atendiendo a otros estudios de referencia en el ámbito de la musicología y la comunicación política, se plantea la hipótesis de que la música en este anuncio contribuye a estructurar el mensaje visual y verbal, a reforzar el liderazgo del candidato y a generar un clima emocional de esperanza. Además, la comparación del spot con otros de procedencia estadounidense y su interpretación en el contexto de la campaña socialista conducen a expandir esta hipótesis al explicar cómo la música sirve para apoyar la transmisión de sentimientos patrióticos. Este estudio permite demostrar la importancia de la música a la hora de construir narraciones emocionales en el contexto de la comunicación política y valorar algunos factores que explican el éxito o fracaso de tales narrativas.

*Palabras clave:* política; televisión; anuncios electorales; música y emociones; España.

**ABSTRACT.** Television ads play a crucial role in election campaigns. However, there is still a limited number of studies focused on analysing the role of music in such spots. The aim of this case study is to analyse the function of music in one particular electoral advertisement and to study its contribution to the meaning making process. By drawing on the latest contributions by Paul Christiansen in the classification of the emotions evoked by music in electoral spots, and by taking into account other studies of reference in the fields of musicology and political communication, I put forward the hypothesis that the music in this ad contributes in structuring the visual and verbal message, reinforces the candidate's leadership and creates an emotional climate of hope. Furthermore, the comparison of this ad with others from the United States and its interpretation in the context of the socialist campaign helps expand this hypothesis and explain how music serves as a transmitter of patriotic feelings. This study allows us to demonstrate the importance of music in the construction of emotional narratives in the framework of political communication, and to assess some factors that explain the success or failure of such narratives.

*Keywords:* politics; television; campaign ads; music and emotions; Spain.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las elecciones generales de 2008 supusieron un punto de inflexión en la publicidad electoral en España. Como han señalado algunos estudios (L. Gómez & Capdevila, 2012), la irrupción de las redes sociales tuvo una influencia determinante en la publicidad política, al obligar a los partidos a incrementar el número de anuncios producidos y complicar sus estrategias comunicativas. La campaña del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) para aquellas elecciones («Vota con todas tus fuerzas») jugó un papel fundamental en esa transformación, ya que consiguió garantizar la coherencia de sus mensajes aun cuando estos fueran dirigidos a distintos segmentos del electorado y se transmitieran por diferentes canales.

El núcleo de la campaña socialista era un videospot lanzado por la Plataforma de Apoyo a Zapatero (PAZ) –y no por el partido– que presentaba la interpretación del tema «Defensa de la Alegría» (original de Joan Manuel Serrat sobre un poema de Mario Benedetti) por parte de distintos artistas<sup>1</sup>. Esta interpretación

1 Además del propio Serrat, en el vídeo aparecían cantantes como Miguel Bosé, Joaquín Sabina, Soledad Giménez, Fran Perea, Víctor Manuel y Ana Belén, el periodista Boris Izaguirre y las actrices Concha Velasco y María Barranco. El vídeo puede verse en: <https://bit.ly/3c2zGo6>



tenía lugar en un estudio de grabación y en presencia de José Luis Rodríguez Zapatero y de su esposa, la cantante Sonsoles Espinosa. Las relaciones de intertextualidad entre este spot y el videoclip de *We are the world* (1985) eran más que evidentes, toda vez que el posicionamiento de la música en «primer plano» (Fraile Prieto, 2016) reproducía códigos manejados en el videospot *Yes, we can*, que un grupo de artistas estadounidenses encabezados por Will.I.am había lanzado aquel mismo año para apoyar a Obama y que había alcanzado una amplia repercusión internacional (Peña Jiménez & García Jiménez, 2010). En torno al anuncio de la PAZ orbitaban otras cuatro piezas (estas sí, lanzadas por el PSOE) que apelaban a votantes de distinto género y edad, y que contaban con una versión jazzística del tema de Serrat como elemento unificador.

A pesar de la importancia del factor musical en esta campaña y de su gran trascendencia posterior (a nivel popular, el videospot daría origen a la expresión «artistas de la ceja» para referirse peyorativamente a los artistas partidarios del candidato socialista), ningún estudio menciona el importante papel que la música cumplió al aportar coherencia a la campaña, crear y transmitir significados y apelar a las emociones de los votantes. Semejante ausencia –tan llamativa en este caso– es, sin embargo, la tónica habitual en los análisis de la comunicación audiovisual de los partidos.

El presente trabajo tiene como objetivo el análisis de la tipología, las funciones y los significados que ayuda a construir la música en un spot electoral. Para ello, se propone un caso de estudio a partir de un anuncio emitido durante la campaña para las elecciones autonómicas de Castilla y León de 2022. En primer lugar, se exponen el estado de la cuestión y el marco metodológico sobre el estudio de la música en el contexto de los spots electorales y se describe la metodología empleada. Tras presentar el contexto en el que se produjo el lanzamiento del anuncio, se analiza su contenido verbal, visual y sonoro, con particular énfasis en las funciones y significados de la música. Finalmente, y tras poner en relieve la existencia de relaciones intertextuales con el spot *America* de Bernie Sanders (2016), se discute en qué medida la música puede haber servido para explotar sentimientos de patriotismo en el anuncio del PSOE.

## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

Los anuncios emitidos en televisión constituyen, hasta la fecha, la principal estrategia de comunicación empleada por los partidos políticos en el contexto electoral (Denton *et al.*, 2004). A menudo caricaturizados como meras herramientas propagandísticas, pueden ser definidos como «mensajes políticos televisivos de campaña, persuasivos, contruidos por los propios partidos y no mediatizados por los medios de comunicación» (Sádaba Garraza, 2003: 166). A diferencia de

lo que sucede en otros contextos (como el estadounidense o el mexicano), en España estos anuncios quedan al margen de los circuitos comerciales de la publicidad televisiva. Aunque la legislación permite la compra de emplazamientos publicitarios en otros medios (como la prensa o la radio), impide la compra de espacios publicitarios en televisión y garantiza la cesión de espacios gratuitos en las cadenas públicas, con un reparto de tiempo correspondiente a los resultados obtenidos en anteriores convocatorias<sup>2</sup>.

Los spots electorales se construyen como un mensaje intencional, controlado por los propios partidos (Kaid, 1999), y normalmente incluyen elementos identificativos como el logotipo y el eslogan de campaña de la candidatura en cuestión. El principal objetivo de los spots es llamar la atención para movilizar al mayor número de votantes favorables y, a la vez, desincentivar el voto a las candidaturas rivales. Esto explica la importancia que adquiere en este ámbito la publicidad negativa (D'Adamo & García Beaudoux, 2005), centrada en atacar y criticar al adversario. Puede concluirse, por tanto, que los anuncios electorales no pretenden transmitir discursos basados en ideas y hechos ni exponer el programa electoral de una determinada candidatura. Por ello, y al igual que sucede en la publicidad convencional, su apelación a los electores se apoyará cada vez más en la excitación de los sentimientos primarios de los potenciales votantes (Christiansen, 2021).

Esta explotación de los elementos irracionales se alinea con las tendencias dominantes en la publicidad de las últimas décadas, y se ve favorecida por la escasa duración de estos productos audiovisuales y por su carácter cada vez más espectacular, que los aproxima a anuncios comerciales (elementos, estos últimos, que reflejan la influencia ejercida por los códigos empleados en las redes sociales [L. Gómez & Capdevila, 2012]). En este contexto –y al igual que ocurre en otras tipologías publicitarias–, la música no se limitará a cumplir funciones de ambientación, expresividad y emotividad, sino que jugará un rol importante en las estrategias de persuasión y seducción (Fraile Prieto, 2012). En última instancia, la música se convierte en una herramienta básica de persuasión por su capacidad para crear significados y construir discursos mediante el uso de tópicos y asociaciones bien conocidas por los espectadores-consumidores-electores (Patch, 2021).

En las últimas tres décadas, desde las pioneras aportaciones de David Huron (1989) y Nicholas Cook (1994), se ha producido un espectacular desarrollo de los estudios sobre el uso de la música en la publicidad audiovisual –entendida como un discurso complejo basado en la interacción de distintos códigos semióticos–<sup>3</sup>.

2 En el ámbito estatal, los procesos electorales están regulados por la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General. En Castilla y León, la norma que rige es la Ley 3/1987, de 30 de marzo, Electoral de Castilla y León.

3 Como hito destacado en el desarrollo de estos estudios debe citarse la reciente publicación de *The Oxford Handbook of Music and Advertising* (Deaville et al., 2021).

Sin embargo, aún son pocos los trabajos específicamente centrados en los spots electorales. Al mismo tiempo, los estudios sobre los spots con contenido político desde los ámbitos de la sociología, las ciencias políticas y la comunicación audiovisual han priorizado el análisis de los elementos visuales y textuales sobre los musicales (Christiansen, 2018): aun cuando sus autores reconozcan la importancia de los aspectos irracionales en la comunicación electoral (Hart, 1999; Brader, 2006; Peña Jiménez & García Jiménez, 2010), suelen dejar de lado el papel que la música puede jugar en la activación de los resortes emocionales del electorado.

Solo en época reciente han aparecido algunos estudios desde el ámbito musicológico que plantean modelos de análisis aplicables al estudio de la música en los spots electorales (Christiansen, 2018, 2021; Patch, 2021; Scoggin, 2021). De manera particular, deben destacarse los trabajos de Paul Christiansen, centrados en las campañas estadounidenses. En ellos, el autor parte de las visiones de Ted Brader y Drew Westen (2008) para enfatizar la importancia de los aspectos emocionales en la comunicación política y subrayar la importancia que adquiere la música en este proceso comunicativo. Además, en una de sus aportaciones más recientes (Christiansen, 2021) lleva a cabo una clasificación empírica de los spots electorales de acuerdo con cuatro emociones básicas (felicidad, tristeza, rabia y miedo) y dos compuestas (patriotismo y disgusto) que serían excitadas a través de distintos recursos musicales bien definidos<sup>4</sup>.

Entre los trabajos de habla hispana, merecen destacarse las aportaciones de Daniel Torras i Segura (2010, 2012), que proponen un modelo de análisis derivado del método de análisis de música cinematográfica de Lluís i Falcó. Estos trabajos, que estudian un amplio corpus de anuncios electorales de distintas épocas y procedencias, ofrecen unos resultados de cariz más cuantitativo que cualitativo. Por su parte, Virginia Sánchez (2015) ha planteado un modelo de análisis de las músicas publicitarias que combina el enfoque descriptivo propuesto por José Antonio Gómez (2005) para el análisis de la música en los spots con el método de Teresa Fraile Prieto (2004) para el análisis de la música cinematográfica, y que ofrece unos resultados que priorizan los aspectos funcionales de la música.

### 3. FUENTES Y METODOLOGÍA

En este trabajo se analiza el spot electoral del PSOE para las elecciones autonómicas celebradas en Castilla y León el 13 de febrero de 2022<sup>5</sup>. Producido para la televisión, el vídeo circuló por distintas redes sociales, sin llegar a causar un impacto significativo ni convertirse en elemento destacado de la campaña. Pese a

4 En inglés: happiness, sadness, anger, fear, patriotism, contempt.

5 Puede verse en: <https://bit.ly/3A0kOOR>

ello, la complejidad de significados que conviven en él, y el ambiguo papel jugado por la música en su seno, nos llevan a decantarnos por su análisis frente a otros ejemplos surgidos en el mismo contexto.

Para llevar a cabo este estudio se ha realizado un análisis detallado y en paralelo de los distintos elementos semióticos que intervienen en el anuncio (imágenes, efectos de sonido, voces, música), cuyos resultados se presentan de forma sintética en el cuerpo del trabajo. Con el objetivo de describir la tipología de este spot electoral, se ha acudido a la propuesta sistematizadora de Devlin (1987) y la desarrollada por los investigadores de la Annenberg School de la Universidad de Pensilvania (Peña Jiménez & García Jiménez, 2010). La primera distingue entre nueve categorías distintas en función del enfoque adoptado en cada caso (anuncios de busto parlante, *cinéma vérité*, documentales, anuncios del hombre de la calle, de una porción de la vida, testimoniales, bio spot), de la procedencia de la financiación (anuncios independientes) o de su postura frente al adversario (anuncios negativos). Por su parte, la segunda clasificación tipológica distingue entre anuncios positivos (cuyo mensaje se posiciona a favor del candidato), de contraste (que establecen una comparación con el adversario político) y negativos (cuyo mensaje va contra el adversario).

Asimismo, se ha analizado la presencia de mitos –esto es, de relatos que «constituyen una construcción colectiva alrededor de algún hecho más o menos verídico que, al transmitirse, se enriquece y consolida en torno a un núcleo principal» (García Beaudoux & D’Adamo, 2006)– en el spot. Dichos mitos pueden dividirse en cuatro grandes categorías (Nimmo & Combs, 1980): mitos maestros (los que cuentan la historia de los orígenes de la nación o del sistema político, los que intensifican el sustento de las relaciones políticas y los que proyectan el destino de la nación sobre el pasado y el presente), mitos de nosotros y ellos (que canalizan la hostilidad hacia determinados grupos), mitos heroicos (los que muestran al candidato como un sabio o redentor o vinculan la imagen de los oponentes con los malvados de la historia) y pseudomitos (utilizados para servir temporalmente). Directamente relacionados con los mitos se encontrarían los roles simbólicos, esto es, las cualidades que revisten a los líderes políticos de legitimidad y autoridad y que buscan empatizar con los votantes, y que podrían clasificarse en diez tipos (García Beaudoux & D’Adamo, 2006): el gran comunicador, el jefe visionario, el héroe, la figura paterna, el guardián de los valores, el comandante en jefe, el líder mundial, el primer legislador, el primer educador, el primer administrador.

Por lo que respecta al análisis del contenido musical, se ha tenido en cuenta la propuesta de Manuel Palencia-Lefler (2009) para clasificar tipológicamente las músicas empleadas en función de su procedencia (si son preexistentes o no), su autoría y la presencia o no de letra. Además, se ha partido de la ya clásica clasificación de las funciones de la música en el ámbito de la publicidad audiovisual

enunciada por David Huron (1989), y se ha atendido igualmente a la propuesta de análisis funcional de Teresa Fraile (2004). No obstante, el principal punto de referencia metodológico en este trabajo en cuanto al análisis musical lo constituyen las propuestas de Paul Christiansen (2018, 2021) y, de manera particular, su teoría de las emociones en los anuncios políticos y de cómo la música contribuye a transmitir estas emociones. De este modo, los recursos musicales empleados en el anuncio se ponen en relación con las categorías enunciadas por Christiansen, al tiempo que se estudia su interacción con los elementos verbales y visuales del spot para analizar cómo la música transmite significados y a qué rango emocional trata de apelar.

### 3. ANÁLISIS DEL ANUNCIO

#### 3.1. *Contexto*

La candidatura del PSOE, liderada por Luis Tudanca (Burgos, 1978), se alzó con el triunfo en las elecciones a las Cortes de Castilla y León celebradas el 26 de mayo de 2019 al obtener un total de 35 procuradores. Se trataba de la segunda vez que el PSOE ganaba unas elecciones en la comunidad; un hecho que no se había producido desde las primeras elecciones autonómicas, en 1983. Sin embargo, el pacto entre el Partido Popular (PP) y Ciudadanos-Partido de la Ciudadanía (Cs) impidió que el candidato socialista accediera al gobierno autonómico («Elecciones a las Cortes de Castilla y León de 2019», 2022).

La gestión del Ejecutivo de coalición formado por miembros del PP y Cs estuvo marcada por la situación de excepcionalidad provocada por la pandemia de COVID-19 y se prolongó hasta el 20 de diciembre de 2021. En esa fecha, y de manera inesperada, el presidente de la Junta, Alfonso Fernández Mañueco (PP), anunció a través de la red social Twitter su decisión de «remodelar» el Gobierno y convocar elecciones anticipadas para el 13 de febrero de 2022. La «remodelación» del Ejecutivo, justificada por la supuesta deslealtad del socio minoritario, sorprendía a los consejeros de Cs, que hasta entonces ocupaban las carteras de Sanidad, Cultura y Turismo, Empleo e Industria y Transparencia, Acción Exterior y Ordenación del Territorio, así como la vicepresidencia y la portavocía de la Junta (Cornejo, 2021).

La decisión de Fernández Mañueco planteó una situación inédita en la historia electoral castellana y leonesa, pues era la primera vez que el presidente de la Junta utilizaba la prerrogativa de convocar elecciones anticipadas. De este modo, la comunidad se separaba del régimen común de elecciones autonómicas y pasaba a tener fecha electoral singular y diferenciada («Elecciones a las Cortes de Castilla y León de 2022», 2022).

La campaña electoral, que adquirió una repercusión inusitada a nivel nacional<sup>6</sup>, pivotó en torno a cuestiones como la gestión de la pandemia, la despoblación, el auge de la extrema derecha y la posible entrada en las Cortes de nuevas formaciones del espectro de la «España vaciada». El PP se alzó con el triunfo en la jornada electoral, pero sus 31 procuradores fueron insuficientes para formar gobierno en solitario. Frente a las pretensiones iniciales de Fernández Mañueco de formar un ejecutivo monocolor, el PP acabaría firmando un acuerdo para gobernar en coalición con VOX (que pasó de 1 a 13 procuradores en las Cortes). El PSOE se convirtió en el principal partido de la oposición (pasó de 35 a 28 procuradores) y Cs descendió de 12 procuradores a 1. Otras fuerzas políticas representadas en el Parlamento regional fueron: Unión del Pueblo Leonés, Soria ¡Ya!, Unidas Podemos Castilla y León y Por Ávila.

### 3.2. *La campaña del PSOE*

Como se ha mencionado, el PSOE había sido el ganador de las anteriores elecciones autonómicas en Castilla y León. No era extraño, por tanto, que el candidato del partido fuera nuevamente Luis Tudanca, quien había liderado la oposición durante el bienio anterior, pese a que las encuestas eran menos favorables en esta ocasión. La campaña electoral se inició el 28 de enero y tuvo como momentos más destacados los dos debates televisivos (celebrados el 31 de enero y el 9 de febrero), en los que se enfrentaron los candidatos del PSOE, PP y Cs.

El lema de campaña elegido por el PSOE para la campaña fue «Vota Castilla y León. Vota PSOE». La cartelería presentaba la imagen del candidato (Luis Tudanca) junto a las palabras «Cambio y Esperanza. Castilla y León» sobre un fondo del color rojo corporativo en el que, además, se situaban los logotipos autonómico y nacional del PSOE y la bandera de la comunidad autónoma. La tipografía enfatizaba las dos «y» del eslogan electoral (Fig. 1).

Es preciso destacar que el PSOE fue el único partido que incluyó los símbolos de la autonomía en su material de campaña, y que su propio eslogan, en el que aparece la palabra «esperanza» de manera destacada, remite a una de las señas musicales que marcan de forma «oficiosa» la identidad de Castilla y León: el «Canto de Esperanza» (1976), del grupo Nuevo Mester de Juglaría. Este tema fue compuesto sobre un fragmento del poema *Los comuneros* (1972) de Luis López Álvarez, y su interpretación colectiva ocupa un lugar destacado en las celebraciones del 23 de abril (Fiesta de Castilla y León), particularmente en la campa de Villalar de los

<sup>6</sup> En algunos medios se planteó el adelanto electoral como una estrategia para debilitar al Gobierno central y acelerar la llegada a la Moncloa del por entonces líder del PP, Pablo Casado.

Comuneros, donde es entonado como símbolo y reivindicación del castellanismo e interpretado entre algunos sectores como himno de la comunidad<sup>7</sup>.



Figura 1. Cartel del PSOE para las elecciones autonómicas de Castilla y León (2022).  
Fuente: <https://bit.ly/3PDERIG>

En una comunidad autónoma caracterizada por un escaso sentimiento regional (Hernández Sánchez, 2010), la apuesta del PSOE por identificarse como el partido de Castilla y León no estaba exenta de riesgo y constituía un elemento diferenciador de su campaña. Además, servía para enmarcar su discurso en un tipo de patriotismo que, como se verá, tuvo repercusiones en su spot electoral.

### 3.3. *El anuncio: descripción y tipología*

El spot del PSOE para las elecciones generales de 1996 ocupa un lugar destacado en el imaginario colectivo español<sup>8</sup>. Popularmente conocido como «El dóberman», este anuncio constituye el primer ejemplo de uso de publicidad negativa en un contexto electoral en el país (*Elecciones generales 2015: Así se creó el dóberman del PSOE*, s. f.). Se trataba de un típico spot de contraste (Peña Jiménez & García Jiménez, 2010) que presentaba, en su primera parte, un conjunto de imágenes desenfocadas, en blanco y negro, en las que se veían gestos de angustia, marionetas, políticos de la oposición en actitud agresiva y elementos violentos (de manera muy destacada, un perro ladrando), sobre el fondo musical de un zumbido electrónico ascendente que generaba incomodidad en el espectador. En la segunda parte

<sup>7</sup> La Ley Orgánica 14/2007, de reforma del Estatuto de Autonomía de Castilla y León, señala, en el Título Preliminar, que «el himno y los demás símbolos de la Comunidad de Castilla y León se regularán mediante ley específica». Hasta el momento no se ha producido el desarrollo de dicha ley.

<sup>8</sup> Puede verse en: <https://bit.ly/3dCkRZA>

aparecían imágenes en color con jóvenes sonrientes y trabajadores de distintos oficios mientras sonaba una música de estética rockera.

Veintiséis años más tarde, el PSOE volvía a acudir a un anuncio de contraste en el marco de una campaña electoral, lo que permite identificar relaciones paratextuales entre uno y otro. El contexto en esta ocasión era, sin embargo, muy distinto: si en 1996 el PSOE se hallaba en el Ejecutivo y trataba de frenar una victoria del PP que se daba por descontada, en 2022 se trataba de generar la esperanza necesaria para arrebatar el poder a un partido que llevaba gobernando desde 1987.

**Tabla 1. Anuncio del PSOE para las elecciones de Castilla y León (2022)**

Texto	Imagen	Música
[Voz en off masculina] Muchas veces nos resignamos. Creemos que tenemos que conformarnos con lo que no nos gusta.	Personas a contraluz y de espaldas, en la oscuridad, rostros de resignación.	Música orquestal. Melodía compuesta con motivos musicales de pequeña duración, sobre un patrón rítmico repetitivo (casi minimalista). Estética cinematográfica, épica.
La selección nunca será capaz de pasar de cuartos.	Imágenes de una derrota de la selección española de fútbol en los noventa.	
En España no podrás expresar tus sentimientos con libertad.	Imágenes de cargas policiales en los setenta.	
Los corruptos seguirán gobernando.	Imágenes de distintos miembros imputados del PP rodeados de periodistas.	
El plan de vacunación será un fracaso.	Tweets de Pablo Casado criticando el plan de vacunación del Gobierno.	
Solo marchándome de mi tierra tendré futuro.	Primer plano de una maleta. Jóvenes con maletas en un aeropuerto o estación.	



Texto	Imagen	Música
Pero mejorar es <i>cambiar</i> .	Imágenes afectuosas entre personas del mismo sexo.	La palabra «cambiar» se sincroniza con una cesura en la música y un golpe percusivo que inicia la siguiente sección.
Sintiéndonos vivos, ¿cómo no tener esperanza?	Imágenes del triunfo de la selección en el Mundial de 2010.	Misma música con carácter épico reforzado por la participación coral.
Cada vez somos más los que no nos resignamos,	Ciudadanos con mascarillas en una cola de vacunación. Una madre quita la mascarilla a su hijo. Imágenes de la celebración de la victoria de Pedro Sánchez ante la sede del PSOE.	
los que queremos el cambio, los que sabemos que	Luis Tudanca accediendo a un acto entre aplausos, acompañado por José Luis Rodríguez Zapatero.	
Castilla y León merece más.	Imágenes aéreas de Ávila y de un entorno rural.	
Más oportunidades para nuestros jóvenes.	Primer plano de un joven. Joven trabajando con un ordenador en un taller mecánico.	
Mejores servicios públicos para nuestros mayores.	Primer plano de una pareja de la tercera edad. Plano aéreo de una población rural.	
Más futuro para nuestros pueblos.	Bandera de Castilla y León ondeando al viento. Plano en movimiento de una población con vistas a un río.	

Texto	Imagen	Música
El tiempo no cambia las cosas.	Luis Tudanca ovacionado en un acto, levantándose de una silla.	
Solo tú puedes cambiarlas.	Luis Tudanca en un atril en un acto electoral al que asiste Pedro Sánchez.	
El próximo 13 de febrero, vota Luis Tudanca.	Primer plano de Luis Tudanca, acompañado por otros miembros del PSOE, en actitud victoriosa, en un acto electoral.	
Vota Castilla y León. Vota PSOE.	Imagen en plano fijo del cartel electoral del PSOE con la fotografía del candidato y el eslogan de campaña.	

La primera parte del spot presenta una serie de personajes que muestran rostros de resignación y preocupación, a contraluz y una serie de imágenes de acontecimientos negativos del pasado: derrotas de la selección española de fútbol a mediados de los noventa, cargas policiales de la década de los setenta, cargos del PP imputados por corrupción, tweets de Pablo Casado criticando el plan de vacunación del Gobierno, jóvenes en contextos que sugieren su migración forzosa de Castilla y León.

En la segunda parte del anuncio (a partir de la frase «Pero mejorar es cambiar», en la voz en off) se presentan imágenes de la victoria de la selección española de fútbol en el Mundial de Sudáfrica, ciudadanos en una cola de vacunación, una madre que quita la mascarilla a su hijo, simpatizantes del PSOE celebrando la victoria de Pedro Sánchez, así como diversas imágenes del candidato, Luis Tudanca, ovacionado por sus seguidores y acompañado por destacadas personalidades del partido como el propio Sánchez o el expresidente Rodríguez Zapatero.

Este conjunto de imágenes sirve para ilustrar una narración, enunciada por una voz en off masculina, que plantea la disyuntiva entre resignación y esperanza. En la primera parte del anuncio, habla de la resignación que llevaría a aceptar como inamovibles unas situaciones negativas. En algunos casos, las imágenes sirven para posicionar al PP como responsable de estas situaciones (corrupción, despoblación y paro juvenil en Castilla y León), mientras que en otros sirven para acusar

a los conservadores de realizar una oposición desleal y poco constructiva (trabas al matrimonio entre personas del mismo sexo, críticas al plan de vacunación), al tiempo que enfatizan los logros políticos del PSOE.

La frase «Pero mejorar es cambiar», que incluye una de las palabras fetiche del PSOE (el «cambio», lema que llevó a la victoria de Felipe González en las elecciones de 1982), sirve como eje de simetría del anuncio y marca el inicio de la segunda sección. En esta se incluye además el término «esperanza» (en la frase «Sintiéndonos vivos, ¿cómo no tener esperanza?»), y se apunta a un sujeto colectivo («Cada vez somos más») que debe ser artífice del cambio político. El énfasis que las imágenes ponen en la juventud aclara el *target* preferente al que se dirige el anuncio (los jóvenes que ven amenazado su futuro en la comunidad autónoma) y enlaza con uno de los temas clave de la campaña: la despoblación.

En la última parte del anuncio, mientras se muestran distintas imágenes del candidato socialista, el narrador parece apelar directamente al votante con la frase «Solo tú puedes cambiarlas». No obstante, esta apelación adquiere un significado ambiguo al superponerse a una imagen de Tudanca en un acto electoral (Fig. 2) y hace que el espectador se pregunte si ese «tú» es el votante o es el candidato del PSOE. La respuesta a la pregunta parece venir dada por los otros elementos semánticos del spot: la imagen y, sobre todo, la música.



Figura 2. Fotograma del anuncio del PSOE para las elecciones autonómicas de Castilla y León (2022). Fuente: <https://bit.ly/3QCv6M6>

### 3.4. *La música en el anuncio*

A lo largo de todo el anuncio se emplea una única música: un fragmento del tema «Dreaming Awake», del álbum *Mercury Project* que interpreta la Timeless Orchestra y que publica la agencia InfraSound Music<sup>9</sup>. Se trata de música instrumental, preexistente, que puede ser clasificada como música de biblioteca o librería. En este sentido, el spot del PSOE no resulta singular, ya que el resto de partidos concurrentes a estas elecciones hicieron uso de archivos sonoros procedentes de bibliotecas musicales.

De acuerdo con Manuel Palencia-Lefler (2009), el uso de este tipo de archivos es muy económico, pero poco empleado porque no conlleva exclusividad, lo que va en contra de la eficacia publicitaria. A pesar de ello, es posible constatar un incremento en el empleo de la música de biblioteca como consecuencia de los condicionantes impuestos por el desarrollo de la comunicación audiovisual en la red, que obligan a producir una gran cantidad de materiales en un corto periodo de tiempo. Además, el alto grado de estandarización de este tipo de músicas, que emplean unos códigos muy marcados y bien definidos, facilita su selección por parte de los publicitarios y garantiza su comprensión por parte del público.

El fragmento empleado en el anuncio del PSOE mantiene un alto nivel de coherencia y homogeneidad: se trata de una composición orquestal con un lenguaje que evoca el de las composiciones cinematográficas de contenido épico (no en vano, el lema de la compañía titular de los derechos es «Epic Music Redefined»). En particular, la melodía, en modo mayor, está formada por una serie de motivos musicales de pequeña duración sobre un patrón rítmico repetitivo de carácter minimalista.

Dado que la música se emplea a lo largo de todo el anuncio y que no están constatados usos preexistentes que pudieran dotarla de connotaciones particulares, su principal función es la de establecer una continuidad en el producto audiovisual (Huron, 1989), así como establecer el tono emotivo del anuncio (Fraile Prieto, 2004). Empero, la articulación entre la imagen, la voz y la música deja entrever una intencionalidad estructural en el empleo de esta música. Así, la palabra «cambiar» (clave en el desarrollo discursivo de la pieza) se sincroniza con un breve silencio dramático y con un golpe percusivo que da paso a la siguiente sección musical. En esta, el carácter épico de la música aparece reforzado por una intervención coral, un sutil cambio tímbrico que servirá para transmitir nuevas connotaciones.

La coincidencia de este cambio en la música con el énfasis de las imágenes en el candidato (aplaudido por la multitud, respaldado por importantes figuras del partido y dirigiéndose a sus votantes) centra el interés del espectador en el

9 <https://infrasoundmusic.com/>

personaje, antes que en el proyecto. El candidato adopta así un rol protagonista, característico de los anuncios electorales producidos en España en el contexto multipartidista posterior a 2015 (Gil-Torres *et al.*, 2021), y se ve envuelto por una serie de significados que la música y el lenguaje verbal (a partir de las ambigüedades mencionadas anteriormente) contribuyen a vehicular. Dichos significados hacen que la figura de Tudanca se inserte en la mitología heroica que presenta al candidato como un redentor y que asuma –literalmente, en el caso de las imágenes– el rol de héroe aplaudido por las multitudes (García Beaudoux & D’Adamo, 2006).

Si atendemos a la clasificación propuesta por Paul Christiansen (2021), las emociones dominantes en el anuncio son la tristeza y la felicidad (y, en concreto, la esperanza). La tristeza domina en la primera parte del spot gracias al discurso empleado y a las imágenes que lo acompañan. La esperanza se corresponde con la segunda sección del anuncio, donde el carácter del texto se ve reforzado por la aparición de imágenes de tono optimista. El empleo de una sola música para todo el anuncio no contribuye a connotar estos dos tonos emotivos. Sin embargo, el énfasis épico de la segunda parte (a partir del silencio dramático y la intervención del coro) refuerza el mensaje esperanzador que pretende transmitir el spot.

Pese a todo, es posible adivinar un elemento emocional subyacente que permite ubicar este anuncio en el ámbito del patriotismo si su lectura se realiza dentro del contexto de la campaña socialista y si se explicitan sus relaciones intertextuales con el anuncio *America*, para la campaña de Bernie Sanders (2016).

### 3.5. ¿Un anuncio de patriotismo?

De acuerdo con Paul Christiansen, los anuncios que explotan el patriotismo como emoción principal comparten muchos elementos con los que apelan a la felicidad. En ellos interviene, sin embargo, una narrativa más compleja, que lleva a retratar a los candidatos de manera heroica, casi mesiánica, y a presentarlos como líderes aclamados y ungidos por el pueblo, y a enfatizar los sentimientos de pertenencia a un colectivo que lucha por un objetivo común. Históricamente, la música en este tipo de anuncios solía estar caracterizada por el empleo de melodías en modo mayor, timbres de resonancias marciales (trompetas, percusión), grandes gestos orquestales seguidos por golpes de platillos y modulaciones impactantes (Christiansen, 2021).

Ejemplo paradigmático de este tipo de anuncios sería el spot conocido como *Morning in America* (cuyo título real es *Prouder, Stronger, Better*) de Ronald Reagan para las presidenciales de 1984, que revolucionó el lenguaje publicitario en el contexto electoral (Christiansen, 2016)<sup>10</sup>. Entre los ejemplos recientes de este tipo

10 Puede verse en: <https://bit.ly/3JYsNAN>

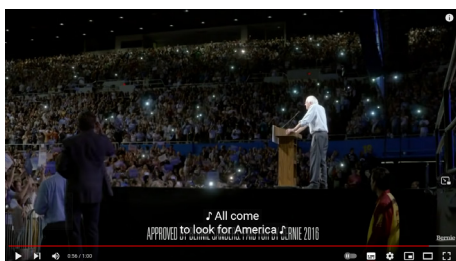
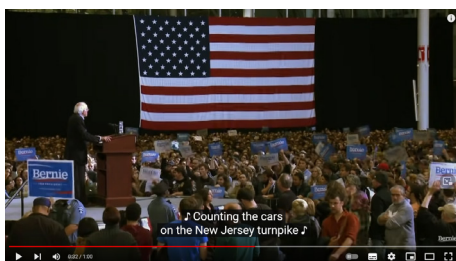
de anuncios destacaría el spot *America*, producido por un grupo de seguidores de Bernie Sanders y empleado en la campaña de las primarias demócratas de 2016<sup>11</sup>. De acuerdo con Christiansen, el anuncio de Sanders y el de Reagan comparten el mismo tipo de imágenes (que podríamos describir, de un modo simplista, como «gente normal haciendo cosas normales»), pero se distancian en la música: si en el caso del republicano la banda sonora publicitaria era una creación ex profeso que empleaba un lenguaje cinematográfico, en el del demócrata se emplea una canción preexistente y bien conocida («America», de Simon and Garfunkel), cargada de connotaciones. El mensaje en ambos sería también distinto: frente al intento de Reagan de hacer que los votantes se sintieran orgullosos de su país «tal como era» (supuestamente) en aquel momento, Sanders presentaría un país «como podría ser» (Christiansen, 2021).

La apelación a los símbolos de la (difusa) identidad castellana y leonesa en los materiales de campaña del PSOE se situaría, por sí misma, en el ámbito del patriotismo. La plasmación de este sentimiento en el spot no resulta a primera vista evidente, pero, a mi juicio, aflora cuando se reconocen los paralelismos con el lenguaje visual empleado por Sanders (Figs. 3-13). Así, si en el anuncio del demócrata encontramos a un grupo de jóvenes en una fila que chocan las palmas entre sí, en el del socialista podemos ver a una cola de ciudadanos con mascarillas que esperan la cola para inmunizarse contra el COVID-19, una imagen menos alegre, pero igualmente optimista en el contexto de 2022 (Figs. 3 y 4). Ambos anuncios presentan a los candidatos accediendo a actos electorales entre aplausos de sus seguidores (Figs. 5 y 6) y muestran, de forma destacada, las banderas estadounidense y castellana y leonesa (Figs. 7 y 8). Los dos spots presentan también celebraciones electorales entre pancartas y banderas del partido (Figs. 9 y 10) y se cierran con imágenes del candidato pronunciando un discurso en un acto electoral aclamado por sus seguidores (Figs. 11 y 12).



11 Puede verse en: <https://bit.ly/3QwSIC1>

ALBERTO HERNÁNDEZ MATEOS  
 LA MÚSICA EN EL ANUNCIO ELECTORAL DEL PSOE DE CASTILLA Y LEÓN (2022):  
 ¿MARCO PARA UN PATRIOTISMO PROGRESISTA?



Figuras 3 a 12. A la izquierda, fotogramas del anuncio electoral de Bernie Sanders para las primarias demócratas (2016). A la derecha, fotogramas del spot del PSOE para las elecciones autonómicas de Castilla y León (2022). Fuente: <https://bit.ly/3QCv6M6> y <https://bit.ly/3PBfFTk>

Al margen de potenciar la imagen de los candidatos como ídolos aclamados por el pueblo, ambos anuncios acuden a un conjunto de tópicos visuales que enfatizan el sentimiento comunitario y apelan a la adherencia a un ideal compartido como nexo de unión, que puede ser el del desarrollo de políticas progresistas en el caso de Sanders y el deseo de cambio en el caso de Tudanca. De este modo, puede concluirse que comparten un mismo discurso y tratan de excitar un conjunto de sentimientos que cabe situar dentro de un patriotismo de corte progresista.

Sin embargo, a pesar de los paralelismos en el lenguaje visual y en el discurso subyacente, los recursos musicales empleados en los dos anuncios son antitéticos. Si en el caso del demócrata se elegía una canción folk que connota una experiencia musical comunitaria, en la que el público se siente conectado con el intérprete en la lucha por una sociedad más inclusiva y justa (Christiansen, 2021), en el caso del socialista se seleccionaba un tema épico que permitía connotar al candidato como un héroe y salvador capaz de vencer a la derecha en un territorio hostil. Por otra parte, la aparición de un timbre coral apelaría al esfuerzo y sacrificio de los votantes para lograr esta victoria, transmitiría un sentimiento de esperanza y, sobre todo, de comunidad.

Paradójicamente, la propuesta musical de los socialistas se situaría en un plano estético más cercano al *Morning in America* de Reagan que al *America* de Sanders. Más aún, el tipo de música seleccionado se mueve en una órbita muy similar a la empleada por Vox en esta misma campaña para apelar a un patriotismo centralista y ultraconservador –situado, por tanto, en un polo opuesto al del PSOE<sup>12</sup>. Como consecuencia de esta elección musical, carente de vínculos con la *patria* a la que se trata de apelar y basada en el uso de unos estereotipos que han sido empleados sistemáticamente por formaciones pertenecientes a una tradición política de corte conservador, el mensaje queda desvirtuado y el anuncio pierde buena parte de su potencial comunicativo. Al mismo tiempo, la renuncia a emplear la música como recurso semántico capaz de reforzar las oposiciones sobre las que se construye el discurso del anuncio incide negativamente en la transmisión de significados y hace más evidentes las incoherencias entre el discurso musical y el verbal-visual, tanto en el plano estructural como en el plano semántico.

#### 4. CONCLUSIONES

Pese a que la música juega un papel esencial en los anuncios electorales, la mayoría de los estudios producidos hasta la fecha dejan de lado el análisis de su

12 El partido Vox empleó la versión épica del tema «Daydream», de Marc Teicher, publicado en el álbum *Symphonic Journe*. Se trataría de un ejemplo de música de biblioteca-archivo. Sin embargo, su uso recurrente en distintos materiales electorales de la formación ha hecho que pase a convertirse en un elemento más de la identidad del partido.



capacidad para transmitir significados y excitar emociones. En un ámbito político caracterizado por un recurso cada vez más marcado hacia lo sentimental, la música aflora como un elemento clave en la transmisión de significados y en la apelación a reacciones de carácter emocional. Su examen se revela, por tanto, como absolutamente necesario para conocer las estrategias de persuasión empleadas en un contexto tan relevante como el de una campaña electoral.

El anuncio analizado en este trabajo responde a una de las tipologías clásicas utilizadas en los anuncios electorales (el anuncio de contraste), y se inserta en una tradición y unos códigos ya manejados por el partido en otras ocasiones. Asimismo, puede ser caracterizado como un anuncio negativo, lo que concuerda con una de las líneas dominantes en la publicidad electoral en las últimas décadas y adquiere pleno sentido en un contexto electoral marcado por la hegemonía histórica del PP en la región. El énfasis en la imagen del candidato responde a los patrones imperantes en la publicidad electoral española en los últimos años, como consecuencia de la aparición de un sistema multipartidista, y su asociación con una serie de mitos y roles simbólicos determinados responde a estrategias bien conocidas y trabajadas en la publicidad electoral a lo largo de los años.

En el plano musical, el empleo de archivos de biblioteca se alinea con una de las tendencias más acusadas de la publicidad de los últimos años y responde a las necesidades impuestas por el desarrollo de la comunicación audiovisual en la red. Frente a las desventajas obvias del uso de este tipo de recursos, los creativos publicitarios parecen encontrar ventajas como la facilidad a la hora de seleccionar un tipo concreto de música para expresar una determinada emoción o la facilidad para que el público la comprenda. De este modo, y a pesar de su escasa originalidad (o, precisamente, gracias a ella), la música de biblioteca aparece como una herramienta de gran versatilidad en la publicidad audiovisual.

En el contexto del anuncio, la música adquiere una función estructural unificadora y también adquiere una dimensión narrativa. El eje de simetría del anuncio (introducido a nivel verbal por la conjunción adversativa «pero») aparece reforzado por un silencio dramático en el discurso musical y por un cambio en los elementos tímbricos. La música no se utiliza para articular con medios sonoros el contraste entre las dos secciones del anuncio (secciones que sí aparecen enfrentadas en los planos visual y verbal), lo que juega en contra de la inteligibilidad del mensaje. No obstante, la elección de una pista de audio descrita como «épica», basada en recursos musicales tradicionalmente empleados en productos cinematográficos de corte épico, fácilmente reconocibles por el espectador, sirve para denotar un componente heroico que se transfiere al candidato y que también permitiría evocar sentimientos de esperanza como resultado de una lucha colectiva.

La comparación del repertorio visual del anuncio con un spot de Bernie Sanders para las primarias demócratas de 2016 permite situar este producto en

el ámbito de las emociones patrióticas de carácter progresista. Sin embargo, este discurso visual de corte progresista entraría en contradicción con el empleo de una música basada en códigos conservadores, que establece una relación meramente circunstancial con el contexto electoral y que resulta poco representativa de la posición del partido y del mensaje que se pretende transmitir (hasta el extremo de moverse en unos códigos análogos a los empleados por formaciones en el extremo opuesto del espectro político). De este modo, la transmisión del mensaje queda cortocircuitada: se generan discursos paralelos incoherentes entre sí (imagen y texto, por un lado, y música, por otro) e incapaces de captar la empatía del votante.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brader, T. (2006). *Campaigning for Hearts and Minds: How Emotional Appeals in Political Ads Work*. University of Chicago Press.
- Christiansen, P. (2016). «It's Morning Again in America»: How the Tuesday Team Revolutionized the Use of Music in Political Ads. *Music and Politics*, X(1). <https://doi.org/10.3998/mp.9460447.0010.105>
- Christiansen, P. (2018). *Orchestrating Public Opinion*. Amsterdam University Press.
- Christiansen, P. (2021). From the Subliminal to the Ridiculing: How U.S. Campaign Ads Use Music to Evoke Four Basic and Two Compound Emotions. In J. Deaville, S.-L. Tan, & R. Rodman (eds.), *The Oxford Handbook of Music and Advertising* (pp. 624-642). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190691240.013.19>
- Cook, N. (1994). Music and Meaning in the Commercials. *Popular Music*, 13(1), 27-40.
- Cornejo, L. (2021, diciembre 20). Mañueco convoca elecciones en Castilla y León para el 13 de febrero y abre un nuevo ciclo electoral. *ElDiario.es*. <https://bit.ly/3At8Lv5>
- D'Adamo, O. J., & García Beaudoux, V. (2005). Comunicación política en los procesos electorales: Discusión de las características y efectos de la campaña negativa en la psicología del votante. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 58(4), 505-520.
- Deaville, J., Tan, S.-L., & Rodman, R. (2021). *The Oxford Handbook of Music and Advertising*. Oxford University Press.
- Denton, R. E., Trent, J. S., & Friedenber, R. V. (2004). *Political Campaign Communication: Principles and Practices*. Rowan & Littlefield.
- Devlin, L. P. (1987). *Political Persuasion in Presidential Campaigns*. Routledge.
- Elecciones a las Cortes de Castilla y León de 2019. (2022). In *Wikipedia, la enciclopedia libre*. <https://bit.ly/3PpJlCR>
- Elecciones a las Cortes de Castilla y León de 2022. (2022). In *Wikipedia, la enciclopedia libre*. <https://bit.ly/3QNzKXt>
- Elecciones generales 2015: Así se creó el dóberman del PSOE*. (s. f.). Recuperado 11 de marzo de 2022, de <https://bit.ly/3ArpH4T>

- Fraile Prieto, T. (2004). *Introducción a la música en el cine: Apuntes para el estudio de sus teorías y funciones*. Universidad de Salamanca, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Fraile Prieto, T. (2012). Músicas para persuadir. Apropiaciones musicales e hibridaciones genéricas en la publicidad audiovisual. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 10, 324-337.
- Fraile Prieto, T. (2016). Música en primer plano: Un análisis de la representación social de la música en los spots publicitarios. *Methaodos: Revista de Ciencias Sociales*, 4(1). <https://doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.102>
- García Beaudoux, V., & D'Adamo, O. (2006). Comunicación política y campañas electorales. *Polis*, 2(2), 81-111.
- Gil-Torres, A., Cáneba, R. A., & Rosa, C. S. J. de la. (2021). Los spots electorales en las primeras campañas multipartidistas españolas: La personalización de la política como valor estratégico. *Mediapolis. Revista de Comunicação, Jornalismo e Espaço Público*, 13, 157-176. [https://doi.org/10.14195/2183-6019\\_13\\_9](https://doi.org/10.14195/2183-6019_13_9)
- Gómez, J. A. (2005). «Lo que no venda, cántelo». Algunas reflexiones sobre el papel de la música en la publicidad: De los viejos pregones a los «spots» de televisión. In M. Olarte Martínez, *La música en los medios audiovisuales* (pp. 225-265). Plaza Universitaria Ediciones.
- Gómez, L., & Capdevila, A. (2012). Variaciones estratégicas en los spots electorales de televisión y de Internet en campaña electoral. *ZER: Revista de Estudios de Comunicación = Komunikazio Ikasketen Aldizkaria*, 17(33), 67-86. <https://doi.org/10.1387/zer.10615>
- Hart, R. P. (1999). *Seducing America: How Television Charms the Modern Voter*. SAGE.
- Hernández Sánchez, A. (2010). ¿Por qué en Castilla y León existe un bajo sentimiento regional a principios del siglo XXI? Una explicación sociológica. *Anales de Estudios Económicos y Empresariales*, XX, 9-49.
- Huron, D. (1989). Music in Advertising: An Analytic Paradigm. *The Musical Quarterly*, 73(4), 557-574. <https://doi.org/10.1093/mq/73.4.557>
- Kaid, L. L. (1999). Political advertising: A summary of research findings. In B. Newman (ed.), *Handbook of Political Marketing*. SAGE.
- Nimmo, D. D., & Combs, J. E. (1980). *Subliminal Politics: Myths & Mythmakers in America*. Prentice-Hall.
- Palencia-Lefler, M. (2009). La música en la comunicación publicitaria. *Comunicación y Sociedad*, 22(2), 89-108.
- Patch, J. (2021). As Heard on...: The Changing Musical Language of Presidential Campaign Ads. In J. Deaville, S.-L. Tan, & R. Rodman (eds.), *The Oxford Handbook of Music and Advertising* (pp. 603-624). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190691240.013.36>
- Peña Jiménez, P., & García Jiménez, A. (2010). Tipología del spot electoral: Una aproximación a partir de la campaña de 2008. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 4(2), 51-70. <https://bit.ly/3pnIEiP>

- Sádaba Garraza, T. (2003). Los anuncios de los partidos en televisión. El caso de España (1993-2000). In S. Berrojal Gonzalo (ed.), *Comunicación política en televisión y nuevos medios* (pp. 163-206). Ariel.
- Sánchez Rodríguez, V. (2015). Música y publicidad. Una aproximación metodológica al análisis músico-audiovisual de anuncios televisivos / Music and publicity. A methodological approach to music-audiovisual analysis of television spots. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 86 -101. <https://doi.org/10.15178/va.2015.133.86-101>
- Scoggin, L. (2021). Music and Sound Design as Propaganda in Hell-Bent for Election. In J. Deaville, S.-L. Tan, & R. Rodman (eds.), *The Oxford Handbook of Music and Advertising* (pp. 589-603). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190691240.013.38>
- Torras i Segura, D. (2010). Funcions, estètica i tipologies de la música i el silenci en els spots electorals. Estructures narratives de la música i el silenci en els vídeos electorals [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. En *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://bit.ly/3wbo1Ks>
- Torras i Segura, D. (2012). Modelos de música y silencio en la persuasión electoral. En T. Fraile Prieto, & E. Viñuela Suárez (eds.), *La música en el lenguaje audiovisual: Aproximaciones multidisciplinares a una comunicación mediática* (pp. 489-502). Arcibel.
- Westen, D. (2008). *The Political Brain: The Role of Emotion in Deciding the Fate of the Nation*. PublicAffairs.

ANÁLISIS MUSI-VISUAL DE LAS CANCIONES ORIGINALES DE *BLANCANIEVES* (2012) DE PABLO BERGER, DESDE LAS PROPUESTAS ANALÍTICAS DE RUIZ ANTÓN (2017) Y FRAILE PRIETO (2004)

*Musi-visual analysis of the original songs of Snow White (2012) by Pablo Berger, from the analytical proposals of Ruiz Antón (2017) and Fraile Prieto (2004)*

Andrea LORENZO LANCHO 

(Investigadora independiente)

RESUMEN. La peculiar versión española de *Blancanieves* (2012) de Pablo Berger destaca, entre otros aspectos audiovisuales, por su banda sonora como un elemento indispensable narrativamente. Por ello, se analizan musical-visualmente las canciones originales en sus partes de metraje, aunque también ha sido necesario relacionarlo con el resto de la banda sonora. El análisis musical-visual sea crea desde las propuestas analíticas de Ruiz Antón (2017) y Fraile Prieto (2004). Se ha completado el estudio de las canciones originales con entrevistas a los compositores, los músicos y el director de la película. La combinación de las teorías de ambos autores ha permitido cubrir todos los campos de análisis musical, visual y narrativo. Los testigos y las formas de trabajo de los medios de comunicación han sido una fuente fundamental para comprender el uso de las canciones originales. Se ha confirmado que en dichas secuencias las funciones no son únicas, sino que se superponen. Se ha concluido que el concepto metatexto es elemental para comprender el arco emocional de los personajes y el uso de dichas canciones más allá de la secuencia en la que aparecen por primera vez, al significarse indirectamente en otros momentos.

*Palabras clave:* Blancanieves; análisis musical-visual; canciones originales; Ruiz Antón; Fraile Prieto.

**ABSTRACT.** The peculiar Spanish version of Pablo Berger's *Snow White* (2012) stands out, among other audiovisual aspects, for its soundtrack as an indispensable narrative element. For this reason, the original songs are analysed musically and visually in their parts of the film, although it has also been necessary to relate it to the rest of the soundtrack. The musical-visual analysis is based on the analytical proposals of Ruiz Antón (2017) and Fraile Prieto (2004). The study of the original songs has been completed with interviews with the composers, the musicians and the director of the film. The combination of the theories of both authors has allowed us to cover all fields of musical, visual and narrative analysis. The witnesses and ways of working interpreted from the media have been a fundamental source for understanding the use of the original songs. It has been confirmed that in such sequences the functions are not unique but overlapping. It has been concluded that concept of metatext is elemental for understanding the emotional arc of the characters and the use of these songs beyond the sequence in which they appear for the first time, as they are indirectly signified at other moments.

*Keywords:* Snow White; musical-visual analysis; original songs; Ruiz Antón; Fraile Prieto.

## 1. JUSTIFICACIÓN Y FUENTES

En el presente trabajo se realizará un análisis musical-visual de las canciones originales en relación con sus secuencias correspondientes de la película de Pablo Berger llamada *Blancanieves* (Pablo Berger, 2012), desde las propuestas analíticas de Ruiz Antón (2017) y Fraile Prieto (2004). En concreto, dicho análisis e interpretación sobre la relación de la música y la imagen será de las secuencias donde aparecen las canciones «De Reina, ná» y «No te Puedo Encontrar». Se escogen estas dos canciones y sus momentos visuales por ser más significativos. Asimismo, se tendrán en cuenta otras características generales de la creación de la banda sonora que complementan la comprensión de dichas secuencias. A pesar de que ambos autores presentan diferencias en cuanto a algunos elementos analíticos, las propuestas de ambos se basan en una misma idea en la que se sustenta la investigación. Y, por último, es preciso reseñar que dicha película ha sido seleccionada para el análisis musical-visual porque la música es uno de los lenguajes fundamentales

para expresar la historia basada en el cuento de los hermanos Grimm, al ser una película muda y en blanco y negro del siglo XXI. La importancia de dicha música en el largometraje se aprecia en las entrevistas realizadas por los medios comunicación a los diferentes miembros del equipo técnico, como en el *making off* de la película. Así, no solo se acude al propio largometraje como fuente, también estas entrevistas se convierten en otra fuente para complementar la interpretación de las canciones originales con sus respectivas secuencias.

## 2. MARCO ANALÍTICO

La elaboración del marco de análisis que se aplica en esta investigación se enmarca en las pautas establecidas por la actividad realizada en la asignatura de máster «Música e imagen». Dichas premisas consistían en que, tras explicarse en clase los rasgos generales de cuatro autores, posteriormente se establecía con la justificación y análisis de dos autores el marco analítico. Los artículos proporcionados íntegramente entre los que se tenía que seleccionar eran los de Xalabarder (2005), Beltrán Moner (1983), Ruiz Antón (2017) y Fraile Prieto (2004). Se escogen las investigaciones de Ruiz Antón (2017) y de Fraile Prieto (2004) porque ambos superan el análisis de Xalabarder (2005) y el de Beltrán Moner (1983), ya que estos dos últimos autores presentan un análisis audiovisual sustentado en diversos clichés musicales en el cine. Además, el artículo de Xalabarder (2005) y el de Beltrán Moner (1983) solo se ajustan a determinados ejemplos de estudio de una banda sonora específica. En consecuencia, no es aplicable para todos los momentos musicales-visuales. Sin embargo, las obras de Ruiz Antón (2017) y Fraile Prieto (2004) son comprendidas desde la relación de los diferentes elementos musicales, narrativos y visuales como se desarrollará con detalle en el siguiente punto. Por tanto, ambas propuestas son flexibles al no tener una formulación de rasgos basada en un ejemplo específico audiovisual, y ambos establecen un análisis apoyado en la vinculación continua entre música e imagen, que será la base en la que se sustenta esta investigación.

## 3. VALORACIÓN DE LAS PROPUESTAS DE RUIZ ANTÓN (2017) Y FRAILE PRIETO (2004)

Para aplicar los análisis de ambos autores a las secuencias seleccionadas de la película será necesario analizar y poner en valor las bases en las que se sustentan. Comenzamos por las cualidades generales de la investigación de Ruiz Antón (2017). La premisa de la que parte, y que es el eje principal de su investigación, son la visualización y la observación sincrónica de la música y la imagen (Ruiz Antón, 2017: 40-41). Esta vinculación continua entre los diferentes elementos

sonoros y visuales es el cimiento fuerte de la investigación, porque cada uno define al metraje de forma no aislada y se llega a un resultado global analíticamente. A partir de esta característica establece cuatro caracteres generales, para desmenuzar cada elemento visual y sonoro y llegar a un resultado de integración total.

El primero que trata es el contexto cinematográfico. Este consiste en situar en qué instante de la sinopsis se sitúa la secuencia que se vaya a analizar y los trazos generales de creación de la banda sonora de la película (Ruiz Antón, 2017: 41). Hay que destacar que el tramo de la narración seleccionado es determinante para comprender posteriormente el uso de los diferentes elementos cinematográficos. Al igual que el hecho de contemplar en qué circunstancia, el resultado y la posición que toma la banda sonora en la película también son imprescindibles para poner en contexto y completarlo con un análisis más detallado hacia la música. El segundo paso que establece consiste en un análisis primario basado en fuente de origen, fuente de emisión, finalidad, articulación conceptual, diseño del sonido, grado de articulación con la imagen, articulación conceptual entre música-imagen, códigos culturales implícitos en la música y diseño de sonido (Ruiz Antón, 2017: 42-43).

A pesar de definirlo como un análisis sencillo es más detallado aplicando en profundidad el concepto de estudiar en sincronía música-imagen. Como se puede apreciar incorpora aspectos más volátiles como códigos culturales para comprender el diseño de sonido. No obstante, hay que subrayar alguna debilidad, porque contempla la articulación conceptual aisladamente, cuando podría ser una característica resultante de la funcionalidad. Para completar estos rasgos extraídos del análisis primario establece en último lugar un análisis formal-musical (Ruiz Antón, 2017: 43-44). Este desarrolla atributos específicos de la música como armonía, tímbrica, melodía, ritmo o forma, que pueden aportar información sobre la interpretación de la música en la pantalla. En definitiva, este análisis se lleva a cabo desde lo general a lo particular, para permitir desentramar con detalle desde qué momento preciso narrativo se sitúa, a las cualidades entre música-imagen, para terminar de comprenderlo con un análisis formal-musical dedicado solo a la música. Todo ello conlleva entender una pequeña parte como es una secuencia dentro del todo.

Por otro lado, la investigación de Fraile Prieto de 2004 se basa como el autor anterior en un análisis continuo entre música e imagen, e incluyendo otros elementos externos como pueden ser la realidad del proceso creativo de la banda sonora, el metraje o la diégesis. Cabe reseñar que tener en cuenta y relacionar estos otros aspectos para el trabajo del análisis conlleva llegar a unas conclusiones más detalladas y precisas. Dicho lo anterior, la autora establece dos grandes pilares por los que se rige su propuesta de análisis. En primer lugar, unas pinceladas básicas de la música, como son si la música es original o preexistente, diégetica o no, el grado de sincronización de la música con la imagen y la finalidad social,



es decir, si conlleva un fin estético, comercial o como recurso para dar prestigio (Fraile Prieto, 2004: 2-6). Por el contrario, se está en desacuerdo en tratar algunos de estos rasgos en ese primer análisis primario cuando no se ponen en contexto con otros elementos, y más aún cuando se va a volver a ellos en el segundo gran campo de la investigación con profundidad y en vinculación con otros elementos cinematográficos.

El segundo gran pilar que rige la investigación de la autora son las funcionalidades de la música. Este concepto lo determina en plural al considerar que la música se usa, aporta o asocia según las circunstancias del momento del film o con relación a la imagen. Por ello, la autora considera muy acertadamente que la música es polifuncional al cumplir varias funciones al mismo tiempo (Fraile Prieto, 2004: 7). Esto le lleva a asentar que dichas funcionalidades serán consecuentes a la perspectiva desde la que se analiza. Estos otros focos que tiene en cuenta y que hay que subrayar positivamente, al condicionar la música con la imagen, son el guion, la estructura, la estética o las sensaciones que trasmite al espectador (Fraile Prieto, 2004: 12).

La primera gran función que establece es la expresiva basada en ser la música la generadora de sensaciones o sentimientos, ya sea para comprender un momento específico ayudando a la recepción del espectador, mantener de forma realista la atmosfera de la película, identificar a un personaje o reforzar dramáticamente un sentimiento puntual (Fraile Prieto, 2004: 12-18). La siguiente función es la estética, la cual se encarga de transmitir el ambiente, una época, un lugar y el estilo o género cinematográfico, junto con otros elementos visuales de la película (Fraile Prieto, 2004: 19-21). En tercer lugar, establece la función estructural encargada de ayudar a organizar la estructura de la película, ya sea dando equilibrio, ritmo sincrónico o no, anticipándose a la imagen o aportando tiempo entre planos y secuencias, lo cual depende de cómo se incorpore y de la propia estructura establecida desde el guion y el metraje (Fraile Prieto, 2004: 24-29). Una vez más se puede apreciar positivamente que en cada función se tienen en cuenta otros elementos cinematográficos determinantes en conseguir un resultado homogéneo. Y, por último, la función significativa o narrativa, que consiste en qué aporta la música al contenido de la historia para ayudar a narrarla, ya sea desde la propia narración o aportando un significado extradiagético en relación a un contenido muy concreto. Cuando se da este segundo caso la autora presenta el concepto de metatexto, ya que la música propone nueva información, al aclarar, explicar o transmitir un rasgo sustituyendo al diálogo o a un hecho específico, para fortalecer su significado con posterioridad en el metraje (Fraile Prieto, 2004: 29-34). En cambio, se está en desacuerdo en este último tipo de función, porque ante la definición que propone podría encajar como una característica de la función expresiva, debido a que la música ayuda a expresar un momento específico narrativo.

Ante lo expuesto se puede decir que cada función cubría las diferentes vertientes desde las que se pueden entender y estudiar música e imagen, porque en cada función se contempla un elemento externo (guion, espectador, narración, estética, etc.). Esto lleva a que no se atienda a clichés musicales y se pueda extrapolar el análisis a todo tipo de bandas sonoras.

#### 4. METODOLOGÍA: ANÁLISIS MUSICAL-VISUAL BASADO EN AMBOS AUTORES

La metodología de esta investigación se asienta en un análisis musical-visual basado en las propuestas analíticas de ambos autores descritas y analizadas. Específicamente, el análisis se desarrolla en una combinación de varios atributos específicos de las teorías de ambos autores, ya que los dos se fundamentan en analizar desde la visualización sincrónica de música e imagen y añadiendo otros elementos externos explicados como metraje, sinopsis, proceso creativo, etc. Se toman unos aspectos específicos de cada autor, porque se ha visto que coinciden en los mismos rasgos analíticos, pero cada uno en un orden distinto o los integran en puntos distintos. Desde este enfoque se llegará a un estudio holístico y lo más completo posible de las secuencias con su música seleccionadas. Por ello, el análisis a realizar comienza con el contexto cinematográfico de Ruiz Antón, para comprender en qué instante de la sinopsis se encuentran los personajes y los trazos que definen la creación de la banda sonora de la película. Los caracteres que definen ese proceso creativo se extraerán desde las fuentes orales de las entrevistas realizadas en los medios de comunicación y del *making off* del largometraje. De este modo, estas características se pondrán en valor con los que se extraigan del análisis más detallado de las secuencias seleccionadas.

La próxima parada a analizar es un análisis primario hacia la música compartido por ambos autores. Aquí se tratará si la música es original o preexistente y si es música diegética o no, debido a que se está de acuerdo en que estas primeras pinceladas sobre la música permiten irse adentrando en el análisis más detallado que se desarrollará a continuación. Además, el resto de los elementos usados por los autores en este segundo punto difieren entre ellos, en consecuencia, se integrarán en el siguiente. En tercer lugar, se aplicarán las funciones de la música de Fraile Prieto, ya que se ha determinado que con dichas funciones se abarca e interpreta profundamente la relación de cada elemento sonoro y visual. De tal modo, el concepto de polifunciones será fundamental para desarrollar y conectar las diferentes funciones analizadas. Por último, en aquella función que se considere que puede estar más relacionada, se integrará el análisis formal-musical de Ruiz Antón. Este será el último punto al ser más específico y detallado respecto a la música, y al mismo tiempo ya se tienen unos caracteres de base producto de las diferentes paradas de análisis.

## 5. ANÁLISIS DE LAS SECUENCIAS CON LAS CANCIONES «DE REINA, NÁ» Y «NO TE PUEDO ENCONTRAR»

Como se ha comentado anteriormente se comienza con el contexto cinematográfico, en concreto con las características de creación de la banda sonora de la película escogida. *Blancanieves* es una película muda y en blanco y negro, escrita y dirigida por Pablo Berger y estrenada en 2012. Su banda sonora es creada mayoritariamente por Alfonso de Vilallonga y tanto la composición de las partes vocales como su interpretación corresponde a Silvia Pérez Cruz. Estas particularidades (muda y en blanco y negro) para un público del siglo XXI son fundamentales para poner en contexto al espectador, el cual no está acostumbrado a esa expectación y atención continua entre música e imagen. Por consiguiente, la banda sonora está creada expresamente para cumplir con esa falta de diálogo sonoro con la que no se está familiarizado. Esta importancia que toma la banda sonora para ayudar en la narración se puede apreciar en el propio director, al llegarla a definir literalmente como «música continua, es como una ópera»; incluso expresa en la misma entrevista que «las formaciones instrumentales varían en cada momento» (Canal YouTube Hicimosuntrato, 2013: 09:08 a 10:31). Estas agrupaciones que indica el compositor van desde cuarteto de cuerda, orquesta popular estilo cabaret, fiesta popular a orquesta sinfónica, según las referencias culturales que van apareciendo. Incluso cada situación narrativa, ya sea en relación con los personajes, lugares, época y momentos, tiene un tema propio muy descriptivo, como se observa en la propia lista de Spotify del compositor (Villallonga, 2013) y por su propia definición en otra entrevista (Canal YouTube Catalunya Ràdio, 2012: 0:31 a 0:55). Por ejemplo, en el caso de los personajes para darles voz y describirlos se acude a crear *leitmotifs* para cada uno, como el del gallo, la madrastra, por cierto, poco común el instrumento que la describe al ser un theremín, o los del padre e hija, que irán modulando dependiendo de la situación emocional. Todos ellos son muy concretos y cuidados para que lleguen a ser un elemento fundamental con el fin de comprender y ponerse en el lugar emocional en que se encuentra el personaje. Por todo esto, irán sincronizados con la imagen desde un grado bastante flexible hasta llegar al *mickeymousing*. Algo que corrobora el compositor en otra entrevista para Catalunya Ràdio (Canal YouTube, 2012: 01:10 a 02:10).

Esta insistencia continua que muestra el director en diversas entrevistas en el cuidado y la importancia de la banda sonora y no tratarla como música de relleno reafirma la integración total de la banda sonora con la imagen. Mismamente, se puede apreciar ese cuidado de no acudir a la música enlatada al recurrir al silencio como otro elemento indispensable dentro de la banda sonora para mantener la atención del espectador. Por otro lado, el hecho de darle peso a la banda sonora en todo el proceso creativo también se vislumbra con la participación activa del director en la creación de la banda sonora. Se puede apreciar, por un lado, esa

vinculación del propio Pablo Berger, por ser él mismo el montador durante varios meses de la banda sonora y la imagen (Canal YouTube Blancanievespelícula, 2011: 02:18 a 02:34). Hay que mencionar que en otra entrevista radiofónica de la Cadena SER se incluye el director en el proceso de creación de la música junto con los músicos y compositor, y le suma que «estuvieron tres meses con ello, tras abandonar Alberto Iglesias el proyecto por problemas familiares, por ello no se pudo amoldar a los plazos tan radicales y dramáticos de producción» (Canal YouTube Blancanievespelícula, 2011: 11:40 a 12:32). Esta clara involucración por parte del director igualmente es para que el resultado sonoro-visual sea conjunto o, como él expresa, «es como una experiencia sensorial y no música enlatada» (Canal YouTube Blancanievespelícula, 2011: 11:40 a 12:32). Incluso añade en la misma entrevista que se pensó en «una gira por teatros de España, tocando la orquesta en sincronía con la película, como ejercicio de promoción antes de estrenarse en los cines» (Canal YouTube Blancanievespelícula, 2011: 11:40 a 12:32). Lamentablemente, esta interesantísima publicidad no se pudo hacer por problemas presupuestarios (Canal YouTube Blancanievespelícula, 2011: 13:00 a 13:36). Este acto publicitario pretende, por un lado, que el público valore la banda sonora en la visualización sincrónica con la imagen y, por otro, imbuir al espectador en la época del cine mudo en la que se basa la película, donde la música era en riguroso directo.

Tras evaluar todos estos conceptos, se comprueba que la banda sonora es un elemento indispensable en la narración, está muy bien integrada con el resto de los elementos cinematográficos, teniendo siempre presentes las particularidades de la película (muda y en blanco y negro). Con estas características se pasará a analizar con más concreción dos secuencias, las cuales contienen una canción original distinta. Se escogen porque estos momentos son muy ricos para analizar presentando diferentes relaciones de la música con la imagen y por ser fundamentales en el desarrollo de la película como se explicará a continuación.

Antes de adentrarse en el propio análisis de las secuencias y sus canciones originales, se deben destacar unas singularidades de las canciones. Primero, las canciones originales son en la mayoría de las películas como un ejercicio publicitario para anunciar y dar un cierto atisbo sobre la esencia del largometraje, en cambio, normalmente, no se integran en la propia narración. No solo estas dos canciones representan la esencia de la película, sino, como se verá, también forman parte del metraje, por ello serán de importancia en la comprensión del desarrollo de la misma y en el arco emocional de algunos personajes. Precisamente, como son momentos muy específicos para el transcurso de la historia, y las particularidades de ser en blanco y negro y muda para los espectadores del siglo XXI, es necesaria una vía de escape sonoro en cuanto al diálogo. De manera que son los únicos momentos en los que se habla sonoramente, puesto que en el resto de la película se habla con pequeños diálogos subtítulos. Así mismo, con este segundo rasgo, estas

canciones toman mucha más importancia e incluso se pueden traducir como el único momento en el que el espectador del siglo XXI conecta más íntegramente al escuchar un diálogo indirectamente.

Con estas características de contexto tanto generales de la banda sonora como de las canciones, se continúa con el análisis ya detallado. «No te Puedo Encontrar» es la primera canción que aparece en el metraje y, como se ha establecido, se sigue dentro del contexto cinematográfico con el punto de la sinopsis en la que se sitúa la canción. «No te Puedo Encontrar»<sup>1</sup> muestra específicamente la ausencia de la figura del padre el día de la Primera Comunión de Carmencita, es decir, un día muy importante para cualquier niño en la época de los años 20 en el contexto de una España católica. Así, esta ausencia de la figura paterna se intensifica al recordarlo en un día por ser un acto público. Se debe agregar que en esta escena se refuerza ese vacío emocional al recibir a través de un amigo de su padre un pequeño gramófono. Al saber que su padre está en el exterior de la casa se intenta acercarse al coche, este se pone en marcha y desaparece por la calle. Al no poder ver a su padre vuelve al interior de la casa y se esconde. Para animar a Carmencita, su abuela pone el disco de su madre (Carmen de Triana) en el gramófono recientemente regalado. La consigue animar y bailan juntas, hasta que la abuela se encuentra mal, cae desplomada al suelo y muere.

En cuanto a los rasgos primarios (origen y fuente de emisión), sabemos que es una canción creada expresamente para la película y dicha secuencia, porque fue premiada con un Goya a la mejor canción original. Dicho premio fue recogido por el director, que creó la letra; la compositora de la música e interprete vocal, Silvia Pérez Cruz, y el intérprete instrumental, «Chicuelo» (Canal YouTube Taller de Músics, 2020), apreciándose una vez más la involucración del director en la creación de la banda sonora. Puntualizado lo anterior, se observa como la canción es reproducida por la abuela en el propio gramófono, siendo escuchada y bailada por la niña, por ello se trataría de música diegética.

Esta continua música diegética jugará con las emociones descritas en la parte del metraje a través de las diferentes funciones de la canción en la misma secuencia. Por un lado, se aprecia la función expresiva, porque ayuda a reforzar los sentimientos de soledad y desamparo de la niña ante el vacío emocional del padre, en consecuencia, el espectador puede llegar a sentirse identificado con el personaje. Identificación que viene dada por el contenido de la letra, por hacer referencia a buscar incesantemente a alguien que no se ve (cancioneros.com, 2020). Por otro, esta función expresiva se aprecia al ser utilizada la música como hilo conductor para cambiar el estado de ánimo de todos los presentes, y en especial

1 Audiovisual451. (2013). *Canción original de «Blancanieves» nominada a los Premios Goya* [YouTube]. Recuperado de: <https://bit.ly/35OKcvV>

de la niña al mostrarse que la abuela se encuentra mal y finalmente muere. De modo semejante, la música actuará como subrayado dramático para provocar en el espectador esa angustia emocional. En concreto, dicha tensión es reforzada al acelerar el *tempo* y modular a un acorde menor mientras sincrónicamente se superponen rápidamente varios primeros planos de las convulsiones de la abuela y las facciones angustiosas de los personajes (Canal YouTube Audiovisual451, 2013: 1:46 a 2:01). También, se observa esa presión emocional al cantar las líneas «por ti moría, una y mil veces más, mil veces más», mientras llega a la parte más álgida de tensión armónica basada en la repetición de varias notas de la coda final de la canción (Canal YouTube Audiovisual451, 2013: 1:46 a 2:01), para musicalmente llevar a la muerte de la abuela y finalizar la secuencia. Esta exactitud temporal y de ritmo con la imagen igualmente se corrobora en el *making off*, donde el guitarra describe cómo tuvo que interpretar conforme a cada cambio de plano (Canal YouTube Hicimosuntrato, 2013: 10:34 a 11:40).

Obviamente se suma la función estética al crear dicha canción conforme al estilo folklórico de esa España de los años 20 en la que se basa, con personajes muy conocidos como Concha Piquer o Imperio Argentina. Justamente esta última en la película *Carmen la de Triana* (1938) encarna a este mismo personaje y tal nombre será asignado a la madre de Carmencita para hacer referencia a esas grandes figuras, a pesar de no coincidir en la época que transcurre la película. También este género musical con influencias flamencas es presentado para intentar evocar esa posible sonoridad que podía consumir la sociedad sevillana donde se localiza la trama. Razón por la cual y enlazando con el punto de análisis formal-musical, la canción mantiene los rasgos musicales de canciones populares con dejes flamencos. En primer lugar, por mantener la típica estructura estrofa-estribillo. En cambio, al tenerla que adaptar al periodo de la secuencia solo repiten el estribillo dos veces y se integran dos estrofas nuevas sucesivamente. Se aprecia que el diseño de sonido está elaborado para trasladar ese sonido sucio de los discos de pizarra de la época. Por supuesto, las melodías son cortas con muchos melismas en los finales de las mismas y con escasos cambios modales. Las palmas son tratadas prácticamente como algo externo a la grabación de la canción, por ello estas marcarán un cierto ritmo irregular que intente emular la ejecución por parte de los asistentes en el patio donde se localizan. Esto demuestra, una vez más, el pretender recrear la posible sonoridad de un espacio donde hay una celebración. Y se debe mencionar que la canción mantiene los mínimos instrumentos (guitarra, palmas y voz) para dar más veracidad a las posibles agrupaciones instrumentales comunes en cualquier celebración popular andaluza.

Cuando se ha nombrado anteriormente se modifica el *tempo* y modula tonalmente manifestando a su vez la función estructural, al marcar el ritmo visual a la par que la superposición de primeros planos explicados anteriormente. Este

tipo de función la cumpliría, porque principalmente da continuidad y equilibrio al cambio emocional tan brusco explicado y que supondrá una inflexión en la narración. No hay que olvidar sumar que se produce una anticipación musical antes que la imagen, porque se realiza un cambio de acorde menor en la guitarra justo antes de que la abuela de Carmencita manifieste su malestar (Canal YouTube Audiovisual451, 2013: 1:34 a 1:38). Este acto y final trágico posterior se intuyen con esa anticipación musical marcando una estructura y jugando con la inteligencia del espectador, para prepararse ante algo malo que sucederá de inmediato.

La carga emocional y el final de la secuencia conllevan un cambio en la trama de la protagonista, por ello dicha canción cumple a su vez la función significativa/narrativa. En primer lugar, el contenido de la canción es un reflejo del guion narrativo sustituyendo a los diálogos o, lo que es lo mismo, cumple el concepto de metatexto. Esta simbología que alcanza la canción con el hecho del fallecimiento de la abuela es de destacar aún más, dado que a partir de ahora se produce un cambio en la narración al quedar la protagonista huérfana. Incluso, volverá a aparecer este significado de metatexto, debido a que esta misma canción reaparece en su imaginación, y para el espectador en música no diegética. En concreto, se acude al uso de las palmas con su compás correspondiente y acelerando el *tempo* justo cuando va a estrenarse como torera en la misma plaza que su padre (Somos Cine, 2020: 41:13 a 43:20). Tal uso del ritmo de la canción conlleva que empieza a recordar quién es realmente tras perder la memoria. Luego, esta canción no es solo importante para ese recuerdo del vacío de la figura paterna, sino que se convierte en el elemento fundamental para continuar la línea narrativa del personaje al cobrar sentido una segunda vez para encontrarse con ella misma.

En definitiva, en esta canción se aprecia la importancia más allá de la secuencia, debido a la simbología emocional que le asocia la protagonista en las dos situaciones sentimentales que vive en un día tan importante para ella. En consonancia, se tejen diferentes funciones entre música e imagen tanto a nivel emocional, narrativo, estético como estructural.

Y la otra canción original con su correspondiente secuencia es «De Reina, ná» (Somos Cine, 2020: 41:13 a 43:20). Como el caso anterior se comienza por el punto de la sinopsis de la secuencia, tras tener ya los trazos básicos del contexto de creación de la banda sonora. Este momento del metraje es el único que están juntos padre, hija y madre a través de la canción. La niña se viste como su madre para darle una sorpresa a su padre bailándole dicha canción. En cambio, la acción realizada empieza a generar mucho ruido mientras se divierten, por ello, la madrastra vuelve de cazar, es consciente de ello y decide subir a ver qué ocurre.

En cuanto a los rasgos del análisis primario sigue siendo una canción original al estar expresamente creada para la película, cuyo texto es creado por el director y musicalmente por los intérpretes antes nombrados. Como indican los primeros

planos hacia el gramófono, el disco y el baile de la protagonista, sería música diegética dentro de la habitación, porque una vez salga de la habitación se convierte en no incidental. Esto demuestra que se trabaja con la música dentro y fuera de plano, para que también actúen unidas las diferentes funciones de la música que se verán a continuación.

Por un lado, se aprecia la función expresiva, porque sitúa al espectador emocionalmente en la añoranza del padre al recordar a su esposa a través de estar su hija disfrazada y bailando la canción de su madre. Este recuerdo es sustentado nuevamente al aparecer la imagen de la madre fruto de la imaginación del padre (Somos Cine, 2020: 42:09 a 42:20). Al mismo tiempo, la letra de la canción está contando la historia entre el padre de la protagonista y la madrastra de forma indirecta, porque narra cómo una mujer busca a un hombre para conseguir poder y posición social (cancioneros.com, 2020). Retomando la escena, cuando la madrastra es consciente de algo extraño en la habitación y corre al interior de la casa, la canción se encarga de reforzar el sentimiento de tensión en el espectador ante la posibilidad de pillarlos en la estancia, a través de acelerar el *tempo* y marcando con dinámicas más fuertes en las palmas (Somos Cine, 2020: 42:55 a 43:15).

Como la canción anterior se encuentra nuevamente la función estética al estar construida para evocar la música folklórica de los años 20 del siglo XX y teniendo presente, como se explicó, que la madre representa esos grandes nombres del panorama folklórico de la época y el lugar donde se ubica la trama. Específicamente y enlazando con el análisis formal-musical, se mantienen los mínimos elementos tímbricos como el caso anterior (voz, guitarra y palmas), un filtro añejo de ser reproducido por un gramófono de la época y sigue presente la elaboración de melodías con fuerte carga melismática. En esta canción no se producen cambios tonales, para que con una misma línea de acordes mayores se afiance la tensión emocional del final de la secuencia a través del *tempo* y las dinámicas (Somos Cine, 2020: 41:13 a 43:20). Como es una canción creada para un momento del metraje, la longitud es más corta a la habitual en una canción popular, por ello solo cuenta la historia sin estribillo (cancioneros.com, 2020).

Al ser una canción expresamente para dicha secuencia la intención también es de darle continuidad a las acciones que ocurren. Esta progresión se consigue al aportar la música ritmo a la imagen. Esta función estructural rítmica se puede apreciar en varios momentos sincrónicos entre imagen, letra y música. El primer momento es cuando abren la puerta para que la madrastra entre al recinto con un plano general contrapicado hacia ella, y justo se canta «ella pensó, aquí está mi botín, con él me voy a casar» (Somos Cine, 2020: 42:45 a 42:54), haciendo referencia a ella indirectamente, por ello, este momento pasaría a ser música no diegética. Y la segunda ocasión se trata de cuando se percata la madrastra de una luz extraña en la estancia y decide subir rápidamente. Ante esta sospecha el *tempo* se acelera



y mientras se canta «y aquí se acaba la historia, de una reina mora, que todo lo quería, menos quedarse sola, que todo lo quería, menos quedarse sola» (Somos Cine, 2020: 42:55 a 43:15). Este cambio de *tempo* es reforzado con los acentos en las palmas, y a su vez se superponen rápida y sincrónicamente muchos fotogramas de primeros planos hacia los diferentes personajes. De tal forma, termina la canción y el montaje rápido justo cuando ella llega a la estancia y abre la puerta.

El significado narrativo que conlleva la letra de la canción supone que esté presente la función significativa/narrativa. En esta canción toma más sentido aún la definición de metatexto, debido a que tiene otra lectura más allá de describir lo que sucede en la pantalla. Esta otra interpretación es una forma de realizar a través de la letra una mención indirecta a la historia de vida de la madrastra, para comprender la posición de poder que tiene en ese momento (cancioneros.com, 2020). Este plan a través de dicha canción no se había tratado en todo el metraje visualmente. En efecto, se puede tener una idea de los planes y del posible futuro que puede tener la madrastra. Incluso, con el inicio de la canción se pueden comprender los sentimientos del padre al recordar su vida truncada por la madrastra y al mismo tiempo a su exesposa (cancioneros.com, 2020). De igual modo se infiere por primera vez el arco emocional al tratar el personaje del padre en vinculación con su vida pasada.

Sintetizando, en esta segunda canción original lo que más destaca es el uso de la misma para contar sin imágenes directas varias paradas emocionales propias de la historia de la madrastra y del padre no abordadas previamente. Sumando que esta simbología del metatexto está integrada con el resto de los elementos estéticos, narrativos y estructurales.

## 6. CONCLUSIONES

Ante el análisis e interpretación de las teorías de Fraile Prieto y Ruiz Antón se ha podido afirmar que ambas se sustentan en un análisis de visualización sincrónica música-imagen e incorporando diferentes elementos externos a la película, determinantes en una comprensión global. Este concepto que comparten es el que se ha aplicado junto con varios puntos analíticos específicos de ambos autores como metodología. Con los diferentes puntos que se han escogido de cada uno se ha llegado a un análisis musical-visual completo hacia las canciones y sus respectivas secuencias. Se ha aplicado el contexto de creación de la banda sonora de Ruiz Antón, rasgos primarios de la música que comparten ambos autores, las funciones de Fraile Prieto y el análisis formal-musical hacia la música de Ruiz Antón.

Se ha comprobado, con el contexto de creación de la banda sonora, que en *Blancanieves* la banda sonora es uno de los lenguajes fundamentales, lo cual ha sido determinante en la comprensión de los diferentes usos que conlleva cada canción

original con sus secuencias. La importancia de la banda sonora en la película para llegar a un resultado sonoro y visual conjunto se ha apreciado gracias a la involucración de todo el equipo creativo más allá del compositor. Específicamente, se ha estudiado con la relación entre música e imagen y con el testigo que han dejado los diferentes miembros del equipo creativo a través de las entrevistas en radio y del *making-off* de la película. Al aplicar en el análisis el momento de la sinopsis en la que se sitúan los fragmentos seleccionados ha permitido comprender posteriormente la relación emocional y uso de la música con la pantalla. En el análisis de las funciones de la música se han determinado diferentes vínculos con la imagen como con otros aspectos externos (diégesis, estructura, estética). Como resultado, en ambas canciones originales se encuentra el concepto de polifuncionalidad, es decir, no existe una función única en una secuencia, sino que se van superponiendo según la necesidad del momento.

El concepto de metatexto presente en las canciones ha sido determinante para comprender indirectamente el arco emocional de los personajes al no verbalizado, como también usar su significado en diferentes momentos. La función estructural y la expresiva han estado continuamente entrelazadas para llegar al objetivo de mantener el espectador atento ante la falta de diálogos sonoros. Cabe reseñar que ambas funciones se han desarrollado a través de la estética musical folklórica mantenida en las canciones. Por tanto, el estudio musical-visual hacia las canciones originales han sido dos ejemplos sobre el cuidado y la importancia de la banda sonora en *Blancanieves*. Al mismo tiempo, se ha comprobado que ambas son elementos fundamentales para comprender caracteres emocionales y narrativos que marcan el desarrollo del largometraje.

## 7. REFERENCIAS

### 7.1. Referencias bibliográficas

- Beltrán Moner, R. (1983). *Ambientación musical. Selección, montaje y sonorización*. Instituto Oficial de Radio y Televisión, RTVE.
- Fraile Prieto, T. (2004). *Funciones de la música en el cine. Introducción a la música en el cine: apuntes para el estudio de sus teorías y funciones*. Universidad de Salamanca (Trabajo de grado en Historia y Ciencias de la Música) (pp. 1-47). <https://bit.ly/3LTw7gl>
- Ruiz Antón, V. J. (2017). Consideraciones metodológicas y conceptuales en el análisis de la música aplicada de José Nieto. In V. J. Ruiz Antón, *José Nieto: recursos compositivos. El documental, motor creativo en su filmografía de ficción* (pp. 35-46). Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Xalabarder, C. (2005). Principios informadores de la música en el cine. In M. M. Olarte Martínez, *La música en los medios audiovisuales. Algunas aportaciones*. Plaza Universitaria Ediciones.

## 7.2. Webgrafía

- Audiovisual451. (2013). *Canción original de «Blancanieves» nominada a los Premios Goya* [YouTube]. Recuperado de: <https://bit.ly/35OKcvV>
- Blancanievespelicula. (17/12/2011). *Pablo Berger en La Ventana*. [YouTube]. Recuperado de: <https://bit.ly/3LOWjIN>
- Cancionero.com. (s. f.). *No te puedo encontrar Silvia Pérez Cruz* [Sitio Web]. Recuperado de: <https://bit.ly/3JkQfX1>
- Catalunya Ràdio. (16/10/12). *Alfonso Vilallonga a «El Matí de Catalunya Ràdio»* [YouTube]. Recuperado de: <https://bit.ly/3ujNu3M>
- Hicimosuntrato. (2013). *«Making off» de BLANCANIEVES, de Pablo Berger 2/2* [YouTube]. Recuperado de: <https://bit.ly/3r8V27s>
- Somos cine. (s. f.). *Somos Cine- Blancanieves* [Sitio web]. Recuperado de: <https://bit.ly/3uYZwP7>
- Taller de Músics. (s. f.). *Chicuelo: Goya 2013 Mejor Canción Original. «No te puedo encontrar» (Blancanieves)* [YouTube]. Recuperado de <https://bit.ly/3AFm8J8>
- Vilallonga, A. de. (2013). *Blancanieves* (Pablo Berger's Original Motion Picture Soundtrack) [Álbum]. Spotify. Recuperado de: <https://bit.ly/35TaPQw>



LAS REFERENCIAS A OBRAS Y COMPOSITORES EN *MOZART IN THE JUNGLE*. EL TEXTO COMO UN ELEMENTO DE LA BANDA SONORA

*References to Works and Composers in Mozart in the Jungle.*  
The Text as an Element of the Soundtrack

Alba María LÓPEZ MELGAREJO   
(Universidad de Murcia)

Norberto LÓPEZ NÚÑEZ   
(Universidad de Murcia)

RESUMEN. Mozart ha sido y es uno de los grandes compositores de la historia de la música. Tal ha sido su relevancia que pone título a una serie en la que, aunque no aluda a su vida y obra, está presente como un fantasma que dialoga con el protagonista principal de la serie. El objetivo de este estudio es cuantificar las referencias a compositores y obras musicales a las que se menciona de manera explícita a lo largo de las cuatro temporadas de la serie *Mozart in the Jungle*. Se ha llevado a cabo a través de una metodología de carácter musivisual centrada en el análisis de las referencias orales de compositores y obras pertenecientes a la música clásica. Se ha diseñado y elaborado un protocolo de observación *ad hoc* para el registro de referencias. Como principales resultados se destaca que hay un total de 293 referencias a compositores u obras musicales, siendo la cuarta temporada donde más se encuentran (129). Mozart, junto a Beethoven, Bach y Mahler, son los compositores más mencionados a lo largo de la serie. Entre las composiciones más aludidas encontramos las obras de Mozart, siendo el *Réquiem* la más mencionada. Concluimos que Mozart no solo está presente

en el título de la serie, sino en la utilización de su nombre y obras de forma recurrente a través de los episodios.

*Palabras clave:* música clásica; serie televisión; compositores; obras musicales.

ABSTRACT. Mozart has been and is one of the great composers in the history of music. Such has been its relevance that it gives title to a series that, although it does not allude to his life and work, is present as a ghost that dialogues with the main protagonist of the series. The objective of this study is to quantify the references to composers and musical works that are explicitly alluded to throughout the four seasons of the *Mozart in the Jungle* series. It has been carried out through a musivisual methodology focused on the analysis of oral references of composers and works belonging to classical music. An ad hoc observation protocol for the registration of references has been designed and elaborated. As main results, it stands out that there is a total of 293 references to composers or musical works, being the fourth season where they are most alluded to (129). Mozart along with Beethoven, Bach and Mahler are the most mentioned composers throughout the series. Among the most mentioned compositions we find the works of Mozart, being the *Requiem* the most mentioned. We conclude that Mozart is not only present in the title of the series, but also in the use of his name and works recurrently throughout the episodes.

*Keywords:* classical music; televisions; composers; musical works.

## 1. INTRODUCCIÓN

Existe una gran producción científica e investigativa en torno a dos conceptos contrapuestos, pero muy cercanos entre sí: música diegética y música extradiegética o no diegética. De una manera simple, se puede definir la segunda como la música que solo escucha el espectador y que no está realmente presente en el film. En cambio, la música diegética es usada por el director como un elemento más para contextualizar o para dar sentido a lo que está ocurriendo, por ejemplo, una canción cantada por un protagonista o, un ejemplo más ilustrativo para los cinéfilos, sería alguna de las piezas interpretadas por Holly Hunter en la película *El Piano* estrenada en 1993. Haciendo uso de esta alusión, en esta película la música diegética está presente en gran medida. En palabras de Rubio-Romero *et al.* (2018: 102) «la música que surge de la propia acción tiene un carácter totalmente realista

al formar parte de la escena». En contraposición, la música extradiegética o no diegética es toda aquella que escucha el espectador, pero en cambio no forma parte de la realidad que estarían representando los personajes.

Muchas son las películas que recurren a célebres obras y compositores de la música clásica para ambientar escenas. En este sentido, y siguiendo a Buljančević (2022), la música de Mozart, concretamente su *Réquiem* y su *Segundo Concierto para Piano*, se utiliza en las películas de *The Perfection* y *Nocturne* respectivamente para recrear paisajes sonoros de terror. Se pone de manifiesto el uso de la música del citado compositor en la banda sonora del séptimo arte. Desde una perspectiva histórica, Monrabal (2022) plantea que las óperas de Wolfgang Amadeus que constituyen la denominada trilogía Mozart-Da Ponte son un referente en cuanto al tratamiento de la música en el plano escénico y, por tanto, se podrían considerar como un precedente histórico del uso de la música en el planteamiento audiovisual.

En la actualidad hay gran cantidad de estudios que versan sobre la música clásica dentro de las series de televisión, por ejemplo, el estudio de Millà i Bruch (2019) plantea el análisis de la música clásica desde sus uso narrativo y descriptivo dentro de la serie *Merlí*. Concluye destacando que el uso de la música clásica dentro de una serie destinada mayoritariamente al público adolescente puede servir como elemento de divulgación de este tipo de música.

La serie de televisión como género se ha convertido en una plataforma para promocionar la música. Ambas se complementan mutuamente, la música a la serie y viceversa, haciendo posible acercar al espectador música y compositores desconocidos aumentando con ello a la par el consumo de la serie y el consumo de música (Padilla Castillo & Requeijo Rey, 2011).

Saitta (2012) afirma que realmente no se ha profundizado en el estudio de la banda sonora como tal, entendida como un ente que abarca todo el sonido de una película, sino que se suelen realizar estudios compartimentados de distintos elementos musicales como son la música «descriptiva, diegética y extradiegética, incidental, irónica; música como un sustrato ambiental de la imagen, como presencia o ausencia de direccionalidad, emotiva, etc.» (Saita, 2012: 195). Dicho autor determina también la importancia del texto como elemento que debe ser escuchado y entendido, así como cargado de significado.

Este estudio se apoya en esta última idea. Así pues, la presente investigación tiene como objetivo cuantificar las referencias a compositores y obras musicales a las que se alude de manera explícita a lo largo de las cuatro temporadas de la serie *Mozart in the Jungle*. De este modo, se pretende poner en valor las referencias textuales como elemento propio de la banda sonora.

### 1.1. *Mozart in the Jungle*

*Mozart in the Jungle* es una serie distribuida por Amazon Prime estrenada en Estados Unidos el 6 de febrero de 2014. Se basa en el libro que recoge las memorias de Blair Tindall bajo el título *Mozart in the Jungle: Sex, Drugs and Classical Music*. Junto a este hecho, el protagonista principal interpretado por Gael García Bernal bajo el nombre de Rodrigo de Sousa, director de la Sinfónica de Nueva York, es una versión inspirada en el director Gustavo Dudamel, quien incluso también realizó un cameo (Figura 1) durante un episodio de la segunda temporada, aunque este no es el único cameo de la serie pues a lo largo de ella han participado muchos músicos, directores y compositores como, por ejemplo, el violinista Joshua Bell, Lang, Anton Coppola o, incluso, el oboísta Blair Tindall. La serie dejó de emitirse el 18 de febrero de 2018.



Figura 1. Gustavo Dudamel haciendo un cameo junto a Gael García Bernal en *Mozart in the Jungle*. Fuente: Weitz (2014). <https://www.wqxr.org/story/nine-scene-stealing-cameos-mozart-jungle-season-2/>

*Mozart in the Jungle* está estructurada en cuatro temporadas de diez episodios cada una de ellas. En cuanto a la dirección de los mismos, no ha contado con solo un director, sino que han sido muchos los que han tomado las riendas destacando la dirección de Roman Coppola, Paul Weitz, Tricia Brock o Adam Brooks, entre otros. Como curiosidad, incluso el propio Gael García Bernal llegó a dirigir un episodio durante la tercera temporada («Creative Solutions for creative lives», episodio 9).



Es una serie aclamada por la crítica y premiada con varios Globos de Oro en 2015 y 2016 (mejor actor de comedia y mejor serie de comedia). Si bien, ninguno de ellos fue gracias a su banda sonora, a pesar de ser una constante, así como el eje conductor de la misma. La trama avanza a partir de la evolución de Rodrigo de Sosa (Gael García Bernal) como director de la Sinfónica de Nueva York. El argumento refleja la realidad de la institución no solo desde un punto de vista musical, sino también desde una visión empresarial, así como a través de las condiciones laborales a las que se enfrentan los músicos de incluso de una gran institución como puede ser la Sinfónica de Nueva York.

Escasos son los estudios realizados sobre la serie en cuestión, podemos encontrar una investigación realizada por Mojsilović (2018) donde analiza el concepto de música clásica a través de la serie destacando la institución de la orquesta, sus músicos y el edificio en sí como estereotipos actuales del concepto de música clásica, situando a Mozart como máximo exponente de la misma en el caso de la serie. Por otro lado, Alarcón Zayas (2017) realiza un estudio sobre la serie donde analiza de forma crítica y reflexiva la postura que ocupan Rodrigo y la orquesta del «arte por el arte» mediante la figura a semejanza de Mozart contra la música puesta al servicio del consumismo que representa el sindicato y los cánones hegemónicos de la industria musical que difícilmente puede sortear Rodrigo en pro de seguir siendo él mismo. De forma similar, Barbeitas (2017) centra también sus estudios en el análisis sobre las claves del éxito y debilidades del contexto en el que se desarrolla la música clásica a través de la serie. Por último, encontramos un ensayo de Giuffrè y Hayward (2017) en el que destacan el humor como tratamiento entre la contraposición de la interpretación de la música clásica y el tratamiento que se le da al arte en general. El humor parte de la amalgama de la idea preconcebida que tiene la audiencia sobre cómo transcurre el ir y venir en el mundo de la orquesta.

## 2. METODOLOGÍA

Este estudio responde al paradigma de la investigación musivisual atendiendo especialmente a la palabra como sonido, en este caso a las referencias de obras y compositores de música clásica y no a la música que se produce sobre la escena de su enunciado, en este sentido y siguiendo a López Román (2014):

El medio audiovisual es más exactamente un medio «audio-logo-visual», dado que consta en la mayoría de las ocasiones de elementos no sólo visuales, sino también sonoros, tanto de ruidos o sonidos como de palabras. Así, en lugar de hablar sólo de imagen, cuando nos referimos al complejo visual-sonoro, empleamos el término «imagen-sonido», y en los casos en que la interacción no es sólo a nivel visual, sino también a nivel argumental, se utiliza el término «imagen-argumento» o bien podría emplearse «imagen-texto». (p. 13)

Aunque, como ya se ha dicho, el objetivo es cuantificar el número de alusiones explícitas a compositores y obras musicales por parte de los distintos personajes de la serie *Mozart in the Jungle* a lo largo de las cuatro temporadas que constituyen la serie, el hecho de que se tenga que recurrir a un análisis textual ubica este trabajo en esta parcela investigativa.

Para ello, se ha realizado un análisis de todas las referencias literales realizadas a lo largo de toda la serie sin distinción del personaje, considerando cada una de estas como una unidad de análisis. Así pues, se han registrado y contabilizado todas las referencias explícitas de manera literal, al mismo tiempo que se han clasificado en tres categorías: referencia a la obra, referencia al compositor y/o referencia a la obra junto a su compositor. Asimismo, han sido registradas en una ficha creada *ad hoc* (Tabla 1) para esta investigación que contempla las siguientes categorías: temporada, episodio, tipo de mención (mención a compositor, mención obra o mención obra y compositor de manera conjunta), alusión explícita, personaje. La visualización se ha llevado a cabo desde el mes de enero hasta febrero de 2022.

Tabla 1. Ficha de registro de referencias literales

Temporada	Episodio	Tipo de alusión									Texto explícito	Personaje
		Compositor		Obra		Compositor/Obra						
		Sí	No	Sí	No	Sí	No	N	A	N+A		

Nota. N (Nombre); A (Apellidos); N+A (Nombre+ Apellidos).

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Una vez analizados los cuarenta episodios y categorizadas las referencias explícitas encontradas tanto a compositores como a sus obras a lo largo de las cuatro temporadas de *Mozart in the Jungle*, se extrae que la presencia de estas es un continuo y en gran número sumando un total de 293 referencias (n = 293). Es durante la cuarta temporada donde estas llegan a estar muy presentes con un total de 129, seguida de la segunda (63), la primera (60) y siendo la tercera en la que existe un menor número de estas (41).

Como se extrae de la Tabla 2, en treinta ocho y de los cuarenta episodios se incluye alguna alusión a obras y compositores, salvo en dos episodios de la temporada tres (1 y 5). No existe una tendencia en cuanto al número de referencias incluidas pues este varía desde 1 a incluso un máximo de 33 en el cuarto episodio de

la cuarta temporada. Si tomamos como referencia el total de episodios, la media de referencias sería de un total de 7,3 por cada uno de ellos.

**Tabla 2. Referencias por episodios y temporadas**

Temporada	Episodios										Total	Media
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1. <sup>a</sup>	1	16	3	5	7	2	5	11	6	4	60	6.0
2. <sup>a</sup>	10	7	18	3	1	7	6	1	4	6	63	6.3
3. <sup>a</sup>	0	3	2	4	0	3	5	10	1	13	41	4.1
4. <sup>a</sup>	7	3	14	33	8	24	16	1	12	11	129	12.9
<b>Total</b>	18	26	37	45	16	36	32	23	23	34	293	7.3

*Nota.* La media se ha realizado por episodio/temporada.

Sobre el tipo de alusión realizada (Tabla 3), son las referencias al nombre de compositores las más empleadas (229), que se corresponde con el 78,1 % del total de referencias citadas, indistintamente si estas se hacen a partir de la mención al nombre de pila, al apellido o ambos (por ejemplo: Wolfgang, Mozart o Wolfgang Amadeus Mozart). En unos porcentajes mucho menores quedarían tanto las referencias a obras como las que aluden de manera conjunta a la obra y su compositor, como podría ser, por ejemplo, la *Sexta* de Mahler.

**Tabla 3. Tipos de referencias**

Temporada	Tipo de referencia						Total	
	Obra		Compositor		Obra/Compositor			
	F	%	F	%	F	%	F	%
1. <sup>a</sup>	2	0,6	47	15,9	12	4	61	20,7
2. <sup>a</sup>	5	1,7	54	18,3	4	1,3	63	21,4
3. <sup>a</sup>	1	0,3	36	12,2	4	1,3	41	13,9
4. <sup>a</sup>	21	7,1	92	31,2	16	5,4	129	43,8
<b>Total</b>	29	9,8	229	77,8	36	12,2	294	100

En cuanto a las referencias a obras sin mención al compositor (28) correspondientes al 9,5 % del total, hay que poner en relieve que más de la mitad de estas (50 %) se destinan a Mozart. De hecho, trece aluden de manera expresa al *Réquiem* y una a la «Lacrimosa», siendo esta una parte de la primera. También se incluye una mención a la *Flauta Mágica*. Entre estas, también se encuentran algunas alusiones que, para poder conocer al compositor, se debe visualizar el episodio y extraerlo por el contexto. Algunos ejemplos son *Concierto en Do* (Vivaldi), *Fausto* (ópera de Gounod), la *Quinta* (Beethoven) o la *Novena Sinfonía* (Beethoven).

Existe una presencia significativa de alusiones a algunos compositores frente a otros. Así pues, de las 229 referencias realizadas a nombres de compositores, sin tener en cuenta si esta se hace solo al nombre de pila, al apellido o ambos, el 23,5 % (54) de estas son sobre Mozart en sus distintas formas (Wolfgang, Mozart, Wolfgang Amadeus Mozart), seguidas de Beethoven (Ludwig, Ludwig van Beethoven, Beethoven) con un 7,4 % (17) respectivamente. Johann Sebastian Bach también se encuentra entre los más nombrados con un 6,9 % (16), así como Mahler con un 5,6 % (13), Caroline Shaw con un 5,2 % (12), Stravinsky con un 3,9 % (9) o Sibelius con un 3,4% (8).

Este número en todos estos casos aumentaría si tomamos también como referencia las veces que se alude a los compositores junto a sus obras. Dado que estos ocho compositores agrupan más del 60 % del total de referencias a compositores, en el restante 40 % se alude a un gran número de compositores clásicos como Chopin (5), Debussy (3), Tchaikovsky (3) o Haydn (2), así como otros más contemporáneos como el caso de Philip Glass (4), John Cage (2) o Aaron Copland (1).

Es importante y debe ocupar una mención destacable en este artículo el hecho de que no es hasta el sexto episodio de la tercera temporada cuando se alude por primera vez a una compositora. Así pues, solo el 11,3 % del total de alusiones a compositores son referencias a mujeres, siendo la mención a Caroline Shaw, quien participó durante la cuarta temporada en la serie, la más presente. Las otras menciones a mujeres realizadas a lo largo de los últimos catorce episodios de la serie, además de las de Caroline Shaw, son las siguientes: Vislava Kapralova (3), Isabella Leonarda (3), Fanny Mendelssohn (3) y a la hermana de Mozart Marie-Anna o también conocida como Nannerl (5).

De las 36 referencias encontradas que aluden tanto a la obra como a su compositor de manera conjunta es destacable que el 27,7 % sean a Mahler, seguido de Beethoven (19,4 %), todas ellas a la *Quinta Sinfonía* salvo una que es a *Concierto para Violín* y Mozart (13,8 %), con referencias al *Réquiem*. Además, de las diez referencias a obras de Mahler, cinco lo hacen a la sexta, tres a la octava y dos a la quinta. Como dato, la alusión a la sexta de Mahler se hace en distintas temporadas (2.<sup>a</sup> y 4.<sup>a</sup>) y no en un único episodio o varios consecutivos.

Las alusiones a los compositores, tanto de manera independiente como junto al nombre de la obra, se han categorizado a su vez en si estas lo hacían con solo el apellido (193), lo que supone el 72,8 %; el nombre de pila (38), con un 14,3 %, o ambos (34), con un 12,8 %. De las 193 referencias en las que se incluye solo el apellido del compositor, ya sea de manera solitaria o junto a la mención de la obra, destacan nuevamente Mozart (45), Beethoven (21) y Mahler (20). Entre las que incluyen tanto el nombre de pila como el apellido destacan Caroline Shaw (7), Johann Sebastian Bach (4), Philip Glass (4) y Wolfgang Amadeus Mozart (3). Como dato, señalar que solo en una ocasión el nombre y el apellido del compositor aparecen junto a la mención de la obra siendo el caso del *Rondo Pastorale* de Ralph Vaughan Williams.

En cuanto al uso del nombre de pila en solitario, pues en ningún caso aparece acompañando al nombre de la obra, nuevamente es Mozart el que ocupa un lugar destacable al incluirse diez menciones a partir de Wolfgang seguido de Igor (4), de Igor Stravinsky. Se hallan otras referencias, pero no siendo significativa su presencia como es el caso de Caroline (3), Gustav (2), Ludwig (2) o Anna (2), entre otros.

Es sorprendente que casi dos tercios del total de las referencias halladas a partir del análisis sean asumidas por solo cuatro miembros del reparto. Como es de esperar, Rodrigo de Souza (Gael García Bernal) acapara un total de 112 alusiones (38 %) ya sea tanto a compositores como a obras o conjuntamente a estas dos categorías. Aunque con una distancia notable le siguen Hailey (10,2 %), Thomas Prembriage (9,5 %) y Gloria (5,1 %).

Podemos destacar una serie de compositores que han sido mencionados en menor medida (una o dos veces) a lo largo de la serie y que también han ocupado un papel importante dentro de la música clásica. Por ejemplo, Paganini, Berlioz, Holst, Salieri, Haendel, Puccini, Liszt, Britten o Messiaen. En un segundo plano, podemos encontrar referencias a otros compositores menos conocidos, pero igual de trascendentales: Elmer Bernstein, Eddie Reeves o Maurice Martenot.

Respecto a obras poco reseñadas encontramos el *Rondo Pastorale*, primer movimiento del *Concierto en La menor para oboe* del compositor británico Ralph Vaughan Williams, o *Kepler*, una ópera de Philip Glass.

Si tenemos en cuenta los periodos de la historia de la música, durante la serie se ha hecho mención a ellos a través de sus compositores más representativos. En el Barroco podemos encontrar a los tres compositores más importantes del periodo: Vivaldi, Haendel, Bach, y la única mujer presente del periodo, Isabella Leonarda. En el Clasicismo se menciona a Mozart y Haydn como máximos exponentes del periodo; también menciona la figura de Salieri como eterno rival de Mozart. Respecto al Romanticismo podemos encontrar un gran número de referencias, todas ellas reconocidas figuras en su estilo compositivo o instrumento: Tchaikovsky, Berlioz, Chopin, Beethoven, Brahms, Schubert, Liszt, Paganini y

Mendelssohn. En el Posromanticismo ubicamos a Mahler, Holst, Rajmáninov, Puccini y Gounod. Ya en el siglo XX encontramos el mayor número de referencias a compositores sin entrar a hacer distinción en sus diferentes géneros compositivos: Stravinski, Elmer Bernstein, Cage, Reeves, Leonard Bernstein, Sibelius, Ralph Williams, Britten, Prokófiev, Shostakóvich, Strauss, Messiaen, Martenot, Copland, Debussy, Kapralova y Fauré. Por último, compositores vivos tan solo hay dos referencias a Philip Glass y Caroline Shaw.

Por otro lado, si atendemos a una clasificación territorial de compositores los encontramos focalizados en los siguientes lugares (Tabla 4). Si tenemos en cuenta que la serie se desarrolla por diversos estados de América del Norte, se observa que el grupo más numeroso es el de los estadounidenses con un total de 7 compositores, entre los que se destacan iconos de la música culta del país como Leonard Bernstein, John Cage o Philip Glass. Un total de cinco son los compositores que representan la música culta de Rusia, con figuras destacadas como Stravinsky o Tchaikovsky; alemanes como Bach, Beethoven o Haendel, y austriacos como Mozart, Mahler o Haydn. Cuatro son italianos, donde destacamos a Vivaldi o Salieri por lo que representa en su controversia con Mozart. De procedencia inglesa encontramos a Gustav Holst, Ralph Williams y Benjamin Britten. El resto de lugares como Finlandia, Polonia, Hungría y República Checa tan solo están representados por un solo compositor. Como se aprecia en la serie nombran compositores de todas las longitudes del planeta desde Rusia hasta Norteamérica.

**Tabla 4. Compositores y lugares de procedencia**

Lugares	Compositores	Total
Estados Unidos	Elmer Bernstein, Cage, Reeves, Glass, Leonard Bernstein, Copland, Shaw	7
Rusia	Tchaikovsky, Stravinsky, Rajmáninov, Prokófiev, Shostakóvich	5
Alemania	Bach, Beethoven, Haendel, Richard Strauss, Mendelssohn	
Austria	Mahler, Mozart, Brahms, Schubert, Haydn	
Italia	Vivaldi, Salieri, Puccini, Paganini	4
Inglaterra	Holst, Ralph Williams, Britten	3

Lugares	Compositores	Total
Finlandia	Sibelius	1
Polonia	Chopin	
Hungría	Listz	
República Checa	Kapralova	

#### 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sin lugar a dudas, las numerosas referencias explícitas a obras y compositores a lo largo de los cuarenta episodios que constituyen la serie *Mozart in the Jungle* suponen para el espectador un elemento sonoro más junto a la amplia banda sonora que caracteriza a dicha producción tanto en términos diegéticos como extradiegéticos. Se puede llegar incluso a afirmar que este gran número de referencias suponen un elemento musical culturizante para el espectador. Así pues, *Mozart in the Jungle* no solo contribuye a acercar el mundo de la música clásica sin más, sino que también impulsa un despertar de la curiosidad musical por los seguidores de la serie, pudiendo llegar a que este asuma un papel activo en una posterior búsqueda y escucha de las obras mencionadas. En este sentido coincidimos con Padilla Castillo y Requeijo Rey (2011) cuando afirman que las series de televisión actuales pueden ser un agente para suscitar el interés en el espectador y su aumento en el consumo de música derivada de la misma.

Aunque no es objeto de estudio de esta investigación, la problemática en cuestión de género también se repite en la serie, siendo muy baja la proporción de referencias a obras o mujeres compositoras frente a las del sexo masculino, contribuyendo a ese prejuicio cultural que se sigue trasladando de generación en generación (Soler Campo, 2018).

Como conclusiones finales destacamos que la presencia de compositores dentro de la serie se atribuye mayoritariamente a grandes compositores que ocuparon un papel relevante dentro del periodo de la historia que les tocó vivir. Estos son Bach (Barroco), Mozart (Clasicismo), Beethoven (Romanticismo) y Mahler (Posromanticismo). Mozart, sin lugar a dudas, es el compositor que mayores alusiones tiene no solo de forma textual, sino desde el propio título de la serie hasta su papel protagonista como fantasma que habla con Rodrigo. El *Réquiem* de Mozart también ocupa un espacio representativo en cuanto referencias se refiere, no obstante, también es una de las obras que ocupa un lugar destacado dentro de la música diegética de la serie. Ambos, la figura de Mozart como su

*Réquiem*, simbolizan a través de Rodrigo la propia esencia de lo que sería Mozart en la actualidad.

Desde el punto de vista actual de la visualización de la mujer en la historia, y en particular de la historia de la música, las reiteradas menciones a Caroline Shaw como compositora a partir de la temporada tres se entienden como una necesidad de reivindicación del sentimiento paritario notorio en la serie. De forma paralela, Hailey, como protagonista principal junto a Rodrigo, actúa de forma análoga dialogando con Nannerl, «compositora» y hermana de Mozart. Esto pone en evidencia esa necesidad de igualdad del hombre frente a la mujer en la serie. No obstante, y teniendo en cuenta el objeto de estudio de nuestra investigación, esto no sucede en proporciones iguales desde el punto de vista de las alusiones o referencias nominales.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Zayas, V. (2017). Mozart in the jungle: sex, drugs and classical music ¿Descontextualizando la alta cultura? *Ñawi*, 1(1), 47-70. <https://nawi.espol.edu.ec/index.php/nawi/article/view/110/492>
- Barbeitas, F. T. (2017). Ainda restará essa «flor»? Representações contrastantes da música em duas obras literárias. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 27(2), 127-139. <https://doi.org/10.17851/2317-2096.27.2.127-139>
- Buljancevic, R. (junio, 2022). *Rethinking the role of Classical Music in the contemporary film industry: Art Music and dehumanised musical bodies in the psychological horror films The Perfection (2018) and Nocturne (2020)* [Comunicación oral]. XIV Simposio Internacional La Creación musical en la banda sonora. Salamanca, España. <https://mylasedem.wixsite.com/sedem-myla/xiv-simposio>
- Giuffre, L., & Hayward, P. (2017). *Music in comedy television. Notes on laughs*. Routledge.
- López Román, A. (2014). *Análisis musivisual: una aproximación al estudio de la música cinematográfica* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Millà i Bruch, M. (2019). Música clásica, Serious Music o Música Culta en la serie de televisión: Merlí. *Popular Music Research Today: Revista Online de Divulgación Musicológica*, 1(1), 89-102. <https://doi.org/10.14201/pmrt.19174>
- Mojsilović, J. (2018). El mundo de la música clásica en la serie de televisión Mozart in theJungle. *AM Časopis za studije umetnosti i medija*, 17, 71-77. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=709185>
- Monrabal, D. (junio, 2022). *La trilogía Mozart-Da Ponte como antecedente histórico de la banda sonora cinematográfica*. [Comunicación oral]. XIV Simposio Internacional La Creación musical en la banda sonora. Salamanca, España. <https://mylasedem.wixsite.com/sedem-myla/xiv-simposio>
- Padilla Castillo, G., & Requeijo Rey, P. (2011). Las series de televisión como nuevo vehículo publicitario de la música. *Index Comunicación*, 1(1), 67-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3820276>



- Rubio-Romera, J., Perlado-Lama de Espinosa, M., & Ramos Rodríguez, M. (2018). La música en la publicidad que atrae a los jóvenes. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social. Disertaciones*, 12(2), 97-124. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.uosario.edu.co/disertaciones/a.6537>
- Saitta, C. (2012). La banda sonora, su unidad de sentido. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 41, 183-201.
- Soler Campo, S. (2018). Cuestiones de género: mujeres en la historia de la música. *Historia*, 19, 84-101. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.5>
- Weitz, P. (escritor), & Weitz, P. (director). (2014, 30 de diciembre). Stern papa (Temporada 2, Episodio 1) [Capítulo de serie de televisión]. Por R. Coppola, J. Schwartzman, & P. Weitz (Productor ejecutivo), *Mozart in the Jungle*. Amazon Studios.



## EL CURSO ESCOLAR EN TRES ACTOS. *UNA VISIÓN INNOVADORA DEL PARADIGMA EDUCATIVO*

### *The School Year in Three Acts. An Innovative Vision of the Educational Paradigm*

María TALAYA MESEGUER 

(Investigadora independiente)

**RESUMEN.** El presente artículo elabora una propuesta didáctica y metodológica para sexto curso de Educación Primaria. La propuesta consiste en la creación dramática de un cuento-musical, que se desarrollará a lo largo del curso escolar, un proyecto donde la música juega un papel central. Está previsto que este proyecto se lleve a cabo de forma interdisciplinar y transversal, gracias a la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Donde participarán de forma intrínseca, y con un mismo objetivo, todas las áreas que conforman el currículo del sexto curso de Educación Primaria, al que va dirigido la propuesta. Además, en este proyecto intervienen varios tipos de aprendizaje: aprendizaje significativo, aprendizaje vivencial, aprendizaje interdisciplinar, aprendizaje constructivista y aprendizaje colaborativo. Estos suponen una motivación extrínseca para el alumnado y le ayudarán a la construcción de sus propias herramientas y el desarrollo de sus habilidades.

El proyecto que se presenta resulta una propuesta innovadora, tanto para el área de música como para la enseñanza interdisciplinar y por proyectos en Educación Primaria. No solamente se busca una mejora de la calidad educativa para los discentes, sino que esta propuesta aspira a redefinir la asignatura de Música en Educación Primaria.

*Palabras clave:* ABP; interdisciplinariedad; música; motivación; cuento-musical.

**ABSTRACT.** This article develops a pedagogical and methodological proposal for sixth course of Primary Education. It consists of the creation of a musical-tale stage play, to be developed throughout the school year, an initiative in which music plays the central role. The project is expected to be carried out in an interdisciplinary and transversal way thanks to the Project-Based Learning (PBL) methodology. The proposal is directed to all the areas that form the curriculum for the sixth year of Primary Education, and all of them will participate intrinsically to fulfill the same goal. In addition, different learning processes take part in this project: meaningful learning, experiential learning, interdisciplinary learning, constructivist learning and collaborative learning; all of which imply an extrinsic motivation for students and will help them build their own tools and skills.

The project presented in this thesis is an innovative proposal, both for the music area, as well as for the interdisciplinary and project-based teaching and learning in Primary Education. Not only does this proposal seek an improvement in the educational quality of the students, but it also aims to redefine the subject of Music in Primary Education.

*Keywords:* PBL; interdisciplinarity; music; motivation; musical-tale.

## 1. INTRODUCCIÓN. ¿ES NECESARIA LA RENOVACIÓN E INNOVACIÓN EN EL PARADIGMA EDUCATIVO?

Siguiendo las afirmaciones de Rusinek (2004: 1), los adolescentes españoles no están motivados para memorizar la información compartimentada que se les ofrece y se resisten muy bien a hacerlo. De hecho, lo más habitual es comprobar –lamentablemente, en todas las asignaturas– que, pasado un tiempo, la mayoría de los alumnos recuerda poco de lo dicho por los profesores y menos aún de lo impreso en los libros de texto que cargan día a día en sus mochilas. Es por ello que necesitan vivenciar el aprendizaje y que sea significativo para ellos. Los discentes realmente realizarán un esfuerzo por aquello a lo que le encuentren un sentido (Rusinek, 2004). Para llegar a que el alumnado desee aprender y vivir esa experiencia y que la música tenga sentido para ellos, debe existir un impulso motivacional, como la curiosidad, que es generada a modo de respuesta ante aquellas ideas o informaciones opuestas o desconocidas por el alumnado (Leeper & Hodell, 1989; Pintrich & Schunk, 2006). Debido a la búsqueda de potenciar esta motivación en nuestro alumnado, se propone este Proyecto de Innovación Didáctica de forma interdisciplinar.

Impulsar la motivación del alumnado, el desarrollo creativo y el desarrollo cognitivo mediante el aprendizaje colaborativo y la influencia musical interdisciplinar no es algo fácil. Los docentes tienen la tarea de dotar a su alumnado de las herramientas necesarias para desenvolverse en su entorno. Por esta razón, tal y como afirma Molina Torres (2019: 36), los docentes constituyen «agentes transformadores», influyen en el desarrollo de una sociedad, de un país, de una generación. Para ello han de recurrir a las estrategias disponibles que les permitan potenciar la capacidad de aprendizaje que tiene su alumnado. Tal como señala la autora citada, dadas estas circunstancias, la innovación educativa demanda docentes implicados en el uso de nuevas metodologías y estrategias que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus educandos y no limitarse a la simple transferencia de los conocimientos (2019: 36). Es decir, se necesitan docentes que den el paso transformador de la enseñanza tradicional a una más activa y participativa. Siguiendo las afirmaciones de esta misma autora, la educación ha de estimular la propia autonomía del discente. En esta línea, la necesidad del alumnado de interactuar socialmente con sus iguales y con el medio, el movimiento y la actividad, ha sido resaltada por la Pedagogía Musical (p. 49).

### *1.1. El papel de la música en la Educación Primaria*

López de la Calle Sampedro (2007) explica que, desde la Antigüedad, la creatividad solo se ha relacionado en la educación con las materias artísticas. La innovación educativa requiere que todas las áreas educativas, de forma individual e interdisciplinar, implementen estrategias creativas, para que docentes y discentes puedan manejar con éxito las situaciones diarias de la vida actual. Es decir, que tengan la capacidad de desenvolverse de forma creativa en su entorno social y académico. En el contexto de este trabajo, la música puede jugar un papel fundamental como nodo de conocimientos, para centralizar un proyecto o fin común. Waisburg y Erdmenger (2008) destacan y anclan como una responsabilidad social el acto de estimular y motivar la creatividad de nuestro alumnado desde su inclusión e integración en el currículo escolar. Justifican que de esta manera el desarrollo de los discentes es más significativo, al albergar el periodo de escolarización entre los seis y los doce años. Esta idea también fue defendida por Vigotsky en 1984, es un periodo o época determinante para su futuro desarrollo. Según Mednick (1964), en Borislavovna Borislova (2017: 7), «la creatividad consiste en formar combinaciones nuevas de elementos viejos. Estas combinaciones tienen que observar determinados requisitos o ser útiles de alguna manera. Cuanto más disten entre sí los elementos, más creativa resultará la combinación». Esta creatividad, si se potencia en el alumnado, puede fomentar su imaginación y, de esta forma, sus diversos aprendizajes. Lo que este proyecto busca son el aprendizaje y las herramientas y habilidades que los discentes van a adquirir durante el proceso creativo y de aprendizaje del

cuento-musical, no el resultado como tal. Borislavovna Borislova (2017) respalda la idea de que para el alumnado es más importante el proceso de producción que el producto final. La recompensa es el placer de participar en todos los procesos relacionados y paralelos al proyecto, hasta su desenlace, que es el producto final, contándolo también como parte del proceso.

### *1.2. Tipos de aprendizaje implicados*

Rusinek (2004) refleja la idea de que la sociedad del siglo XXI es una sociedad impaciente. Una sociedad que busca el aquí y el ahora y lo efímero. También respalda la afirmación de que la Escuela del siglo XXI no se ha quedado atrás. Los discentes están acostumbrados a tener de forma inmediata todo lo que quieren, buscan o necesitan, y los contenidos y conocimientos pretenden, inconscientemente, adquirirlos de la misma forma, sin tener la necesidad de aprender, porque no existe una curiosidad, una motivación. El mismo autor afirma (2004: 9) que el alumnado en la actualidad no está motivado para aprender memorizando la información que se le ofrece. Para conseguir esta motivación absolutamente necesaria, se hace imprescindible que el aprendizaje sea un aprendizaje significativo, es decir, que el alumnado sienta que el aprendizaje tiene sentido y no es puramente memorístico.

Realmente, la enseñanza y el aprendizaje memorístico y el modelo magistrocéntrico que ha imperado en España desde 1857, con la Ley Moyano, y las primeras décadas de este siglo XXI precisan de un giro copernicano para regular el aprendizaje de una manera beneficiosa para el alumnado. Es decir, invertir el modelo memorístico por un modelo de aprendizaje activo y participativo, donde el maestro no sea el centro y el pilar principal del proceso de enseñanza (magistrocentrismo), sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje gire en torno al discente, siendo el docente un guía del proceso, ya que el alumnado debe construir y ser partícipe de su propio aprendizaje. Como explican Monreal y Berrón (2019), el discente debe aprender de forma autónoma. No es importante que retengan toda la información en la memoria, sino que deben aprender a aprender, adquiriendo habilidades y herramientas para aprender a saber buscar, seleccionar de forma crítica y analizar la información que obtengan. El proceso no acaba aquí, pues se busca que sepan aplicar esos conocimientos adquiridos, que vivencien el aprendizaje.

Para poder llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje se precisa de la motivación, tanto del alumnado como del docente. Como respalda Escobar Zapata (2016), la motivación es imprescindible para cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, se precisan la motivación y la actitud del docente de cara a dar ejemplo a los estudiantes, pero también ellos necesitan y deben buscar esa motivación. Esta motivación es difícil de mantener de manera uniforme en todas las áreas que

componen la formación del alumnado (en este caso, de 6.º de Primaria), pues los gustos personales, el trato con el docente de cada asignatura y las actividades que en ella se lleven a cabo pueden influir en la motivación y la predisposición de los discentes a avanzar en esa área. Subrayando la idea que plantea Coll (2001), la importancia que un discente le puede otorgar a una situación educativa depende en gran medida de cómo se le presente, del grado de atracción e interés que pueda despertarle, tanto al individuo en particular como al grupo con el que se llevará a cabo la actuación didáctica. Como afirma Arriaga (2004), la motivación es influenciada por el contexto grupal y la predisposición del grupo de iguales.

Tomando todo esto como base, la música cumple un papel fundamental, pues, como afirman Terán, Hill y Ramírez (2017), hay tres aprendizajes fundamentales para el desarrollo del ser social: conocer, hacer y convivir. Estos aprendizajes o procesos encuentran en la música un nexo común y fundamental, que va ligado directamente al desarrollo y aprendizaje del alumnado. La música no solo actúa como nexo de estos tres pilares fundamentales, sino que es también un recurso, que enriquece la imaginación, favorece la relación grupal entre iguales y permite desarrollar conductas abiertas hacia el aprendizaje. Este aprendizaje, sustentado por los pilares de conocer, hacer y convivir, se busca que sea significativo para el alumnado (conocer), constructivo, para fijar y construir el conocimiento gracias a conceptos nuevos (conocer); y activo, permitiendo la participación y experimentación de los discentes en el proceso de su propio aprendizaje (hacer), apoyándose en el aprendizaje colaborativo (convivir). Todos estos procesos de aprendizaje se engloban de forma interdisciplinar mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (a partir de ahora ABP), donde diversas áreas del mismo curso trabajan de forma cooperativa y colaborativa para llevar a cabo un proyecto común que abarca diversas habilidades y contenidos, siendo la música el eje central, por ser el nexo de unión de los tres pilares de los investigadores Terán, Hill y Ramírez.

Ausubel (1983: 18) afirma que el indicativo de que un aprendizaje es significativo reside en los contenidos cuando estos son relacionados de modo arbitrario y no de forma sustancial con los conocimientos ya existentes en la mente del alumnado. Es decir, cuando el alumno relaciona lo que acaba de descubrir con otras ideas ya formadas o conocimientos previos relevantes de su estructura cognoscitiva. En escritos posteriores, este pedagogo añade que hay tres tipos de procesos de aprendizaje que se ven incluidos dentro del proceso de aprendizaje significativo, ya que son las tres formas de adquirir e interiorizar un contenido o información de manera significativa. Estos tres procesos son: el aprendizaje subordinado, el aprendizaje supraordinado y el combinatorio. Ausubel (2002) explica que el aprendizaje subordinado es aquel donde el sujeto asimila un nuevo concepto en función de una idea superior ya establecida. Por ejemplo, el concepto nuevo es corchea, y

el concepto general ya establecido en su estructura cognoscitiva es figura musical. En cuanto al aprendizaje supraordinado, se lleva a cabo cuando el sujeto asimila un concepto globalizador o de mayor índole en la pirámide de proposiciones que subsume conceptos ya adquiridos y establecidos en la mente del aprendiz. Por ejemplo, el sujeto sabe y conoce que el tambor se toca dando golpes, percutiendo, entonces es un instrumento de percusión; el triángulo también es un instrumento de percusión, el bombo también lo es, por lo que todos los instrumentos que se percuten son de percusión. Ese concepto de *los instrumentos que se percuten son de percusión* se corresponde con un aprendizaje supraordinado, ya que la proposición percusión engloba los conceptos de tambor, triángulo, bombo... El aprendizaje combinatorio, por su lado, se lleva a cabo cuando el concepto nuevo a adquirir se encuentra dentro de un campo muy amplio, pero no es relacionable con otras ideas o proposiciones previas como en los casos anteriores.

Para que estos tres tipos de procesos de aprendizaje se puedan llevar a cabo de manera efectiva y sean de ayuda para los discentes a la hora de crear conciencia y pensamiento crítico, los docentes deben fortalecer los nodos o enlaces entre conceptos. Según Manuel Rivas Navarro (2008), estos nodos crean los esquemas mentales de nuestra estructura cognoscitiva, pudiendo construir puentes y otros nodos más grandes entre diversos conceptos mediante la interrelación de contenidos e ideas. Se parte así de una transversalidad de contenidos ya interiorizados, fomentando de esta manera el pensamiento crítico y la red de conocimientos.

### 1.2.1. Aprendizaje vivencial

Todos estos nodos y nuevos aprendizajes integrados en la red de conocimientos se ven reforzados cuando el aprendiz puede ponerlos en práctica, es decir, cuando se lleva a cabo un aprendizaje vivencial, que, como explica Saavedra Silva (2020: 33), «el aprendizaje vivencial es la forma de aprender mediante la experiencia, haciendo, no solo escuchando u observando, sino dejando que el aprendiz experimente y sea el protagonista de ese proceso de aprendizaje». Mediante el Mito de la Caverna de Platón, Saavedra Silva hace un paralelismo, basado en la *Teoría del aprendizaje* de este mismo filósofo, donde asocia los dos niveles de realidad, lo abstracto y lo completo, con las ideas de conocimiento, siendo la idea de conocimiento que les facilitan los docentes a los aprendices el mundo de las cosas, es decir, lo abstracto. Por otro lado, existe la idea del conocimiento que ellos asimilan tras haber vivenciado lo presentado por el maestro, siendo este caso de asimilación de contenido el mundo de las ideas. Este mundo de las ideas es en esencia el resultado del aprendizaje vivencial, que construye la base sólida para desarrollar la red de conocimientos y pensamiento crítico, que en la escuela se refleja mediante la interdisciplinariedad entre áreas y la transversalidad.



### 1.2.2. Aprendizaje interdisciplinar

La interdisciplinariedad curricular, tal y como define Yves Lenoir (2013: 76), tiene como objetivo instaurar puntos de convergencia y complementariedad entre saberes, respetando las diferencias y especificidades de cada área de conocimiento. Le concede a cada materia un sentido funcional respecto a los aprendizajes y anula la distinción entre materias principales y secundarias, ya que todas son aportaciones a un objetivo o proyecto común. Estas aportaciones son relacionadas y vivenciadas por el alumnado a lo largo de todo el curso escolar y se hacen tangibles una vez expuesto y finalizado el proyecto. Además, la interdisciplinariedad crea relaciones de ideas que permiten desarrollar el pensamiento crítico y autónomo, de manera que los aprendizajes realizados durante el proceso los podrán aplicar tanto en el proyecto como en su vida diaria. Este pensamiento crítico les permite establecer unos juicios de valor, replanteándose los beneficios y dificultades que puede suponer aplicar diversos contenidos adquiridos a los diferentes problemas o situaciones que se les planteen en su día a día escolar y fuera del centro.

Siguiendo las orientaciones de Lenoir (2013), la interdisciplinariedad debe pretender 3 cosas de forma simultánea:

- La búsqueda de un propósito, es decir, tomar el proyecto como meta común y principal, considerando las áreas y saberes en su complementariedad, subrayando este proyecto común.
- La cooperación entre sujetos, además de entre áreas, para el mismo proyecto común.
- La búsqueda social de lo humano, considerando la integridad del sujeto y que este, a su vez, reconozca y considere la de sus iguales.

Una de las virtudes que nos ofrece este planteamiento interdisciplinar, y que ha sido demostrada por Cremades y Perea (2011) en su investigación, es la facilidad del alumnado de conectar con la zona de desarrollo próximo al hablar del nodo o nexo central de la interdisciplinariedad. En este proyecto en concreto, el cuento-musical, se ve reflejado cuando el discente recuerda, cuando se habla de la música o del proyecto común, qué es el nexo; toda una serie de estructuras y conceptos aprendidos anteriormente, optimizando el tiempo y el desarrollo del proyecto.

### 1.2.3. Aprendizaje Constructivista

Tomando como punto de partida el nodo que es la música en el proyecto que aquí se presenta, y los conceptos que este nodo implica, otro de los aprendizajes

que intervienen en el proyecto es el Aprendizaje Constructivista. Según Molina Torres (2019: 21), el Aprendizaje Constructivo o Constructivista es aquel en el que el aprendiz adhiere conocimientos nuevos a conceptos ya conocidos. Los discentes construyen nuevos aprendizajes, nuevas habilidades a partir de lo que conocen o lo que el docente les ofrece y les enseña a través de su realidad o facilitando la relación e interrelación con sus iguales en el aula. Con esta relación entre discentes, Molina Torres justifica y defiende la importancia de la música en la adquisición de conocimientos en la etapa escolar de Educación Primaria. Esta importancia de la música enfocada a la adquisición y asimilación de conocimientos es debida a que la música favorece dichas relaciones entre el alumnado y de estos con su proceso en la construcción de su propio aprendizaje. En este proceso, el discente es dueño y responsable de su propio aprendizaje, siendo el docente un guía para él y una figura de apoyo. A la hora de construir el aprendizaje, de forma significativa como postula Ausubel (1973), es preciso que el discente tenga una base previa donde poder arraigar los nuevos saberes. Tal y como refleja Molina Torres (2020: 42), estos conocimientos, experiencias y vivencias transmitidas por el docente, por el resto del alumnado y las creadas en el contexto del aula, serán asumidas por cada aprendiz de una forma distinta según su idiosincrasia y su proceso o ritmo de aprendizaje.

#### 1.2.4. Aprendizaje Colaborativo

Como base en este proyecto y nexo que permita la realización de todos los aprendizajes ya expuestos, se busca desarrollar el Aprendizaje Colaborativo. Lucero (2003) afirma que el objetivo principal y fundamental de dicho aprendizaje es el desarrollo de la persona. Describe el aprendizaje como un proceso individual que mediante actividades colaborativas puede verse enriquecido. Estas relaciones grupales reportan habilidades sociales individuales y de grupo en los discentes. Cuando este aprendizaje se toma como base para el desarrollo y fortalecimiento de otros, y como base de un proyecto interdisciplinar, los discentes no solo se sienten responsables de su propio aprendizaje, como ocurre con el aprendizaje significativo y el constructivo, sino que también se sienten responsables y partícipes del proceso de aprendizaje de sus compañeros y compañeras. Esta implicación, como respaldan Coll y Solé (2001), influye directamente en la motivación del alumnado, en sus ganas de aprender y de seguir continuando en ese proyecto común.

Esta motivación, creada por la responsabilidad que conlleva el aprendizaje colaborativo, se ve reflejada directamente en la metodología del proyecto: el ABP. Lucero (2003) sostiene la afirmación de que esta metodología, el ABP, favorece el desarrollo de habilidades mixtas, donde la responsabilidad del aprendizaje de los componentes del grupo y el propio recae sobre cada uno de los discentes.

### 1.3. La metodología del ABP como base para estos aprendizajes

En el proyecto que se presenta, la metodología estructural que guiará todos los aprendizajes expuestos y el esqueleto funcional de dicha propuesta metodológica es el ABP. Esta metodología se apoya, según Dewey (1982), en el trabajo en grupo con la finalidad de fomentar, potenciar y desarrollar las habilidades sociales entre iguales y la inteligencia múltiple interpersonal.

A este objetivo principal, Juez y Santos (2011) añaden los beneficios y resultados que incorpora al aula el usar esta metodología. Tras su estudio determinaron que el ABP ayuda en el ámbito personal a formar alumnado más comprometido, tolerante, inclusivo y autónomo. Esto se debe a que aprender mediante proyectos precisa de una cohesión grupal y trabajo colaborativo, fomentando la comunicación asertiva y democrática, potenciando la toma de decisiones y responsabilidades. En cuanto al ámbito de desarrollo en el aula, el ABP es facilitador de la interdisciplinariedad entre áreas curriculares, de la organización interna del aula, impulsa un lenguaje y funcionamiento democrático en las decisiones de grupo y potencia la funcionalidad de los aprendizajes adquiridos. En cuanto a los resultados obtenidos en el alumnado, los autores destacan discentes creativos y creadores, con capacidad para resolver problemas y afrontar situaciones de la vida cotidiana. Juez y Santos recalcan que es un alumnado con autonomía para desarrollar proyectos u objetivos propuestos y con habilidades sociales para relacionarse, explicar y plantear dichos objetivos y llevarlos a cabo de forma democrática y con una interrelación sana y de respeto (2011).

Estos resultados expuestos son los que se buscan alcanzar en este proyecto mediante el ABP, ligado siempre al trabajo y aprendizaje cooperativo, que, como defienden Coloma, Jiménez y Sáez (2009), es clave para desarrollar la interdependencia positiva. La interdependencia positiva hace que todos los miembros de un grupo perciban el trabajo y la implicación de los demás miembros como imprescindibles para el desarrollo del trabajo y el avance grupal. Esto ayudará a llevar a cabo el ABP, ya que no destacan entre sí, pues la tarea a abordar es la misma para todos, de forma común, y la realización de esta tarea o el cumplimiento de este objetivo es el reflejo del éxito de todos.

#### 1.3.1. La interdisciplinariedad en el ABP

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2021) define el término interdisciplinariedad como «cualidad de interdisciplinario». La definición de interdisciplinario es «dicho de un estudio o de otra actividad: Que se realiza con la cooperación de varias disciplinas» (RAE, 2021). El ABP propone una cooperación y coordinación de parte o de todas las áreas que componen el currículum con un mismo fin común y unos objetivos paralelos, de forma que cada área o

materia, desde los contenidos y conocimientos que ofrece, aporte algo distinto al proyecto para el alcance y la realización del mismo y sus objetivos. A través de la Educación musical, en este caso, desde el área de Música, se pueden desarrollar de manera interdisciplinar los contenidos de todas las áreas de la Etapa de Educación Primaria. Casas Figueroa (2001) defiende que la música, por sí misma y como disciplina artística, tiene la capacidad de mejorar el proceso de aprendizaje de la lectura, los idiomas, las matemáticas y el rendimiento numérico y métrico. La educación musical también influye de forma beneficiosa en el rendimiento del discente de forma general y en otras áreas de desarrollo (Casas, 2001: 917).

Se secunda la idea expuesta por Gardner, en su libro *En pocas palabras. Inteligencias múltiples* (1983). En él explica su Teoría de las inteligencias múltiples, según la cual todo ser humano está dotado de todas las inteligencias, en mayor o menor medida, y es responsable de su mayor o menor desarrollo. En la enseñanza actual estas inteligencias se ven reflejadas y recopiladas por las siete competencias clave que establece el BOE del jueves 29 de enero de 2015 en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Estas competencias son las siguientes: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y, por último, conciencia y expresiones culturales.

A pesar de la importancia, justificada por Gardner, de todas las inteligencias en el desarrollo del estudiante, como contempla Vílchez (2010), en la escuela actual el peso protagonista recae en asignaturas troncales como la lengua o las matemáticas, disminuyendo la importancia y la presencia del resto de áreas, al tener las troncales un mayor protagonismo. Es por ello que, mediante el ABP y la interdisciplinariedad, se busca no crear una jerarquía entre áreas, sino verlas parte y contribución de un todo común.

## 2. EL PROYECTO. EL CURSO EN TRES ACTOS

La propuesta de intervención que aquí se presenta consiste en un proyecto interdisciplinar de curso, enfocado al sexto nivel de Educación Primaria, con la música como eje central y el cuento-musical como resultado final del proceso. Se plantea un ejemplo clarificador en el contexto de la comunidad autónoma de la Región de Murcia, para tomar como referencia las problemáticas sociales y naturales y el entorno de esta comunidad.

En el proyecto, todas las áreas y los contenidos transversales curriculares se ven inmersos de forma interdisciplinar para la creación, puesta en escena y

repercusión de este cuento-musical. El área de Música será el hilo conductor que las una y el epicentro de dicho proyecto. El fin común y colaborativo de la propuesta es crear un cuento-musical como proyecto anual, mediante la metodología de enseñanza ABP. El área de Lengua Castellana y Literatura coadyuvará mediante la creación, adaptación y aprendizaje de los textos que conformarán la obra. Análogamente, el área de Matemáticas trabajará de forma interdisciplinar mediante los contenidos relacionados con las figuras geométricas, construcción de las mismas (con vistas a la puesta en escena del cuento-musical), estudiando sus volúmenes y medidas. Esto se verá reflejado en el *attrezzo* y la escenografía del cuento-musical. Asimismo, se verá implicada el área de Plástica, que será la encargada de decorar, pintar y dar sentido a las figuras creadas en el área de Matemáticas. Por su parte, el área de Educación Física se verá involucrada mediante la realización de danzas y movimientos, que formarán parte de la puesta en escena del alumnado en el cuento-musical. Por último, en el área de Valores Cívicos y Sociales se realizará un proceso de concienciación y se abordarán temas como la expresión, la escucha o la resolución de conflictos, creando un espacio abierto para poder expresarse y solventar las posibles problemáticas que surjan a raíz del protagonismo y trabajo artístico. De la misma manera trabajarán sensaciones como la ansiedad o el miedo escénico, el compañerismo y la asertividad en el comportamiento y la relación con sus iguales. Se organizarán y se llevarán a cabo actividades que permitan al alumnado acercarse y entrar en contacto con realidades sociales y medioambientales de su entorno, de esta manera se incluyen las áreas de Ciencias Sociales y de Ciencias Naturales en este proyecto transversal y colaborativo. Estas actividades se verán integradas dentro del Proyecto Musical, con el objetivo de crear conciencia social sobre un problema medioambiental (como, por ejemplo, la degradación del Mar Menor) y que, como consecuencia de esta sensibilización, los discentes, mediante un proyecto de micromecenazgo, ayuden económicamente a la causa que han vivenciado. A través de este proyecto económico, se articulará la presentación en público del cuento-musical de forma benéfica para colaborar con la causa trabajada anteriormente. De esta forma, el área de Música se sitúa como la guía del proyecto y el resto de áreas mencionadas, como coadyuvantes del mismo.

### 2.1. Proyecto en cuatro fases

El proyecto del cuento-musical cuenta con cuatro fases: elaboración, puesta en escena, repercusión y valoración.

La fase de elaboración está dividida a lo largo del curso en tres actos, que son los que componen el cuento-musical. En esta primera fase habrá una propuesta de ayuda, interacción e intervención con una de las problemáticas sociales o

medioambientales decidida de forma democrática por los discentes de entre las que se hayan tratado en el aula. La puesta en escena es la segunda fase y consiste en la representación del cuento-musical y en la recaudación de fondos con el mismo, con el fin de colaborar económicamente a la causa elegida y trabajada previamente en la fase de elaboración. En cuanto a la tercera fase, repercusión, los discentes deberán gestionar la ayuda a la causa elegida con los fondos obtenidos. Por último, se cierra el proyecto con la cuarta fase, la valoración. En esta fase se realizará una evaluación del proyecto, entre los discentes y el docente, de forma colaborativa con el fin de detectar posibles fallos, proponer soluciones y, en definitiva, mejorar en la experiencia de finalizar la Etapa de Educación Primaria con un Proyecto interdisciplinar de curso mediante el ABP y el cuento-musical.

Este cuento-musical está dividido en tres actos, con una temática principal en cada uno de ellos. A continuación, se refleja la intencionalidad de cada acto con el fin de servir de guía a la comprensión de esta propuesta de intervención.

### 2.1.1. El cuento-musical

El cuento-musical, y el proyecto en sí, está dividido en tres actos: social, medioambiental y artístico. El primer acto busca tratar y dar respuesta a las diversas problemáticas sociales que existen en el día a día. En el aula se plantean las más comunes y cercanas a los discentes. La principal es la exclusión social, tratada desde diferentes puntos de vista:

- Exclusión social por motivos económicos.
- Exclusión social por edad.
- Exclusión social por presencia en las redes sociales.
- Exclusión social por gustos, decisiones o grupos sociales.
- Inclusión social de los ciudadanos de los hospicios y los centros de mayores.

Para ello, desde el área de Valores y Ciencias Sociales harán un estudio de campo donde ejemplificarán de forma vivencial posibles casos de exclusión social de su entorno.

El segundo acto centra su atención en los problemas medioambientales que rodean el contexto vivencial del alumnado, desde el barrio o entorno cercano a alguna problemática a nivel autonómico, como, por ejemplo, en el caso de Murcia, la contaminación del Mar Menor. Los puntos principales que se trabajarán son:

- La contaminación de plásticos, papeles y restos en las calles.

- El maltrato o descuido de zonas verdes.
- La responsabilidad medioambiental.
- La problemática y destrucción del Mar Menor.

En este acto, desde el área de Valores y Ciencias Naturales, los discentes llevarán a cabo otro estudio de campo experimental y vivencial con el que serán partícipes de los temas tratados en el aula y ellos mismos serán los que actúen para poner en práctica las propuestas de mejora.

El tercer y último acto está destinado a la cultura, ligado al objetivo principal de la revalorización del área de Música en la Educación Primaria. Se pretende dar valor al espectáculo en directo, a los conciertos y festivales para hacer ver que la cultura va más allá de las pantallas, dado que los discentes cada vez están más inmersos en la utilización de redes sociales como *TikTok* o *Instagram*. Los temas centrales a tratar en el aula son:

- La figura del artista y su trabajo (revalorizándolo).
- Diferentes expresiones culturales.
- La rivalidad y la competitividad sana.
- La cultura en directo, la experiencia, el comportamiento y el respeto.

Para este tercer acto, las áreas con mayor repercusión (Música y Educación Física) propondrán, desde el aprendizaje y el trabajo colaborativos, crear los números más complejos a representar en el cuento-musical, aunando danza y música. Esta repercusión artístico-cultural se ve representada a lo largo de todo el proyecto, pero es en este acto donde cobra mayor relevancia.

### 2.1.2. Acto 1: Inclusión social

Este primer acto se propone para trabajarlo a lo largo del primer trimestre (7 de septiembre-24 de diciembre) y tiene como objetivo principal el reconocer y aportar soluciones a las problemáticas que existen actualmente en el entorno social de los discentes. El docente de Música, área sobre la que gira este proyecto, propondrá el boceto de una historia (antes de comenzar las actividades), que más tarde desarrollarán en el área de Lengua Castellana y Literatura, y que servirá de guía para el desarrollo de las actividades a lo largo del trimestre.

La propuesta es la siguiente: la historia comienza en una ciudad donde las redes sociales y las pantallas han absorbido la atención y la vida de la mayoría de sus habitantes. Aquellos que no tienen redes sociales son socialmente conocidos

como los sin perfil y están excluidos de las actividades y vida de la ciudad. El medio ambiente también ha sufrido graves consecuencias, pues los habitantes, al estar inmersos en las pantallas, ya no prestan atención a su alrededor, y la contaminación avanza a pasos agigantados. Por su parte, la única cultura que se consume es la ofrecida por redes sociales como *Instagram*, *TikTok* o plataformas como *YouTube*. Se ha perdido el espectáculo en directo y los artistas han perdido los escenarios. Ante esta situación, el alcalde de la ciudad ha propuesto un concurso para los *influencers* de la ciudad: «Aquel grupo que consiga una mayor repercusión social y un mayor seguimiento, ganará el Gran Premio». A este concurso se han presentado dos grupos: los *Pink Tide*, *influencers* bailarines en *TikTok*, y los *Armonics*, un grupo musical que sube *covers* a Instagram. Ambos tienen miles de seguidores y una gran rivalidad entre ellos. Cada grupo (por separado) propone a sus seguidores, mediante un vídeo promocional, un reto: grabarse junto a un sin perfil, bailando el estribillo del baile de los *Pink Tide*, y en el caso de los *Armonics*, cantando su *cover*. Los dos grupos, tras haber ensayado y grabado sus respectivas actuaciones, se han dado cuenta del tiempo de calidad que han pasado sin pantalla e interactuando en persona con los demás, no solo ellos, sus seguidores también y piden más retos iguales, para conocer más a los sin perfil sin problemas de prejuicios.

### 2.1.3. Acto 2: Cuidado y respeto medioambiental

En este segundo acto la temporalización transcurre a lo largo del segundo trimestre (10 de enero-11 de abril) y su objetivo principal es descubrir, conocer y aportar soluciones a las problemáticas actuales del medio ambiente que les rodea, centrando el foco de atención en la problemática del Mar Menor, de la Región de Murcia. Retomando el boceto expuesto por el docente en el trimestre anterior y partiendo desde el final del primer acto escrito por los propios discentes en el área de Lengua Castellana y Literatura, el docente expondrá la idea del segundo acto.

Propondrá lo siguiente: tras haber superado el primer reto, los *Pink Tide* y los *Armonics* se enfrentan al segundo, cuidar y defender el medio que les rodea y la crítica situación de su mar, el Mar Menor. Al igual que en el primer reto, los *influencers* deberán proponer un *challenge*, un movimiento, para que sus seguidores colaboren con ellos y así conseguir la mayor y mejor repercusión en el medio. Por su parte, los *Pink Tide* proponen a sus seguidores un *challenge* para ver cuántas transiciones pueden hacer en un mismo *TikTok* recogiendo basura de su entorno, con todas las precauciones pertinentes (mascarilla, guantes...). Los *Armonics*, sin embargo, plantean una *cover* de «Sol y Sal», de Miguel Ríos, Rozalén y otros. Con esta *cover* grabarán un vídeo limpiando la playa del Mar Menor, y proponen



a sus seguidores que graben clips limpiándolo, para formar un vídeo común que acompañe a la *cover*.

#### 2.1.4. Acto 3: Importancia del espectáculo musical en directo

El tercer acto está pensado para desarrollarlo y trabajarlo durante el tercer trimestre (3 de mayo-24 de junio) y su principal objetivo es conocer, reconocer y vivenciar la importancia de la música y la cultura en directo. El docente de Música, en este caso, no planteará ningún boceto previo del acto, simplemente anunciará la prueba o reto final que se propone dentro del cuento-musical. Y es que aquel grupo de *influencers* que ofrezcan un mayor espectáculo podrán subir al escenario para hacer o bien una exhibición de baile, o bien un concierto. Seguido de esta noticia, comenzarán a desarrollarse las actividades.

### 3. CONCLUSIONES

Se puede comprobar tras lo expuesto que, mediante la música como eje central, este proyecto busca aunar todas las asignaturas que conforman el currículum del sexto curso de Educación Primaria de forma interdisciplinar concluyendo en un mismo fin: el cuento-musical. Así mismo, para llegar a este fin, se proponen varias metodologías (ABP, colaborativa, experimental o aprendizaje vivencial...) a modo de peldaños, que servirán para que los discentes construyan su propio aprendizaje y se refleje en la puesta en escena de este proyecto.

La educación es el medio que lleva al alumnado a formar y consolidar sus propias herramientas y recursos para su futuro. Es por ello que esta propuesta didáctica basa sus cimientos en la experimentación, en el aprendizaje interdisciplinar, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico.

### 4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero, I. (2007). Teatro en el aula. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 311, 14-17. <https://bit.ly/3JZFCe3>
- Arriaga, C., & Madariaga, J. M. (2004). Condiciones contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 65-74.
- Ausubel, D. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. El Ateneo.
- Ausubel, D. (2002). *The acquisition and retention of knowledge*. Kluwer.
- Borislavovna Borislova, N. (2017). Desarrollo de la creatividad en la primaria a partir del cuento musical. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 265-298. <https://doi.org/10.23913/ride.v7i14.284>

- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32(4), 197-204. <https://bit.ly/3CacaAc>
- Coll, C., & Solé, I. (2001). Aprendizaje Significativo y Ayuda Pedagógica. *Revista Candidus*, 15, s. p. <https://bit.ly/3Puutmq>
- Conde, J. (2003). El cuento, motor en la enseñanza de los elementos musicales. *Eufonía. La Música a Partir de Diferentes Contextos de Trabajo*, 27, 73-85.
- Cremades, B., & Perea, D. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo. Revista de Ciencias Humanas*, 25, 151-161.
- Dewey, J. (1982). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Díaz, B., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Díaz, G. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37. <https://bit.ly/3dw8Epg>
- Díaz, M. (2005). La International Society for Music Education: una importante apuesta por la educación musical. *Musiker*, 14, 5-14. <https://bit.ly/3QOwJQo>
- Figuerola, F. (2015). *Motivación para el aprendizaje de la música en educación primaria mediante la construcción de instrumentos musicales*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. <https://bit.ly/3PoOyut>
- Gardner, H. (1983). *En pocas palabras. Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Juez, A., & Santos, A. (2011). Aprendizaje cooperativo, metodología por proyectos y espacios de fantasía en educación física para la Primaria. (Re)construyendo la expresión corporal mediante la dramatización de cuentos e historietas infantiles. *La Peonza, Revista de Educación Física para la Paz*, 6, 3-23.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 51-86. <https://bit.ly/3C9HtLf>
- Lepper, M. R., & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames, & R. Ames (eds.), *Research on motivation in education* (pp. 73-105). Academic Press.
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Lucini, F. (1994). Educación ética y transversalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 227, 10-13.
- Molina, T. (2019). *La música y su incidencia en el Desarrollo Cognitivo*. Tesis doctoral. Universidad de Guayaquil. <https://bit.ly/3T6L579>
- Monreal, G., & Berrón, R. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reviem.64106>
- Monreal, I. M., Parejo, J. L., & Cortón, M. O. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información. *Edmetic*, 6, 148-167.
- Päivi, E., & Tuomas, E. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*. Taylor & Francis, 16(1), 88-104.

- Palos, R. (1998). *Educación para el futuro. Temas transversales*. Desclée de Brouwer.
- Pascual, M. (2002). *Didáctica de la Música*. Pearson.
- Pastor, J. J. (2007). El cuento musical: una vía para la expresión de la comprensión lectora. In P. C. Cerrillo, C. Cañamares, & C. Sánchez (coords.), *Literatura infantil: nuevas lecturas y nuevos lectores* (pp. 717-724). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson.
- Ramos, M. (2015). Diarios de Clase. *Revistaeducarnos*, s. p. <https://bit.ly/3QuwTmA>
- Reyes, P. (2008). *La Transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria*. Coordinación Educativa. <https://bit.ly/3C9WKM3>
- Rivas, N. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizaje significativo*. Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid. <https://bit.ly/3pjmFDj>
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16. <https://bit.ly/3dwuIAf>
- Saavedra, S. (2020). *Experiencias, Reflexiones y Acciones de Docentes en la Comunidad Educativa Internacional* Redem. <https://bit.ly/3SRCKOp>
- Terán, C., Hill, L., & Ramírez, J. (2017). La Música, Herramienta para el Fortalecimiento de Valores en la Educación Básica. *Revista Científica*, 3(7), 78-98. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.4.78-98>
- Vigotsky, L. (1984) *Problemas de psicología infantil*. Ed. Antonio Machado Libros.
- Vílchez, L. (2010). La música aliada de la buena educación. *Crítica*, 966, 96-99. <https://bit.ly/3QrHH4F>
- Waisburg, G., & Erdmeger, E. (2008). *El poder de la Música en el aprendizaje: cómo lograr un aprendizaje acelerado y creativo*. Trillas.



EDUCACIÓN EMOCIONAL Y MUSICAL A TRAVÉS DE LA PELÍCULA COCO (2017) DE DISNEY-PIXAR. *PROPUESTA DIDÁCTICA NECESARIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA*

*Emotional and Musical Education through the Disney-Pixar Film Coco (2017). Didactic Proposal Necessary in Times of Pandemic*

David MARTÍN FÉLEZ 

(Universidad de Zaragoza)

Eva María MARTÍNEZ NOGUERA 

(Universidad de Zaragoza)

RESUMEN. En este artículo se plantea una intervención didáctica para cuarto de Primaria donde se combinan la educación emocional y la educación musical. Parte del análisis musical y audiovisual de la película llamada *Coco* de Disney-Pixar. Dada la situación de pandemia mundial que vivimos, dicha propuesta didáctica surge de la necesidad de que el alumnado de Educación Primaria adquiriera una serie de valores como son la perseverancia para conseguir sueños a través de las adversidades, la importancia de la vida y la muerte, la vinculación con la familia, el ser fiel a uno mismo o el apoyo incondicional en el que pueden convertirse los animales domésticos. Se trabaja a través del análisis, la interpretación y la puesta en escena de la banda sonora de la película, incluyendo la interpretación con lenguaje de signos. A partir de la utilización de una serie de herramientas TIC que abarca desde la creación propia de una programación, así como actividades originales, se persigue crear una propuesta que resulte motivante

tanto para los educadores como para los educandos. Ambos comprobarán la importancia actual de trabajar conjuntamente la música y las emociones y sus beneficios.

*Palabras clave:* educación emocional; educación musical; Primaria; banda sonora; herramientas TIC.

**ABSTRACT.** This article proposes a didactic intervention for the fourth year of Primary School in which emotional education and music education are combined. It is based on the musical and audiovisual analysis of the Disney-Pixar film *Coco*. Given the world pandemic situation we are living in, this educational proposal arises from the need for Primary School pupils to acquire a series of values such as perseverance to achieve dreams through adversity, the importance of life and death, the bond with the family, being true to oneself or the unconditional support that pets can become. Work is carried out through the analysis, interpretation and staging of the film's soundtrack, including interpretation with sign language. From the use of a series of ICT tools, which range from the creation of the didactic programming through a large number of activities, they turn everything that is proposed into something totally motivating for the teacher and the students. Both of them will verify the current importance of working together with music and emotions and their benefits.

*Keywords:* Emotional education; Musical education; Primary School; soundtracks; ITC tools.

## 1. INTRODUCCIÓN

El contenido de este artículo es una propuesta de intervención didáctica, que pretende dar a conocer los aspectos más destacados de un trabajo final de grado que ha sido premiado por distintas cátedras de la Universidad de Zaragoza en este curso escolar (2021/2022).

La película sobre la que se basa todo el desarrollo posterior de dicha intervención didáctica es *Coco*, película del año 2017, de la productora Pixar Animation Studios y distribuida por Walt Disney Studio Motion Pictures. La dirección de la película es compartida por Lee Unkrich y Adrián Molina, con música de Michael Giacchino. En el año de su estreno, consiguió un total de 24 premios, entre los que cabe destacar los dos Premios Óscar al mejor largometraje de animación y a la

mejor canción original a «Recuérdame», canción que se trabajará con el alumnado, escrita por Robert López y Kristen Anderson-Lopez<sup>1</sup>.

Giroux (2001: 55) indica que «Disney educa y entretiene con el objetivo de crear identidades corporativas y de definir a los ciudadanos, esencialmente como consumidores y espectadores». Incidía dicho autor en el fin lúdico y educativo que tenían este tipo de películas y cómo desde Disney se apuesta por una serie de valores que empezarán a estar denostados en la sociedad en la que vivimos: el papel de la familia tradicional con una estructura patriarcal donde el hombre trabaja fuera de casa y la mujer cuida la casa y los hijos; poner limitaciones al futuro profesional de toda la familia para que continúen con la tradición familiar de ser zapateros, o el debate del protagonista entre seguir sus instintos acerca de tocar la guitarra y convertirse en músico, tal y como era su supuesto abuelo, o acatar las órdenes de su abuela y olvidarse para siempre de la música y, por supuesto, no interpretarla en su presencia.

Otro aspecto a destacar de Disney sería la defensa del consumismo, que convierte a los espectadores en consumidores pasivos de productos tanto de *merchandising*, parques temáticos o plataformas como *Disney +*.

Acerca de la ideología patriarcal y el papel de la mujer, en este caso la matriarca (abuela Elena, en la película), adquiere el papel de una mujer ruda, con carácter muy marcado, en ciertos momentos puede ser malvada dado que no quiere escuchar música porque le recuerda al drama familiar de su familia y no deja que ningún miembro hable o interprete música (mucho menos su nieto Miguel, uno de los protagonistas).

Este ejemplo anterior, que nos va mostrando las características de los personajes principales de la trama, puede servirnos para establecer relaciones con la música que aparece en la banda sonora y proponer actividades donde el alumnado comprenda la importancia tanto de trabajar las emociones como la música de manera conjunta.

## 2. OBJETIVOS

La pandemia que han estado sufriendo el alumnado y sus familias en estos últimos cursos puede ser uno de los ejes principales a la hora de formular los objetivos de este artículo. Lo que se pretende trabajar es unir lo emocional y lo musical a través de distintos valores que ha ido viviendo el alumnado y utilizar el análisis del audiovisual y de la banda sonora para conseguir nuevos conocimientos.

Para que los discentes se sientan integrados, teniendo en mente la inclusión en el aula, se desarrollarán algunas actividades totalmente inclusivas, como puede ser la interpretación en lenguaje de signos de una de las canciones principales de

1 Aspectos rescatados de *Coco* (2017). *FilmAffinity*: <https://bit.ly/2KLPvAD>

la banda sonora, concretamente de la pieza musical de la película en cuestión «Un poco Loco».

A nivel didáctico, la propuesta tiene que adecuarse a la normativa vigente y a la justificación epistemológica del propio trabajo. Es necesario que el material didáctico que se posibilite tenga muy en cuenta aspectos como evaluar correctamente, conocer qué aporta la música a la vida del alumnado a través de aspectos que propone la neurociencia, conocer y dar a conocer herramientas digitales que van a posibilitar desde la programación didáctica a la mayoría de las actividades... La utilización de herramientas didácticas como *Plickers*, *Genially*, *Canva*, *Learnings Apps*, *Mentimeter*, *Flashcards*, *Bookcreator*, rúbricas y dianas de evaluación harán que la intervención didáctica sea mucho más dinámica y motivadora tanto para el profesorado como para el alumnado que la lleve a cabo en el aula.

### 3. METODOLOGÍA

La principal pretensión de este trabajo es dar visibilidad a una propuesta didáctica que muestra un compendio de aspectos que son fundamentales a la hora de realizar propuestas didácticas significativas para el alumnado de Primaria actual, a través de la utilización de la banda sonora de una película, el trabajo conjunto de emociones y música, el trabajo con las TIC y la búsqueda de una consecución de valores importantes y de trabajar realmente la inclusión educativa para este momento que el alumnado está viviendo.

Para comenzar a trabajar los aspectos musicales, que son uno de los dos aspectos fundamentales dentro del artículo, es necesario entender que «la música en el cine puede ayudar a prolongar sentimientos, acciones o emociones y a reforzar el carácter aparentemente objetivo de una escena» (Radigales, 2008: 32).

Habrà que reconocer los tipos de música según los siguientes aspectos que se recogieron en el trabajo al que hace referencia este artículo, que están relacionados con los análisis musicales de bandas sonoras que proponen Xalabarder (2006) y Fraile (2009), y que se relacionan con algunos momentos puntuales en los que aparece dicha música en la película.

Según la composición, la banda sonora está compuesta por música de Michael Giacchino, Marco Antonio Solís, Natalia Lafourcade, Bronko, Karol Sevilla o Miguel, entre otros<sup>2</sup>.

Según la relación que la música guarda con la imagen, la música puede ser diegética –en el caso de que emerja de una fuente musical directa–; música no diegética o incidental –creada a propósito para la escena o que no se ve de dónde emerge la música–, o falsa diégesis, que supera el carácter realista de la música diegética,

2 Banda sonora consultada: <https://bit.ly/3KmhJJC>



pero le da un carácter abstracto propio de la música incidental. Un ejemplo de la falsa diégesis en la película se produce en el momento en que el personaje de Mamá Imelda comienza a cantar una canción en la que no hay representada percusión, que es lo que realmente suena de fondo de la canción (1:22:40).

Según la relación con el argumento, la música puede ser integrada con el argumento o no integrada, aquella que no tiene relación o justificación directa con el argumento. Como ejemplo de música no integrada se señala cuando se comienza a escuchar una guitarra en la ofrenda de flores de los protagonistas (9:42).

Según la relación con el lenguaje visual, la música puede ser convergente o empática (si se relaciona de manera directa con el sentimiento o el ambiente de la escena o los personajes) o divergente o anempática (si evoca una emoción opuesta a la imagen). Un ejemplo de música empática se produce cuando el niño protagonista, Miguel, llega a la tierra de los muertos, con una música que evoca grandeza (25:00).

Según la ubicación en el montaje, si es un bloque genérico –música de entrada o salida que acompaña a los créditos–, bloque secuencia –música que coincide con el desarrollo de la secuencia– o bloque de transición –música que sirve de nexo de unión entre una secuencia y otra–. Como ejemplo de música de transición (1:40:10), «el latido de mi corazón» relaciona cuando el personaje de Mamá Coco recuerda a su padre con cuando el niño Miguel va al santuario una vez que Mamá Coco ha fallecido.

Según el nivel de volumen de los elementos sonoros, la música destaca por encima del resto–primer plano, plano secundario–música de fondo. En 1:32:00 Mamá Coco empieza a recordar mientras suena de fondo la canción «Recuérdame».

Según el origen de la música, si la música es original, ha sido creada por y para la película; preexistente, se utiliza música que ya existía con anterioridad; adaptada, existía con anterioridad, pero ha sido cambiada para que guarde mayor relación con la película. Como ejemplo de música original, podemos destacar la canción premiada de la película con un Óscar a mejor canción original, que sería la canción de «Recuérdame».

Según la función que realiza, si es música expresiva, la música ayuda a enfatizar los sentimientos y emociones de los personajes; música estructural o de ambientación, si ayuda a entender la estructura de la película o ambienta la escena temporalmente y nos ubica en un lugar determinado; música narrativa, si ayuda a entender la narración creando atmósferas de presente, pasado o futuro. Un ejemplo expresivo de la música sería cuando Mamá Imelda comienza a cantar la canción «La llorona» (01:22:06), donde expresa cómo se siente en ese momento concreto de la película.

Michael Giacchino, compositor de la banda sonora de la película, junto con Germain Franco (compositora y arreglista) y Camilo Lara (asesor musical), trataron

de contar la historia de la película con música oriunda de México, para lo que contaron con cincuenta músicos de los más importantes de la cultura mexicana. Para ello, se incorporó música clásica, tradicional y folclórica de México. Para conseguir esa música tradicional y folclórica se trabajó con músicos locales, como, por ejemplo, la banda Tierra Mojada de Oaxaca, el grupo de Son Jarocho Mono Blanco de Veracruz y con Celso Duarte.

Además de conocer la importancia de las funciones musicales que puede tener la relación música con imagen, también necesitamos conocer el efecto de la música en nuestras vidas. Según Nási *et al.* (2010), se ha podido demostrar que las capacidades musicales se reparten en diferentes partes cerebrales.

Diversos estudios relacionados con la neurociencia llegan a la conclusión de que:

[...] la música puede contribuir a mejorar la atención, la memoria, las habilidades sociales, emocionales, físicas y comunicativas de niños con necesidades educativas especiales. [...] El fin último de la educación es formar personas, ciudadanos que puedan vivir en sociedad, personas críticas y sensibles, creativas e imaginativas. (Peñalba, 2017: 122)

Con respecto a las personas mayores, Betés (2000) divide los efectos beneficiosos de la música en tres niveles: a) Nivel social: la música favorece la integración social, las relaciones sociales, la cohesión social, el dar sentimiento de grupo y potenciar el diálogo. b) Nivel emocional: comunicar y expresar estados emocionales, modificar cambios de estado de ánimo, despertar o provocar y evocar emociones y sentimientos. c) Nivel fisiológico: efectos positivos en la fisiología de las personas.

Los beneficios de la música están patentes en la película en los dos personajes principales y protagonistas de la misma. Miguel, como niño, muestra su ilusión por la música y por interpretarla a pesar de la prohibición de su familia. Socializa a través de la música con quien sea necesario para poder alcanzar a conocer a su bisabuelo y mostrarle su música. A pesar de descubrir los entuertos de su familia, sigue adelante para conseguir que su verdadera familia pueda descansar en paz en el reino de los muertos a través de su música.

Mamá Coco sufre demencia senil y es el personaje más longevo de la película. Durante el transcurso de la película se muestra en muchas ocasiones ausente. Únicamente levanta su mirada y sus ojos recobraron el brillo que desprendían en su añorada juventud cuando Miguel comienza a cantarle la canción que le compuso su padre.



Figura 1. Mamá Coco que comienza a cantar la canción principal de la película junto a su bisnieto. Fuente: <https://bit.ly/3AlsSKq> (*Coco*, 2017).

Con respecto a los niños, en esta película podemos observar cómo la música nos invita a «explicar a los niños la parte más afectiva y espiritual de la muerte, independientemente de las creencias religiosas que tengamos» (Acinas, 2020: 409).

Les hace partícipes de las siguientes enseñanzas que aparecen en la película: perseverancia para conseguir los sueños; lucha por lo que a uno le haga feliz; tener en cuenta a los antepasados y su amor hacia nosotros; la verdad y el cariño como acompañantes de la vida; mantener vivos los recuerdos de lo que nos ha ocurrido con personas que ya no están; reflexión sobre las personas que están en el lado de los muertos que nos cuidan porque nos quieren y les importamos, o cómo las despedidas pueden ayudar a elaborar el duelo y nos permiten saldar nuestras deudas emocionales para mejorar nuestro bienestar emocional y viejas heridas.

Gardner (1995) postula siete inteligencias o talentos, de los cuales en este trabajo se van a trabajar principalmente la musical y la intrapersonal.

[...] interpersonal e intrapersonal son los dos tipos de inteligencia que tienen que ver con la teoría de la inteligencia emocional que ayuda al individuo a distinguir sus propios sentimientos, construir modelos mentales apropiados y utilizar este conocimiento en la toma de sus propias decisiones, da la capacidad de introspección, de formar una imagen adecuada de lo que uno es y de cómo se comporta. (Jaime Buriticá, 2021: 60)

A pesar de que ambas inteligencias fueron en 1990 unidas y llamadas inteligencia emocional por Peter Salovey y John Mayer (Mayer y Salovey, 1990: 189), fue Golemann (1996) el responsable de la difusión de esta inteligencia,

[...] afirmando que las características de esta inteligencia consisten en la capacidad de motivarse a uno mismo, de perseverar en el empeño mismo en el fracaso, de controlar los impulsos, de brindar gratificaciones, de autorregulación de los estados de ánimo, de impedir que la angustia influya en el raciocinio y la aptitud de confiar en los demás. (Rodrigues, 2017: 3).

La inteligencia emocional debería ser uno de los principales objetivos de la educación y que se debería potenciar, dado que nos puede llevar a una mayor calidad de bienestar con nosotros mismos y dentro de la sociedad. Y, como un ejemplo claro de la relación de lo emocional con lo musical a lo largo de la trama, y donde se pueden observar claramente las emociones que puede despertar la música que acompaña un escenario concreto en la película, sería la escena cuando Miguel y Héctor (que a lo largo de la película descubrirá que es su verdadero tatarabuelo, el padre de Mamá Coco). Llegan a la parte de la tierra de los muertos en la que se encuentran los muertos casi olvidados. Durante esa escena, se escucha música de banda que imparte un toque de misterio y de camaradería, despertando en el espectador esas dos emociones relacionadas con el miedo y, por otro lado, el sentirse en un lugar seguro.

Con respecto al tercer eje principal del trabajo, que es la utilización de las TIC desde la creación de la programación y a través de la propuesta de las diferentes actividades principales, destacar que conocer diferentes herramientas tecnológicas posibilita que estos dos temas de música y emociones se unan de una manera mucho más consciente, profunda y objetiva, además de ahorrar tiempo al ser más visuales e interactivas y motivantes para el alumnado actual, e implica que el alumnado también sea un agente mucho más activo en su aprendizaje al tener que tomar parte en las decisiones de su evaluación.

En este trabajo se recogen herramientas TIC tan útiles y variadas como *Genially*, *Canva*, *Learning Apps*, *Plickers*, *Bookcreator*, *Mentimeter* y *Excel*.

### 3.1. Propuesta didáctica

La propuesta didáctica se enmarca dentro de la búsqueda de un docente que sea buen comunicador, empático, tenga buena base de conocimientos, sepa escuchar lo que el alumnado demanda, proponga aprendizajes a través del juego y las nuevas tecnologías.

Es una propuesta para cuarto curso de Educación Primaria, que no se ha llevado a la práctica todavía. Está apoyada en la metodología del aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP).

Se sustenta en 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 adelante, LOMLOE). Se parte de un modelo inclusivo y coeducativo, que supone garantizar la igualdad

de oportunidades tanto en el acceso, en la participación como en el aprendizaje. Se utilizan los principios pedagógicos que aparecen en el artículo 19 de la LOMLOE, principalmente los puntos 1 y 2, que hacen referencia a la atención individualizada y especial atención a la educación emocional y en valores y a la potencialización del aprendizaje significativo para desarrollo de competencias transversales.

Se planificará la tarea educativa orientada a la diversidad, haciendo hincapié en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante, DUA). Estos son:

- Principio 1: Proveer múltiples formas de compromiso (el porqué del aprendizaje).
- Principio 2: Proveer múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje).
- Principio 3: Proveer múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje).

Respecto al lugar donde se va a situar la propuesta didáctica, es en el pueblo de Monreal del Campo en Teruel, con una población de 2522 (2021) habitantes (Fuente: Instituto Nacional de Estadística). Este cuenta con un colegio público llamado «Nuestra Señora del Pilar», de dos vías. Será un aula de la que forman parte 16 alumnos/as. Uno de ellos tiene diversidad funcional auditiva, con una hipoacusia moderada de primer grado y que utiliza audífono.

Por ello, se van a realizar algunas actividades adaptadas para ayudar a este alumno a seguir lo que se propone y concienciar a los demás acerca de la diversidad que puede haber en las aulas actualmente. Un ejemplo para concienciar al alumnado de otros tipos de lenguaje que ayudan a las personas sería la interpretación de la canción «Un poco Loco» en lenguaje de signos. Se trata de una canción original de la película objeto de estudio en el presente artículo.



Figura 2. Interpretación de la canción «Un poco Loco» con lenguaje de signos.

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

La programación estaría reflejada principalmente en el *Genially*, con botones interactivos que hacen que se vayan abriendo las distintas pestañas en las que se recogen elementos tan importantes como las competencias básicas o los criterios de evaluación.

Se ha utilizado una plantilla de *Canva* de ABP que está dentro de las posibilidades de *Genially*, que han servido para crear toda la programación didáctica que se presentará a continuación.



Figuras 3 y 4. Toda la programación didáctica resumida en dos imágenes interactivas en las que se puede consultar todo lo que se va a llevar a cabo en el aula. <https://bit.ly/3ci1LYy>.

Fuente: Elaboración propia a partir de la plataforma *Genially*.

Gracias a esta plantilla de ABP, el docente, de una forma más interactiva y accesible, plasma los elementos del currículo recogidos en su programación. Entre ellos, se destacan Objetivos Generales, Objetivos de Área, Objetivos Específicos, Contenidos, Competencias, Metodología, Recursos, Temporalización, Actividades, Evaluación, Estándares de Aprendizaje Evaluables y Criterios de Evaluación. Los docentes pueden obtener toda la información que necesitan en una misma pantalla, y es mucho más cómodo y efectivo a la hora de proceder a su lectura que leerse varios folios con todos los aspectos relacionados, tal como se desarrollan las unidades didácticas.

Además, en el trabajo se han recogido unas tablas correspondientes a las 12 sesiones que se han planteado para esta propuesta.

<b><u>SESIONES 4 y 5: LA MÚSICA EN SIGNOS</u></b>
<p>Se acabará el visionado de <i>Coco</i> (1:29:28 - 1:37:00). Tras ello, se procederá a la visualización de un vídeo de la canción “Un poco loco” en lenguaje de signos (<a href="https://youtu.be/-lWd1yxagEg">https://youtu.be/-lWd1yxagEg</a>). Se trata de una actividad inclusiva que tiene como intención acercar la música a las personas con diversidad funcional así como concienciar a los alumnos de que una persona sorda también puede sentir la música. Es el caso de su compañero con hipoacusia, de esta manera, podrán empatizar con él y aprender a comunicarse con aquellas personas que no puede oír. Esta actividad será practicada de nuevo en la sesión 5 puesto que será parte de la actuación final.</p>
<p><b>Tiempo:</b> 1h.</p>
<p><b>Espacio y momento:</b> La actividad se realizará dentro del aula. Clase de música.</p>
<p><b>Tipo de agrupación:</b> En gran grupo.</p>
<p><b>Objetivos específicos:</b> OE.1., OE.3., OE.7. y OE. 8.</p>
<p><b>Metodología:</b> Activa y participativa.</p>
<p><b>Recursos materiales:</b> Ordenador, proyector y pizarra digital.</p>
<p><b>Recursos humanos:</b> maestra de música.</p>
<p><b>Competencias:</b> CCL, CSC, CAA y CCEC.</p>
<p><b>Evaluación:</b> Cuaderno de observaciones diarias.</p>

Figura 5. Ejemplo de sesiones de la propuesta didáctica.  
Fuente: Martínez Noguera (2021).

El profesorado, además de tener en cuenta todas las herramientas tecnológicas comentadas con anterioridad, podrá ir tomando notas en el cuaderno que se ha elaborado a este respecto, de manera que la propuesta didáctica se pueda ir modificando y adaptando a la situación real que en cada momento se esté produciendo en el aula.



Figura 6. Cuaderno de observaciones para el docente.  
Fuente: Elaboración propia.

Además de contar con un cuaderno para tomar notas por parte del docente, *Bookcreator*, a pesar de tener usos limitados de manera gratuita, es una herramienta para elaborar cuadernos, cuentos, libros para todos los públicos. Es interactivo, por lo que se pueden añadir vídeos en una misma hoja que el alumnado tenga que visualizar. Nos va a servir para crear el cuaderno de contenidos que vamos a utilizar con el alumnado a lo largo de las distintas sesiones, donde va a tener de manera interactiva toda la intervención didáctica que se le está proponiendo. Se han elegido imágenes con colores llamativos y se han insertado imágenes interactivas para que la motivación de todo tipo de alumnado aumente.



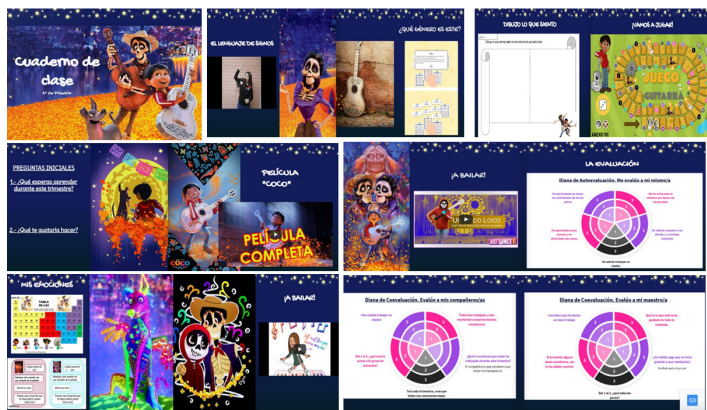


Figura 7. Cuaderno creado para el alumnado de 4.º de Primaria.  
 Fuente: Elaboración propia a partir de Bookcreator.

### 3.2. Actividades propuestas para el aula

Para trabajar algunas de las emociones que aparecen a lo largo de la película y relacionarlas con los distintos personajes de la misma, se han elaborado fichas, flashcard y una tabla de las emociones (simulando la tabla periódica) donde el alumnado de este curso podrá ser mucho más consciente de las distintas emociones que se están trabajando a lo largo de la intervención didáctica.



Figura 8. Distintas propuestas de actividades.  
 Fuente: Elaboración propia a partir de <https://bit.ly/2FGDyX2>

Tal como podemos observar en la imagen, se ha creado una tabla periódica con todas las emociones que aparecen por parte de los personajes en la película. De cada una de esas emociones, se han creado una serie de cartas donde se explica la emoción que experimenta el personaje. Por último, se le entrega una ficha con una serie de preguntas acerca de en qué momento aparece esa emoción, con qué personaje se relaciona y en qué momento aparece y se pide que el alumno piense en una situación donde haya vivido esa emoción que se está trabajando.

Esta película ha removido aspectos como la pérdida de seres queridos o de animales que han sido parte de nuestras familias. Intentar mostrar la muerte de una manera natural en el aula y que el alumnado pueda entender distintos aspectos como la importancia del recuerdo, el no caer en el olvido o superar aspectos del duelo son valores fundamentales para adquirir una inteligencia emocional sana como enseñanza para la vida. Y si encima se puede realizar de una manera tan delicada como se ha tratado a través de esta película, junto con las actividades propuestas, puede ser un comienzo necesario para conseguir mejorar este aspecto que en muchas ocasiones se ha considerado tabú, y que puede ser que algunos la hayan vivido muy de cerca por culpa de la pandemia que estamos viviendo.

Las enseñanzas del currículo son fundamentales en la escuela: pero no se deben perder de vista también las enseñanzas para la vida o competencias que puedan hacer que los alumnos estén mucho más preparados emocionalmente hablando que lo que se ha formado a otras generaciones anteriores.

Para constatar lo anterior, se han resumido en el siguiente vídeo las distintas propuestas didácticas que aparecen a lo largo del trabajo (Figura 9).



Figura 9. Vídeo-resumen de la intervención didáctica en 4.º de Primaria.

Fuente: <https://bit.ly/3As52xJ>

En esta edad, entre 9 y 10 años, es muy importante que vayan tomando conciencia de la importancia de la familia, así como sentirse vinculados e identificados con la misma.

Otro aspecto a destacar es que asimilen que en la vida todo no es lo que parece. Miguel sufre un desengaño al descubrir que Ernesto de la Cruz era un suplantador de la identidad de su tatarabuelo real, Héctor, y que se había aprovechado de la música que este había compuesto. Prefirió apostar por la fama antes que su amistad con Héctor.

También es necesario ser fiel a uno mismo y a sus principios, que es otra de las enseñanzas que se promueven en la película.

Es una oportunidad para hablar en esta etapa educativa de la muerte. Hablar del sentido de la vida y de que todo tiene un principio y un final. La importancia del recuerdo y del olvido, dado que las personas realmente desaparecen cuando son olvidadas.

Además, en una pandemia como la que estamos sufriendo, donde los datos en España han arrojado durante mucho tiempo entre 100 y 200 muertos al día, es un tema fundamental que el alumnado debe conocer y saber afrontar de la manera más adecuada.

La importancia del cuidado y cómo son fieles los animales de compañía: a lo largo de la película Miguel va acompañado de Dante, un perro callejero, y es el apoyo del protagonista ante cualquier adversidad. Si analizamos la relación del protagonista con este sabueso podemos trabajar con el alumnado la importancia de las mascotas.

Las emociones que representan a lo largo de la película los seis personajes principales son las mostradas en la Figura 10.



Figura 10. Personajes y emociones básicas que transmiten, que deberían trabajarse en la etapa de Educación Primaria. Fuente: Elaboración propia.

Miguel es un niño perseverante con la meta de intentar ser músico. Es alegre en todo momento y enseña que hay que perseguir lo que uno quiera cueste lo que cueste, pero sin desvalorizar a la familia.

La abuela Elena es el personaje que representa más claramente la ira, ya que, siendo la hija de Mamá Coco y la abuela de Miguel, conoce toda la historia familiar y ha transmitido el odio hacia la música por lo que les pasó a sus seres queridos. Se muestra prácticamente con esta emoción hasta el final de la película.

Mamá Imelda es la madre de Mamá Coco, y tiene resquemor hacia la música porque su marido Héctor la abandonó para dedicarse a ese arte. Ese dolor y tristeza se plasman claramente en la canción que interpreta: «La Llorona».

Héctor es el padre de Mamá Coco, representa el miedo a ser olvidado por sus seres queridos ya que nadie coloca su foto en el altar familiar y su vida de posibles éxitos como músico ha sido arrebatada cruelmente por Ernesto de la Cruz.

Ernesto de la Cruz, la emoción que más se asemeja en la película es el asco, dado que, aunque ha sido en vida inmensamente rico y agraciado, a lo largo de la película se descubre que es un ser ruin que asesinó a su mejor amigo para robarle sus canciones y sus triunfos. Se quedó con la identidad de Héctor y su familia.

Mamá Coco es uno de los personajes principales junto a Miguel, y es la viva imagen de la ternura. Se relacionaría con la sorpresa porque, aunque sufre demencia senil, consigue al final recordar a su papá Héctor por medio de la canción «Recuérdame» que le canta su bisnieto Miguel.

Para unir los conocimientos que se van adquiriendo sobre valores, personajes, emociones y música se ha creado el siguiente juego. Con una adaptación de una de las plantillas que propone *Genially*, se ha creado el *Juego de la Guitarra*.

Dicha plantilla sigue una metodología de gamificación que se funde con uno de los pilares más importantes de la actual ley que regula la educación (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre [LOMLOE]), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo [LOE]), es decir, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC). Para jugar, se siguen las mismas bases y normas que *El Juego de la Oca* clásico. El jugador/a clica en el dado, el cual indicará el número de casillas a avanzar. Se escogerá como ficha uno de los animales que abajo aparecen y se irá moviendo por el tablero. Cada botón de colores supone un reto o actividad diferente a superar para continuar avanzando y llegar a la meta.



Figura 11. Juego de la Guitarra Interactivo.  
 Fuente: Elaboración propia a partir de Genially. <https://bit.ly/3dCiTso>

En referencia al uso de otra herramienta informática como es *Plickers*, cabe destacar que ha servido para que el alumnado pudiera responder una serie de preguntas relacionadas con lo emocional de una manera mucho más interactiva y divertida.



Figura 12. Ejemplos de utilización de *Plickers*.  
 Fuente: Elaboración propia.

Es una herramienta de realidad aumentada donde, mediante el uso del móvil, tablet o desde la propia página web <https://get.plickers.com/>, el docente posibilita una serie de preguntas, tanto de opción múltiple como de verdadero o falso, y los alumnos las contestan levantando las tarjetas, que tienen distinto dibujo para cada uno de ellos. Según la posición en que coloca lo que vemos a la izquierda el alumnado, el docente realiza una fotografía con el móvil de toda la clase y automáticamente se transfieren a tiempo real los resultados que ha posibilitado cada uno de ellos.

Respecto a las actividades musicales trabajadas, cabría destacar también el análisis musical de «Recuérdame», leitmotiv de la película y pieza musical más reconocible de la banda sonora. En la siguiente adaptación que se puede trabajar con el alumnado, se muestra a continuación en do mayor, aunque de manera original está escrita en re bemol mayor.

### Análisis:Recuérdame

The image displays a musical score for the song 'Recuérdame' in G major. It consists of five staves of music. The first staff shows the beginning of the melody with a C chord. The second staff continues the melody with chords Am7, Gm7, C7, F#m7, F#m7/D, and F/G. The third staff shows the melody with chords C, F#m7/A#, C, Gm7, and C#. The fourth staff continues with chords F#m7/A#, Em, E7/G#, Am, A#, A#m7/F#, D, G, C#m7, F#m7/G, and F#m7/G. The fifth staff shows the end of the melody with a C chord.

Figura 13. Partitura creada en do mayor y analizada por Tony Domenech (Countblissett).  
Fuente: <https://bit.ly/3QX3zy>

Utiliza una melodía en la que son abundantes las corcheas, la repetición de patrones con variaciones y saltos melódicos, aunque es sencilla. Es una melodía anacrúsica, en la que en los compases 3, 11 y 16 vemos repetición de notas de manera ascendente mientras que predomina la repetición de notas de manera descendente en los compases 5, 6, 7, 8, 9, 14 y 15. Podemos ver que los distintos motivos se van preguntando y respondiendo, así como las frases de cuatro compases también utilizan pregunta y respuesta.



Figura 14. Partitura creada en do mayor y analizada por Tony Domenech (Countblissett).  
Fuente: <https://bit.ly/3QXX3zy>

Este mismo patrón que ha aparecido en los compases 6 al 9 se repetirá en los compases 14 al 16, aunque la respuesta en el 16 será ascendente y no descendente como se esperaría.

En cuarto de Primaria, podemos hacer partícipe al alumnado a nivel analítico de la partitura para conseguir que determinen el ámbito, la tesitura, los saltos interválicos que se proponen, el perfil melódico, los patrones rítmicos principales...

Respecto a la interpretación de la partitura, es demasiado grave desde la cuarta nota hasta la séptima; pero la solución podría subir estas tres notas a una octava más aguda y se solucionaría todo el problema. La tesitura es propia para el canto, aunque habría que trabajar algunos de los saltos interválicos que aparecen en la partitura.

Otro tipo de actividades musicales contarían con la utilización de *Learning Apps*, para crear la siguiente actividad para que el alumnado trabaje el reconocimiento auditivo de los distintos fragmentos musicales más importantes a lo largo de toda la banda sonora de la película.

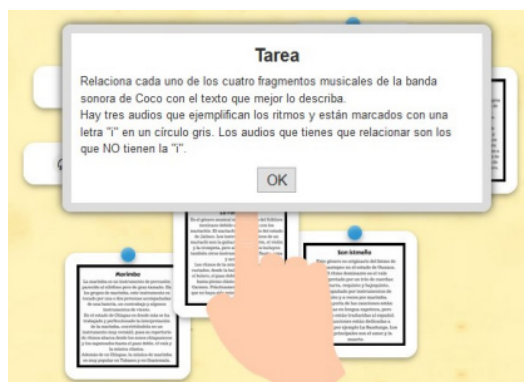


Figura 15. Actividad creada con *App Learning*.  
Fuente: Elaboración propia.

Tal como se va desgranando a lo largo del artículo, podemos ir observando la combinación de actividades que no utilizan las herramientas TIC con aquellas que sí que lo hacen para ofrecerle al alumnado distintas posibilidades a la hora de ir adquiriendo los distintos contenidos que se quieren trabajar tanto a nivel emocional como musical.

### 3.3. Importancia de la evaluación en la intervención didáctica para el aula

La evaluación es un aspecto al que se le dota de gran importancia en este trabajo destacando ciertos instrumentos de evaluación como, por ejemplo, las dianas de evaluación.

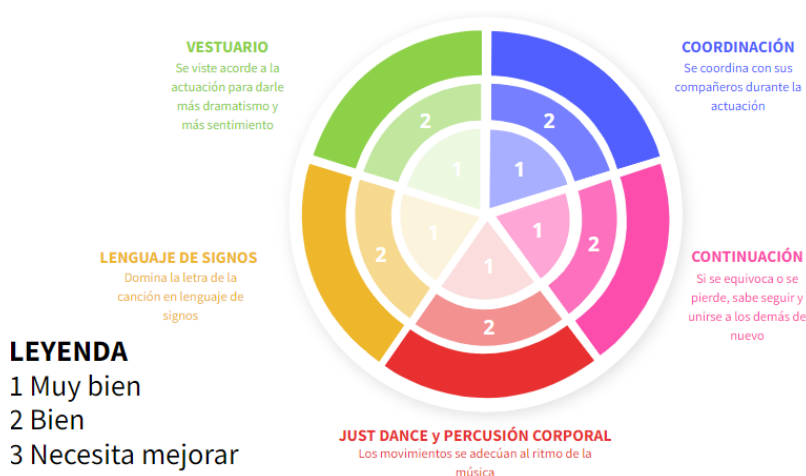


Figura 16. Diana de evaluación para valorar la actuación final por parte del alumnado.  
Fuente: Elaboración propia a partir de *Genially*. <https://bit.ly/3pnjC3e>

Estas se utilizan en distintas actividades y son útiles para realizar la autoevaluación (el alumnado se autoevalúa y también el docente), heteroevaluación (evaluamos a los discentes) y coevaluación (los educandos se evalúan entre ellos). De esta manera, se pone en marcha la evaluación triádica.

*Mentimeter* es otra de las herramientas TIC que se ha utilizado en el apartado de evaluación, para llevar a cabo dicho proceso a través tanto de códigos QR como proyectando las distintas preguntas y dianas de evaluación en el aula. Y, por último, la evaluación en *Excel* a través de la utilización de una rúbrica creada para la propuesta didáctica y una tabla donde se miden los distintos criterios de calificación de la actividad.



RÚBRICA PARA EVALUAR LAS TAREAS Y ESCUCHA ACTIVA EN CLASE					
	EXCELENTE	MUY BUENO	BUENO	SUFICIENTE	NECESITA MEJORAR
ÍTEM	5	4	3	2	1
<b>ESCUCHA ACTIVA</b>	Escucha siempre, de forma respetuosa y atenta las explicaciones y opiniones de la profesora y sus compañeros/as.	Escucha generalmente de forma respetuosa y atenta las explicaciones y opiniones de la profesora y sus compañeros/as.	Escucha a veces las explicaciones y opiniones de la profesora y sus compañeros/as, pero puede requerir de repeticiones.	Alguna vez escucha a la profesora y a sus compañeros/as pero son necesarias repeticiones frecuentes para que lo entienda.	No escucha nunca o y no sigue las indicaciones de la profesora ni de sus compañeros/as.
<b>REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES</b>	Siempre sigue las instrucciones y realiza las actividades planteadas de forma eficaz.	Generalmente sigue las instrucciones y realiza las actividades planteadas de forma eficaz.	Escucha las instrucciones y explicaciones pero demuestra dudas en los procedimientos. Trabaja de forma eficaz.	Escucha con frecuencia las instrucciones pero tiene dudas en los procedimientos y necesita ayuda para las actividades.	No sigue las instrucciones y requiere de ayuda constante o repetición de las mismas.

	PARTICIPACIÓN y CUADERNO (25%)		TAREAS y ESCUCHA ACTIVA 15%		ACTITUD Y RESPETO (15%)		ACTUACIÓN (45%)		NOTA FINAL
<b>ALUMNOS/AS</b>	10	2,5	9	1,35	10	1,5	10	4,5	9,85
Alumno/a A	9	2,25	8	1,2	9	1,35	9	4,05	8,85
Alumno/a B	9	2,25	9	1,35	9	1,35	10	4,5	9,45
Alumno/a C	7	1,75	10	1,5	9	1,35	9	4,05	8,65
Alumno/a D	10	2,5	8	1,2	10	1,5	10	4,5	9,7
Alumno/a E	10	2,5	10	1,5	9	1,35	9	4,05	9,4
Alumno/a F	8	2	8	1,2	8	1,2	10	4,5	8,9
Alumno/a G	8	2	9	1,35	8	1,2	10	4,5	9,05

\*Las notas que aparecen en esta tabla son a modo de ejemplo

APARTADO DE OBSERVACIONES												
ALUMNOS/AS	SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5	SESIÓN 6	SESIÓN 7	SESIÓN 8	SESIÓN 9	SESIÓN 10	SESIÓN 11	SESIÓN 12
Alumno/a A												
Alumno/a B												
Alumno/a C												
Alumno/a D												
Alumno/a E												
Alumno/a F												
Alumno/a G												

Figura 17. Rúbrica y tabla de evaluación con los criterios de calificación elaboradas con *Excel*.  
 Fuente: Elaboración propia.

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al ser una propuesta de intervención en el aula que no ha sido llevada a la práctica todavía, es difícil aventurar los resultados de la misma en el aula. Sería necesario comprobar en la práctica si realmente se consigue todo lo que de manera conceptual y con las herramientas utilizadas se ha propuesto, dado que está sólidamente fundamentado y trabajado y sería deseable que pudiera aportar muy buenos resultados; pero faltaría esa comprobación final en las aulas.

Una de las ideas que surgieron a la hora de elaborar el artículo era la posibilidad de difusión que podía darle a la propuesta, dado que puede servir para que

distintos docentes de distintos lugares se animen a ponerla en práctica y trabajar las distintas actividades y observar los resultados que obtienen con la misma.

El descubrimiento y conocimiento de distintas herramientas digitales que facilitan la motivación docente y del alumnado, que hacen más fácil la idea de la propuesta didáctica y que ayudan al alumnado a estar mucho más activo y participativo en el aprendizaje que se le está posibilitando, se considera otro aspecto destacable de este trabajo. Cualquier docente tiene que estar en constante formación y conocer las herramientas tecnológicas que faciliten su trabajo y lo hagan más efectivo. Es fundamental tener esto presente a lo largo de la vida docente, y, tal como hemos comprobado por motivos pandémicos, una realidad a la que no debemos cerrar los ojos.

Otro aspecto en el que nos invita a adentrarnos el artículo es en conocer las posibilidades que tiene la música desde el punto de vista neurocientífico. Dado que el trabajo aboga por la unión de música y emociones, la neurociencia tiene mucho que decir, y sería interesante que a partir de este artículo pudieran salir otros que siguieran indagando en las posibilidades de todos estos aspectos y como medio la utilización tanto de los medios audiovisuales como de las herramientas TIC en el aula.

Cada vez más estamos observando cómo las distintas administraciones educativas le dan mucha importancia a elaborar protocolos para mejorar la vida de las aulas. En el caso concreto de Aragón, existe un equipo de convivencia escolar que ha trabajado protocolos de *bullying*, protocolo de suicidio, protocolos de resolución de conflictos en las aulas.

Nos estamos dando cuenta de que la sociedad está muy preocupada por estas temáticas, y otra temática tabú, que se trabaja muy poco en las aulas, es el tema de la muerte. En esta propuesta didáctica se trabaja de una manera que puede hacer que el alumnado empiece a conocer un poco más sobre la misma, y que a la vez adquiera una serie de valores que son necesarios en la sociedad actual postpandémica.

Se deberían realizar también distintos estudios acerca de cómo ha influido el tiempo que estuvimos encerrados en el grupo de edad al que va dirigida la propuesta, así también cómo ellos han vivenciado el tema del duelo de personas, animales o conocidos cercanos cuando no han podido acompañarlos por el tema de la prohibición de salir de sus casas.

## 5. CONCLUSIONES

Las enseñanzas del currículo son fundamentales en la escuela: pero no se deben perder de vista también enseñanzas para la vida o competencias que puedan hacer que

los alumnos estén mucho más preparados emocionalmente hablando que lo que se ha formado a otras generaciones anteriores.

Se debería tender a utilizar las herramientas TIC que faciliten tanto la programación de las distintas propuestas didácticas en el aula como también el desarrollo de actividades más adecuadas al tipo de alumnado que nos encontramos actualmente dentro de las aulas.

El desgranar las emociones a través de una película y ver también directamente su relación con la música, para a partir de todo ello crear una propuesta didáctica enriquecedora, motivadora, significativa y con una serie de valores importantes para la sociedad actual, hace que el contenido del artículo pueda merecer mucho la pena ponerlo en práctica en el aula de música. Y no solo eso, sino el conocer una serie de herramientas y estrategias que pueden facilitar el que el aula de música se convierta para todo el alumnado en deseable, al ser un lugar mucho más inclusivo, en el que se trabaja de una manera diferente, con temas que atañen a todo el alumnado; que todo el mundo puede entender, y que cada uno puede avanzar según sus capacidades, sus aptitudes y su ritmo de aprendizaje y de trabajo.

El que en el trabajo se parta de un conocimiento normativo y se ponga como aspecto relevante lo que se va a evaluar. Y no solo lo que se va a evaluar, sino el cómo se va a evaluar, utilizando estrategias diferentes que hacen que la evaluación sea más objetiva y que no sea de un único tipo, sino que el propio alumnado se implique en la misma con la utilización de herramientas informáticas. Que se evalúe el propio alumno, haya una coevaluación y también una evaluación por parte del docente, siendo él mismo evaluado, es un aspecto también a destacar dentro del artículo.

Conocer a los personajes principales de la película, así como analizar la banda sonora que acompaña a cada uno de los personajes, hace que se produzca un punto de inflexión para adquirir determinados conocimientos musicales que sería de otra manera más complicado adquirirlos. Y a partir de lo que les ocurre a los personajes, y las emociones que expresan en cada momento, que seamos capaces de captar y transmitir los valores que se han comentado con anterioridad y que son la fuerza principal de este trabajo.

No solo se tratan valores relacionados con las personas, sino también con el amor a los animales, con la importancia del recuerdo y el olvido, que pueden ir conformando unas reflexiones en el alumnado que les ayuden a ser más críticos y más reflexivos sobre temas que quizás antes nadie les había planteado.

La música es un factor que contribuye al desarrollo de la persona en todos sus sentidos, potenciando así todas y cada una de las funciones cognitivas. Se ha ido descubriendo a través de la banda sonora de la película que se utilizan diferentes tipos de músicas que generan emociones con características comunes a dicha emoción.

Hay algo que todos compartimos y sabemos distinguir independientemente del tipo de música que intervenga en cada momento en la banda sonora que estemos analizando. Son las emociones. Sabemos diferenciar que una melodía concreta evoca alegría, ira, tristeza según su estructura, tonalidad y elementos compositivos que intervienen en la audición.

Como conclusión final, la unión del trabajo de las emociones a partir de la música, utilizando herramientas digitales que faciliten la comprensión de todos los contenidos que se quieren trabajar y como medio el visionado y análisis de una película de animación, es algo que funciona y que debería dar muy buenos resultados en el aula. Con propuestas de intervención como la relatada se pretende que los docentes de música utilicen estos recursos para sacarle mucho mayor aprovechamiento didáctico a sus clases y conseguir mayores aprendizajes tanto en ellos mismos como en el alumnado que tienen delante.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acinas, P. (2020). Película «COCO». El duelo puede ser alegre y una oportunidad de aprender. *Psicooncología*, 17(2), 407-410. <https://doi.org/10.5209/psic.71366>
- Betés, M. (2000). *Fundamentos de musicoterapia*. Morata.
- Fraille Prieto, T. (2009). *La creación musical en el cine español contemporáneo*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2001). *El ratoncito feroz. Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Igartua, J. J., & Muñoz, C. (2008). Identificación con los personajes y disfrute ante largometrajes de ficción. Una investigación empírica. *Comunicación y Sociedad*, 21(1), 25-52. <https://bit.ly/2nWue9A>
- Jaime Buriticá, L. J. (2021). Fundamentación teórica e importancia de la inteligencia emocional en la práctica educativa. *Educa*, 1. <https://bit.ly/3dApC62>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Martínez Noguera, E. M. (2021). *Un pentagrama de emociones: Propuesta didáctica en el aula a través de Coco*. Trabajo Fin de Estudios. Universidad de Zaragoza. <https://bit.ly/3PJsBGV>
- Muñoz Repiso, A. G. V., & Gómez Pablos V. G. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.

- Näsi, T., Kotilahti, K., Noponen, T., Nissilä, L., Lipiäinen, L., & Meriläinen, P. (2010). Correlation of visual-evoked hemodynamic responses and potentials in human brain. *Experimental Brain Research*, 202, 561-570. <https://bit.ly/3QNICfB>
- Orden ECD/850/2016, de 29 de julio, por la que se modifica la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 156, de 12 de agosto de 2016, pp. 20714-20884.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. <https://bit.ly/3c0b7YN>
- Radigales Babí, J. (2008). *La música en el cine*. UOC.
- Rodrigues, A. (2017). Educación emocional como apoyo de la educación emocional. *Revista Vinculando*, sin volumen. <https://bit.ly/3pmU72b>
- Xalabarder, C. (2006). *Música de cine: una ilusión óptica*. Libros en red.



eISSN: 2659-6482

DOI: <https://doi.org/10.14201/pmrt.29219>

## UNA EXPERIENCIA AUDIOVISUAL PARA LOS FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN MUSICAL

### *An Audiovisual Experience for the Future Music Teachers*

Joaquín LÓPEZ PALACIOS 

(Universidad de Castilla-La Mancha)

Raquel BRAVO MARÍN 

(Universidad de Castilla-La Mancha)

María del Valle DE MOYA MARTÍNEZ 

(Universidad de Castilla-La Mancha)

**RESUMEN.** La inclusión de recursos audiovisuales ha creado nuevos ambientes de aprendizaje con cambios pedagógicos significativos que obligan a una formación docente en el uso de las TIC. Estos recursos, importante complemento a las explicaciones docentes, resultan motivadores para los estudiantes. Así, la asignatura Expresión Artística de 4.º curso del Grado de Maestro en Infantil en la Facultad de Educación de Albacete (UCLM), año académico 2021-22, se enfocó a la creación de un videocuento para desarrollar la creatividad en la expresión plástica y musical y trabajar con diferentes herramientas digitales y pedagógicas: aplicaciones como *Movie Maker*, *Imovie*, *Adobe Premiere* y *Spark Vídeo*; *Power Point* o *Adobe Acrobat* para las presentaciones, y recursos específicos como *Stop Motion*.

Se han aplicado diferentes técnicas artísticas adaptándose a su futura utilización en las aulas de Infantil, como el *collage*, la *tampografía* o *frottage*.

En el ámbito musical, se han trabajado oralidad, paisajes sonoros, *leitmotifs*, onomatopeyas y melodías de diferentes periodos y estilos musicales. Así, la unión de tradición y actualidad es un complemento enriquecedor para el alumno, favoreciendo aprendizajes acordes con la digitalización actual. Este uso didáctico de las TIC ofrece a los alumnos la necesaria adaptación tecnológica en las disciplinas artísticas.

*Palabras clave:* educación superior; videocuento; TIC; alumnos de Magisterio; Educación Musical.

ABSTRACT. The inclusion of audiovisual resources has created new learning environments with significant pedagogical changes that require teacher training in the use of ICT. These resources, an important complement to the teaching explanations, are motivating for the students. Thus, the Artistic Expression subject of the 4th year of the Master's Degree in Pre-primary at the Faculty of Education of Albacete (UCLM), academic year 2021-22, focused on the creation of a video story to develop creativity in plastic and musical expression and work with different digital and educational tools: applications such as *Movie Maker*, *Imovie*, *Adobe Premiere* and *Spark Video*; *Power Point* or *Adobe Acrobat* for presentations and specific resources such as *Stop Motion*. Different artistic techniques have been applied, adapting to their future use in children's classrooms, such as collage, pad printing or *frottage*. In the musical field, orality, sound landscapes, *leitmotive*, onomatopoeias and melodies from different periods and musical styles have been worked on. Thus, the union of tradition and current affairs are an enriching complement for the student, favoring learning in accordance with current digitization. This educational use of ICT offers students the necessary technological adaptation in artistic disciplines.

*Keywords:* Higher education; Video Story; ICT; future teachers; Music Education.

## 1. LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

La educación artística posee un papel fundamental en los distintos ámbitos formativos de los niños, favoreciendo espacios para la integración de métodos, medios de expresión e interpretaciones que se constituyen en «un lenguaje y un vértice desde donde comprender el mundo y conectarse con los otros» (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016: 7).



En la etapa de Educación Infantil, cada niño va construyendo su propia realidad gracias a su libertad de expresión. En estos años, el arte ofrece al niño una apertura creativa al mundo además de diversos aprendizajes basados en valores como la empatía, la identificación y la elección.

En un momento como el actual, en el que el nivel de competitividad del profesorado es tan grande frente a los estímulos digitales que reciben los niños actuales, la formación de los futuros maestros debe basarse en implementar unas actividades de aula donde se integren los conocimientos tradicionales de una manera acorde a las circunstancias sociales que rodean a los estudiantes.

Como formadores y educadores, consideramos que es necesaria la educación de los alumnos, desde las edades más tempranas, en el saber transmitir el valor de las imágenes y manejar adecuadamente la responsabilidad de este lenguaje visual. La comprensión del siglo XXI tiene que venir reflejada en el currículo de educación más allá de las enseñanzas tradicionales.

Los profesores encargados de la etapa de Educación Infantil tienen la gran responsabilidad de cambiar el mundo gracias a conseguir activar el pensamiento creativo del niño. Los profesores de Educación Primaria, Secundaria e incluso los de Universidad cuentan con una labor más desagradecida, pero mejor valorada por la sociedad. Sin embargo, estos solo matizarán los conocimientos ya adquiridos por el alumno en los que fueron claves los cimientos sustentados en Infantil (Bordes, 2007).

### *1.1. La Expresión Artística en el currículo de Educación Infantil*

En la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, aparece el concepto «artístico» en varios momentos. Por un lado, en el Anexo I: Áreas de la etapa de Educación Infantil, se especifica lo siguiente:

conviene subrayar la importancia que, para el desarrollo integral, tienen todos los lenguajes, el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y tecnológico y el lógico matemático, que son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa y para la comprensión de su entorno. (p. 7)

Por otro lado, en referencia al segundo ciclo, también se encuentra en el «Bloque 3. Lenguaje artístico» y en el criterio 4 de evaluación. Además, el artículo 5 incluye las áreas plásticas y musicales.

Si atendemos a la nueva actualización que se recoge en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de

la Educación Infantil, podremos observar como la expresión artística sigue teniendo un peso fundamental en esta etapa educativa. Uno de los fines es el siguiente:

contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia. (p. 3)

Como algo novedoso, dentro de las competencias clave, se incluye una específica sobre la conciencia y la expresión cultural, en la que se pretende que los alumnos construyan y enriquezcan su identidad, favoreciendo los lenguajes creativos. Además, se pretende que el niño adquiera un sentimiento de pertenencia al acercarse a las manifestaciones culturales a través de la expresión artística.

Por otra parte, dentro del Área 3, *Comunicación y Representación de la Realidad*, «los lenguajes artísticos, en tanto que sistemas simbólicos, adquieren particular relevancia en esta etapa» (p. 27). Favorecen los vínculos con la sociedad actual de una manera más liberadora. Será esta etapa en la que el niño explore nuevas sensaciones y aquello que le resulta novedoso de su entorno. En este periodo creativo, el niño indaga y la educación artística le proporciona las herramientas precisas para ese descubrimiento. A través del lenguaje musical el niño podrá comunicarse con sus iguales, mejorará la atención y desarrollará la sensibilidad artística. Con las actividades musicales, se pretende que el alumno disfrute del hecho musical gracias a la expresión oral, corporal y motriz acercándose a las exposiciones musicales y ampliando sus conocimientos artísticos.

Igualmente, en el entorno plástico el niño adquirirá habilidades respecto a las distintas técnicas artísticas tradicionales y podrá investigar con los distintos materiales para transmitir sentimientos y emociones. La exposición del niño a diversas manifestaciones artísticas, sonoras y visuales potenciará su sentimiento crítico sobre la estética y el arte.

Dentro de la competencia específica 2, «Interpretar y comprender mensajes y representaciones apoyándose en conocimientos y recursos de su propia experiencia para responder a las demandas del entorno y construir nuevos aprendizajes» (p. 28), también se atiende a las manifestaciones sociales y culturales.

A lo largo de estos primeros seis años de vida del niño, el lenguaje artístico enriquecerá la expresión de su potencial imaginativo y favorecerá su integración a los distintos entornos sociales. Los pequeños alumnos aumentarán su lenguaje creativo para ir adquiriendo una mayor libertad en su capacidad de expresión a partir del descubrimiento de los distintos símbolos visuales y sonoros.

Si se analizan los criterios de evaluación, para el primer ciclo de Infantil, se destacan los siguientes:

1.1. «Participar con interés en interacciones cotidianas, utilizando diferentes sistemas comunicativos» (p. 30).

1.2. «Participar de forma espontánea en situaciones comunicativas, adecuando la postura, los gestos y los movimientos a sus intenciones» (p. 30).

1.3. «Manifestar necesidades, sentimientos y vivencias, utilizando estrategias comunicativas y aprovechando las posibilidades que ofrecen los diferentes lenguajes con curiosidad y disfrute» (p. 30).

1.5. «Participar en situaciones de uso de diferentes lenguas, manifestando interés y curiosidad hacia la diversidad de perfiles lingüísticos» (p. 30).

2.1. «Interpretar los estímulos y mensajes del entorno, reaccionando de manera adecuada» (p. 30).

2.2. «Expresar sensaciones, sentimientos y emociones a partir de distintas representaciones y manifestaciones artísticas y culturales» (p. 30).

3.2. «Explorar las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes, utilizando los medios materiales propios de los mismos» (p. 30).

3.3. «Producir mensajes, ampliando y enriqueciendo su repertorio comunicativo con seguridad y confianza» (p. 30).

4.2. «Recurrir a escrituras indeterminadas, espontáneas y no convencionales, incorporándolas a sus producciones con intención comunicativa» (p. 30).

5.2. «Manifestar interés y disfrute hacia actividades individuales o colectivas relacionadas con la literatura infantil, las obras musicales, los audiovisuales, las danzas o las dramatizaciones, avanzando en una actitud participativa» (p. 31).

Por otra parte, los criterios de evaluación para el segundo ciclo de Educación Infantil, relacionados con la expresión artística, se encuentran en:

2.2. «Interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones o manifestaciones artísticas, también en formato digital, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa y responsable» (p. 32).

3.4. «Elaborar creaciones plásticas, explorando y utilizando diferentes materiales y técnicas y participando activamente en el trabajo en grupo cuando se precise» (p. 32).

3.5. «Interpretar propuestas dramáticas y musicales, utilizando y explorando diferentes instrumentos, recursos o técnicas» (p. 32).

5.4. «Expresar emociones, ideas y pensamientos a través de manifestaciones artísticas y culturales, disfrutando del proceso creativo» (p. 33).

5.5. «Expresar gustos, preferencias y opiniones sobre distintas manifestaciones artísticas, explicando las emociones que produce su disfrute» (p. 33).

Dentro de los saberes básicos, se relacionan varios bloques con la Expresión Artística:

F. El lenguaje y la expresión musicales.

- Posibilidades sonoras, expresivas y creativas de la voz, el cuerpo, los objetos cotidianos de su entorno y los instrumentos.
- Propuestas musicales en distintos formatos.
- El sonido, el silencio y sus cualidades. El código musical.
- Intención expresiva en las producciones musicales.
- La escucha musical como disfrute (p. 34).

G. El lenguaje y la expresión plásticos y visuales.

- Materiales específicos e inespecíficos, elementos, técnicas y procedimientos plásticos.
- Intención expresiva de producciones plásticas y pictóricas.
- Manifestaciones plásticas variadas.
- Otras manifestaciones artísticas (p. 34).

Tras los complicados años que se han vivido a consecuencia de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19 y la posterior situación postpandémica, se ha podido comprobar cómo la sociedad ha aumentado su demanda hacia las artes. Mantenerse al margen del estrés global en el que se ha vivido, y se vive hoy día, aunque haya sido por obligación, ha proporcionado una mayor dedicación a la expresión artística. Igualmente, a nivel político, existe un planteamiento más decidido para reforzar esta área de artística en las diferentes etapas educativas.

### *1.2. El cuento en Educación Infantil*

La literatura infantil es aquella que va dirigida a los más pequeños, un público que resulta tan exigente como entusiasta. Además, la literatura infantil es un elemento importante de transmisión cultural intergeneracional.

En la etapa de Educación Infantil los niños apenas saben leer. Sin embargo, disfrutan escuchando, observando, pensando, aportando y creando nuevas historias. Por tanto, será en estos primeros años cuando se presente el momento propicio para que los niños se familiaricen con la lectura a través de la narración, el juego, la expresión y la dramatización. López (2017) resume la finalidad de la literatura

en tres pasos: el fomento de la educación intelectual del niño, el aumento de la imaginación y la apertura al mundo.

El cuento, esa pequeña narración breve que caracteriza la literatura infantil, es definido por Fernández (2010) como

una de las formas más antiguas de literatura popular que al principio se transmitía oralmente, y más tarde por medio de la escritura. El término se emplea a menudo para designar diversos tipos de narraciones breves, como el relato fantástico, el cuento infantil o el cuento folklórico o tradicional. (p. 1)

Ya se ha indicado que el arte es para el niño una forma de expresión y un medio de comunicación. Por ello, al insertarse en el cuento diversas actividades musicales y plásticas se le permite vivenciar sus experiencias personales en las que tengan protagonismo el sentimiento y la emoción (De Moya, 2005). Palabra y sonido, narración y música, textura, luz y color poseen elementos comunes. Así, ritmo, fraseo, melodía, prosodia, volumen, movimiento y forma son discursos que se refuerzan entre sí en una simbiosis complementaria y potencian el valor de la comunicación y de la creación artística a través del cuento musical (De Moya & Syroyid, 2021a, 2021b).

Es un hecho indiscutible la riqueza educativa que esconden los cuentos, llevándonos a considerarlos como una herramienta a la que todo maestro puede y debe recurrir a menudo, sin importar la etapa educativa de la que se ocupe.

La finalidad de los cuentos no es únicamente la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo mental del niño, trabajando las emociones de su inteligencia, aprendiendo sobre la estética artística y la capacidad de imaginar, activando un espíritu de continua construcción formativa.

El cuento es un vehículo de cualquier tipo de conocimiento, pero sobre todo de cultura e historia. Es el transmisor de leyendas a lo largo de los siglos, que además nos ha enseñado de los saberes y avances del pasado a través de las distintas generaciones. Relatos transformados sobre anécdotas particulares que han dado pie a enseñanzas y han sido transformadas por el estímulo creativo. Por lo tanto, el cuento, al igual que el arte, permite momentos de distracción donde te adentras en lo imaginativo. Es una herramienta de expresión artística.

## 2. LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL

Durante el último tercio del siglo XX y en lo vivido del XXI, los avances tecnológicos y en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han producido de manera vertiginosa, sin que los usuarios de estas sean apenas conscientes de ello. Así, Ortega (2004) destaca el gran potencial que encierran las

TIC para el ser humano al permitirle conocer, presentar y extender la cultura, la educación, el pluralismo y la democracia.

Del mismo modo que estas tecnologías están totalmente integradas en el día a día, resultaría algo paradójico e incongruente que el sistema educativo las ignorase. Las posibilidades de los medios tecnológicos en el ámbito escolar son numerosas, desde el ámbito organizativo y de la administración, hasta su utilización como medio didáctico, creativo, comunicativo o lúdico (Leo, Morera & Rodríguez, 2018).

Por su parte, Area (2010) afirma que su uso será beneficioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre y cuando esté adaptado, organizado y con unos límites claros. Islas (2017) también ofrece su punto de vista en el contexto de las instituciones educativas:

La visión de las TIC en la educación ha cambiado, desde su utilidad como medio, herramienta de conectividad, de aprendizaje, empoderamiento, entre otros; hasta proyectarlas como elementos asociados a la cotidianidad imposibles de separar de las acciones humanas convirtiéndose en parte sustancial de la forma de vida de quienes conviven en los contextos educativos. (p. 861)

La implementación de los medios tecnológicos y digitales en el aula produce una actitud más positiva del alumnado respecto al ámbito académico. Así, las clases se vuelven más activas y participativas y los alumnos adoptan posturas más críticas y autónomas.

### *2.1. Las TIC en el currículo de Educación Infantil*

Primeramente, la Ley Orgánica de la Educación LOE, y posteriormente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ya atendía al «tratamiento de la información y competencia digital» como una de las competencias básicas/claves. Con los siguientes objetivos diseñados para la etapa de Infantil:

- Prestar atención a algunos medios audiovisuales con la finalidad de que los usen como medio de comunicación, representación y aprendizaje.
- Conocer algunos instrumentos tecnológicos: móvil, ordenador, televisión, cámara, reproductores de sonido, teclado, ratón.
- Utilizar mecanismos de acceso, encender y apagar.
- Identificar algunas propiedades de los objetos a través de juegos digitales interactivos que permitan el aprendizaje y la adquisición de capacidades y destrezas propias de otras competencias (lectoescritura, lógico-matemática...).

Una vez despertado el interés y la curiosidad hacia el lenguaje audiovisual y las tecnologías de la información y comunicación (TIC), se inicia la adquisición de dicha competencia: la digital.

Por otra parte, estudiando la nueva actualización que se recoge en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, adquiere gran peso, dentro de las Competencias Digitales, la importancia en el proceso de alfabetización digital. Dentro de esta competencia, destacan el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales, educando en un uso responsable de estas herramientas (Real Decreto 95/2022).

Dentro de los criterios de evaluación, en el primer ciclo de Educación Infantil, encontramos mención a las TIC y los medios audiovisuales en las siguientes competencias:

1.1 Participar con interés en interacciones cotidianas, utilizando diferentes sistemas comunicativos. (p. 30)

1.3 Manifiestar necesidades, sentimientos y vivencias, utilizando estrategias comunicativas y aprovechando las posibilidades que ofrecen los diferentes lenguajes con curiosidad y disfrute. (p. 30)

3.2 Explorar las posibilidades expresivas de los diferentes lenguajes, utilizando los medios materiales propios de los mismos. (p. 30)

3.3 Producir mensajes, ampliando y enriqueciendo su repertorio comunicativo con seguridad y confianza. (p. 30)

5.2. Manifiestar interés y disfrute hacia actividades individuales o colectivas relacionadas con la literatura infantil, las obras musicales, los audiovisuales, las danzas o las dramatizaciones, avanzando en una actitud participativa. (p. 31)

Para el segundo ciclo, la evaluación también incluirá los aspectos de la alfabetización digital, en los siguientes apartados:

1.4. Interactuar con distintos recursos digitales, familiarizándose con diferentes medios y herramientas digitales. (p. 32)

2.2. Interpretar los mensajes transmitidos mediante representaciones o manifestaciones artísticas, también en formato digital, reconociendo la intencionalidad del emisor y mostrando una actitud curiosa y responsable. (p. 32)

3.7 Expresarse de manera creativa, utilizando diversas herramientas o aplicaciones digitales intuitivas y visuales. (p. 33)

Respecto a los saberes básicos que deben conocer los alumnos de Infantil, se contemplan las TIC en el apartado I:

## I. Alfabetización digital (p. 34).

- Aplicaciones y herramientas digitales con distintos fines: creación, comunicación, aprendizaje y disfrute.
- Uso saludable y responsable de las tecnologías digitales.
- Lectura e interpretación crítica de imágenes e información recibida a través de medios digitales.
- Función educativa de los dispositivos y elementos tecnológicos de su entorno.

Como se puede comprobar, si se realiza un recorrido por las leyes educativas y sus modificaciones durante los últimos años, la tendencia a incluir y dar protagonismo en las mismas a la digitalización y al campo de las TIC ha ido en aumento. De este modo, el maestro no puede quedarse atrás en estos procesos de adaptación al entorno y a lo cotidiano, por lo que precisa realizar una formación permanente en este campo. Y así, en estos nuevos paradigmas educativos, el docente se convierte en facilitador del conocimiento, las TIC se transforman en procesos de aprendizaje y el estudiante adquiere un rol mucho más participativo y autónomo. Para Llopis (2011), un docente creativo es el que modifica su entorno y lo adapta en función de su beneficio y en el de su alumnado.

### 2.1.1. El videocuento

La herramienta del videocuento está pensada para el público infantil que aún no sabe leer, pero que puede seguir la secuencia de la historia gracias a la unión de sonidos e imágenes (Navarro, 2015). Posee un gran atractivo, que acerca a los más pequeños a la literatura infantil y desarrolla en ellos la atención, la concentración y la comprensión lectora.

Del mismo modo, el videocuento fomenta la creatividad y la fantasía permitiendo al niño viajar a lugares inimaginables o a aquellos a los que el docente quiere llegar para asentar algún contenido concreto.

El uso del videocuento como recurso pedagógico en la formación inicial de los futuros maestros genera en los estudiantes un interés por la experimentación. Además, permite aunar en ellos recursos artísticos tradicionales con soportes digitales; enriquece a los estudiantes en el aspecto colaborativo y en la toma de decisiones a través de los resultados de sus pruebas, y consigue que interioricen el valor del proceso, tan importante en los trabajos artísticos, fomentando de esta manera la creatividad y el trabajo en equipo.



### 3. OBJETIVOS

El objetivo general planteado con el presente trabajo, fruto de la docencia con los alumnos del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Albacete (UCLM), fue el siguiente:

- Elaborar un videocuento infantil que integrase plástica, música, lengua y nuevas tecnologías.


Y, además, que permitiera extraer otros objetivos específicos, pero no menos importantes:

- Desarrollar la creatividad de los futuros maestros de Infantil.
- Implementar el uso de las TIC con fines educativos en la formación académica de los futuros maestros.
- Crear un banco de recursos artísticos compuesto por diferentes videocuentos.
- Conocer diversas y variadas técnicas artísticas y saber elegir las más idóneas dependiendo de cada situación escolar y didáctica.
- Poner en valor las técnicas artísticas tradicionales introduciéndolas como herramientas dentro de las producciones digitales.
- Fomentar el trabajo grupal de manera interdisciplinar incluyendo varias áreas de aprendizaje en un mismo proyecto.

### 4. METODOLOGÍA

En esta propuesta se acata la necesidad de un cambio metodológico, hacia propuestas más acordes con la situación social, gracias a las posibilidades que proporcionan las expresiones artísticas utilizando los medios que ofrecen las TIC. Para ello, se plantea la utilización de un enfoque creativo en el que los alumnos, futuros maestros, han de inventar, por equipos, un videocuento adaptado a los alumnos de Educación Infantil. Para la elaboración de este material, se requiere el manejo de varias herramientas tecnológicas para la parte del audio, el diseño y la edición de las propuestas, así como para la composición y la sincronización de las imágenes con el sonido en aras de conseguir un resultado final con un mínimo de calidad artística. Por tanto, se pretende que los alumnos desarrollen las competencias artística, digital y lingüística.

Para valorar el resultado, tanto el profesorado como el resto de los grupos atendieron a la siguiente rúbrica:



<b>EVALUACIÓN REALIZADA POR LOS PROFESORES:</b>		<b>5 puntos/ 50%</b>
■ CREATIVIDAD .....	2 punto	
■ TÉCNICA (PLÁSTICA) .....	1 punto	
■ ADAPTACIÓN A LA EDAD .....	1 punto	
■ VALORES IMPLÍCITOS EN EL CUENTO .....	2 punto	
■ SONORIZACIÓN .....	1 punto	
■ PRESENTACIÓN DEL CUENTO (FÍSICO/DIGITAL) .....	1 punto	
■ DEFENSA DE LA PRESENTACIÓN PÚBLICA .....	1 punto	
■ DURACIÓN .....	1 punto	

Figura 1. Rúbrica de evaluación del video cuento.

Por otra parte, dentro de cada equipo, también fueron evaluados cada uno de los componentes con una nota numérica de 1 a 10, a lo que se añadió un comentario cualitativo en el que debían exponer el grado de implicación, la actitud de compañerismo, las aportaciones y la dedicación de los miembros de cada grupo.

Esta propuesta ha servido también para fomentar en los alumnos la organización y la planificación de proyectos a partir de un *brainstorming* entre los participantes del grupo, donde se plantean las diferentes ideas que tiene cada uno, se realiza una puesta en común y, a partir de todo ello, se irán adjudicando los roles que asumirá cada componente del grupo. Esta primera fase o parte del proyecto será la más importante puesto que elaborar una buena planificación de trabajo permitirá ahorrar tiempo más adelante. Es este, además, el periodo de la realización de bocetos, algo que normalmente es lo que más cuesta a los estudiantes, pero que les sirve para poder visualizar el proyecto. Con esta primera fase, los alumnos aprenden a planificar, diseñar, tomar decisiones en conjunto y organizar el tiempo de trabajo que se necesita para cada tarea y para cada integrante del grupo.

Una vez que saben su cometido, cada uno irá avanzando en su trabajo individual para posteriormente, dentro del aula, compartirlo con sus compañeros para ir puliendo y mejorando el proyecto y asegurarse una mayor garantía de éxito.

Según avanza el trabajo, los alumnos van terminando la parte «analógica» para dar paso a ensamblar todo el material a través de los recursos TIC sobre los que han estado investigando y han seleccionado por considerar que son los que mejor se adaptan a las necesidades que su proyecto necesita y mejor se adecuan a sus posibilidades de manejo. En esta fase, además del guion del relato, se debe crear una narración musicalizada gracias a la sonorización de diferentes momentos de tensión o emoción de la narración. Para ello, cada equipo deberá seleccionar

los efectos sonoros o la música más adecuada con su argumento, ya sea creada o existente, los motivos musicales que permitan al espectador reconocer al personaje simplemente por su melodía o la utilización de música descriptiva, incluso de un paisaje sonoro, que acompaña el desarrollo argumental del cuento.

Finalmente, cada uno de los proyectos será presentado en clase al resto de grupos, mostrando las diferentes fases del trabajo, los materiales producidos a partir de los métodos tradicionales y explicando también las posibles dificultades que han encontrado a la hora de pasar de lo analógico a lo digital y cómo o de qué manera lo han podido resolver.

## 5. PROPUESTA DIDÁCTICA

El proyecto que se presenta fue desarrollado dentro de la asignatura Expresión Artística, compuesta por 6 créditos, compartida entre Música y Plástica (3 créditos cada una), impartida en el 4.º curso del Grado en Educación Infantil, en la Facultad de Educación de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM).

El trabajo final pretendía trabajar la imagen, la música y el movimiento; es decir, el contenido audiovisual para presentar un cuento inventado y desarrollar los contenidos curriculares previamente programados. El videocuento sería el medio de introducción, complemento y apoyo de los aprendizajes, de una manera más interactiva, atractiva y formativa para el alumnado.

Uno de los puntos más importantes en todo este proceso artístico y formativo ha sido la inventiva. Fernández (2003) sostiene que, por medio de la creatividad, «el niño desarrolla sus destrezas mentales de tal manera que el arte le sirve de trampolín para otras disciplinas» (p. 141). En esta ocasión, fueron varias las premisas que se les entregaron a los alumnos:

- Dirigido a un público de Educación Infantil.
- Duración máxima de 10 minutos.
- Utilización de técnicas plásticas y sonoras trabajadas en clase.
- Representado no por actores, sino a través del uso de medios digitales.
- Debía contener: un pirata, un volcán, una nave espacial, un oso panda, un superhéroe y un personaje del mundo del rock.

Los estudiantes realizaron una labor de investigación sobre los recursos TIC que podían utilizar sin necesidad de poseer grandes conocimientos informáticos previos. Esto fomenta en los estudiantes un aprovechamiento de los recursos accesibles, permitiendo acercar los modos de una pedagogía tradicional a los recursos digitales. Los programas más accesibles que se han usado para la creación

de estos videocuentos han sido: *Movie Maker*, *Imovie*, *Adobe Premiere* y *Spark Vídeo*; *Power Point* o *Adobe Acrobat* para las presentaciones, y otro de recursos específicos como *Stop Motion*.

Este tipo de programas han demostrado la importancia y el interés de los alumnos hacia la producción, demostrando que cualquier usuario, sin conocimientos técnicos de edición, dirección, composición, fotografía o guion en lo que a medios cinematográficos se refiere, tiene la posibilidad de crear una película audiovisual. Se trata de softwares gratuitos, de fácil uso y con múltiples tutoriales y vídeos explicativos en las redes, que solo requieren de un poco de tiempo de exploración y experimentación para conseguir unos resultados óptimos.

Algunos de los *softwares* utilizados por los alumnos para la edición de vídeos fueron:

- *Movie Maker*, una herramienta tecnológica, parte de la suite de software *Windows Essentials* muy útil como recurso didáctico, de fácil manejo y cuya operatividad es muy visual.
- *iMovie*, editor de vídeo de *Apple* que combinado con el pensamiento creativo de los alumnos ofrece grandes resultados.
- *Adobe Premiere*, software de edición y posproducción de vídeo diseñado por *Adobe* y orientado a la edición de vídeos profesionales.
- *Adobe Spark*, un conjunto de aplicaciones de la *Suite* de *Adobe*, que permite crear imágenes, una web pública o vídeos más elaborados, entre otros productos, desde el propio *Smart Phone*.

Igualmente, los alumnos han trabajado con editores de sonido como *Audacity*, *Soundtrap*, *Adope Audition*, *Wave Pad* para cortar, mezclar o ajustar el volumen; o algunos softwares para componer música como *Music Maker Jam*, *Garage Band*, *Cubase* o *Ninja Jamm*, entre otros. Para ilustrar los cuentos, los estudiantes manejaron programas como *Sony Vegas*, *Photo*, *Sketches*, *Shop* y *PEnup* (Samsung).

Dentro de la libertad con la que contaban los estudiantes, algunos grupos apostaron por la innovación, como fue el caso de un videocuento creado con la técnica del *Stop Motion* en la que «se crea la ilusión de movimiento mediante la grabación de imágenes sucesivas, manipulando, normalmente a mano, objetos, marionetas o imágenes recortadas, en un entorno espacial físico» (Purves, 2010: 7). Otros de los medios técnicos utilizados por los estudiantes, que requiere de ciertos conocimientos de guion, fue el uso de un *flashback*, un recurso que favorece la memoria de los niños para afianzar lo aprendido.

Todo videocuento realizado debía ser expuesto al resto de compañeros junto a una justificación y unas actividades didácticas para realizar con los niños de

Infantil antes y después de la proyección del vídeo para trabajar los contenidos y objetivos que se pretendían alcanzar. Para estas presentaciones, los alumnos también utilizaron soportes digitales con programas como *Power Point*, *Google Slide*, *Prezi* o *Canva*, entre otros.

## 6. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La escuela no puede quedar al margen de la indiscriminada manipulación audiovisual que experimentan sus alumnos, prácticamente, desde que nacen. Por tanto, ha de tomar las medidas oportunas para formar alumnos críticos, con capacidad de autoformación y libres en el uso de la comunicación.

Los estudiantes de Magisterio que participaron en este proyecto afirmaron al finalizar el cuatrimestre que habían mejorado su competencia digital con el desarrollo de esta actividad. Ciertamente, los alumnos han desarrollado la competencia digital a través de determinadas aplicaciones, la expresión y exposición oral en equipo, el trabajo en equipo al repartir roles y el fomento de la creatividad. Además, con esta metodología se ha pretendido motivar a los estudiantes favoreciendo las interacciones entre los diferentes miembros del grupo y trabajando diversos valores humanos.

Los resultados extraídos tras la realización y exposición del videocuento se han recogido a través de diferentes medidores, como las rúbricas de evaluación del profesorado y la de los propios alumnos. Por una parte, los miembros del grupo evaluaban al resto de equipos y, por otra, a sus propios compañeros. Todo ello quedaba reflejado en el portafolio de clase, junto a las valoraciones personales que cada alumno consideró pertinentes. Este modo de evaluación ha servido de retroalimentación y enriquecimiento personal al aceptar las críticas constructivas del resto de iguales. Todos los vídeos y exposiciones quedaron grabados y compartidos en un repositorio de clase a modo de banco de recursos.

Desde el inicio del curso, los alumnos han experimentado con diferentes técnicas plásticas vinculadas a las diferentes etapas de la historia del arte. Además, estas referencias históricas nutren a los futuros docentes tanto de conocimientos de historia del arte como de diferentes técnicas sobre las que poder trabajar con sus futuros alumnos, enseñándoles así la historia a través del arte y sus formas de expresión. La planificación de los temas se plantea en cinco bloques:

Tema 1: Primeros comienzos de la Historia del Arte. Donde se realiza un recorrido global desde el Arte Rupestre, Arte Egipcio y acabando en el Arte Clásico de Grecia y Roma.

En cuanto a los recursos plásticos planteados para este periodo artístico, los alumnos han experimentado con la estampación, a través de técnicas de tampografía

directa, huella o incluso jugando con el recurso artístico del Objeto Encontrado. También trabajando con otro tipo de composiciones de cara a la aplicación en el videocuento como es la creación de máscaras o teatros de sombras, referenciando así el teatro griego y romano.

Tema 2: La Edad Media. Comprendiendo la historia del arte Románico y Gótico.

Como técnicas artísticas, en este periodo realizan ilustraciones usando recursos geométricos o la aplicación de la teoría del color.

Tema 3: El arte en el Renacimiento y el Barroco.

En este tema, a los alumnos se les plantea una actividad en la que realizan propuestas de juegos enfocados a los niños, para experimentar con la luz y su importancia con respecto al color.

Tema 4: El arte a partir del siglo XIX. Comprendiendo los periodos artísticos del Neoclasicismo y las Vanguardias.

Los recursos plásticos que se trabajan para este periodo de la historia del arte se centran en el *collage*. Reflexionando sobre la importancia del lenguaje visual y la intencionalidad de los medios.

Tema 5: Arte Contemporáneo.

Por último, en este tema, los estudiantes plantean escenarios, componen a partir del Objeto Encontrado, cerrando el círculo con el Arte Rupestre.

Todo este repaso a la historia del arte, junto con la experimentación de las distintas técnicas artísticas, han enriquecido a los estudiantes no solo en los conocimientos históricos, sino en conseguir adoptar diferentes recursos para su futura docencia, con propuestas de actividades para entender la historia a través de las representaciones artísticas.

Los conocimientos adquiridos han sido de gran ayuda para su aplicación en las propuestas que los alumnos han generado para su proyecto de videocuentos. Técnicas de tampografía para generar los distintos escenarios, composiciones con papel celofán para generar ambientes a partir de la luz, creación de máscaras y marionetas que utilizaron posteriormente como personajes de los cuentos, además de otros recursos plásticos para conseguir diferentes texturas como el *collage*.

A continuación, se muestran algunos ejemplos de los recursos plásticos que los alumnos utilizaron para los diferentes escenarios.

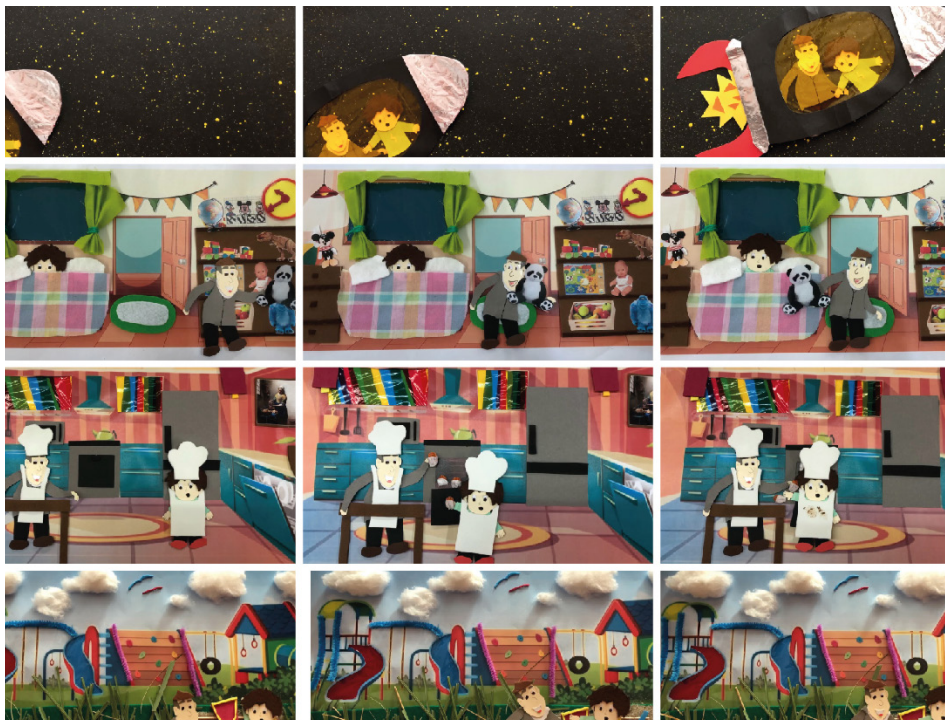


Figura 2. Recuerda: Te quiero, abuelo. Grupo 1.

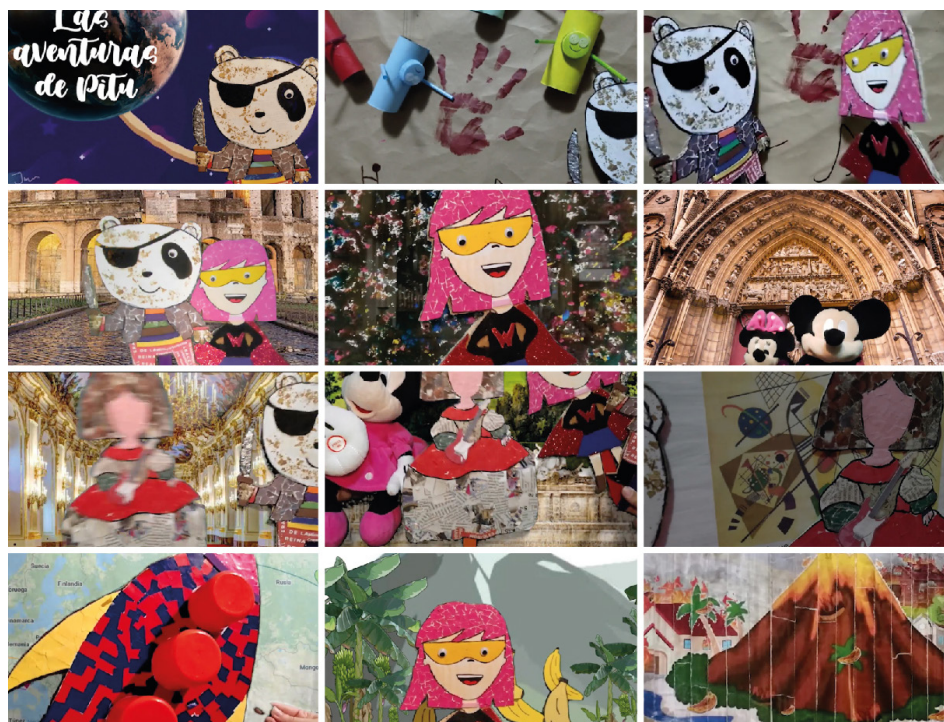


Figura 3. Las aventuras de Pitu. Grupo 10.

La propuesta ha permitido que los alumnos experimenten con diferentes técnicas artísticas tradicionales, teniendo presente que todo el trabajo realizado tenía que extrapolarse al entorno digital, con las dificultades y retos que este proceso supone. Esto ha servido para reforzar en los estudiantes una actitud positiva ante el esfuerzo requerido. Otra mejora ha sido la capacidad creativa de los alumnos y la aceptación de los diferentes escenarios con los que se iban encontrando según avanzaban sus propuestas, sabiendo responder a cada una, improvisando, adaptándose y mejorando también su capacidad de respuesta ante las dificultades. En muchos casos, comenzaron a usar diferentes técnicas para tratar de lograr el mejor resultado adaptable a las necesidades que requería su propuesta, generando en el grupo un debate interno, adoptando una toma de decisiones con la que se tenían que descartar algunas de las propuestas creadas por los compañeros, y asumiendo y encajando perfectamente estos descartes de trabajos personales por parte del grupo.

En un entorno social en el que se sigue discutiendo sobre el correcto uso de las pantallas en edad infantil o incluso las dudas sobre cuáles son las mejores



herramientas con las que exponer a niños de edades tan tempranas esta tecnología, este proyecto ha servido también para que los alumnos, que en pocos años serán los encargados de tomar este tipo de decisiones, experimenten y prueben diferentes posibilidades y combinaciones entre medios tradicionales y digitales, pudiendo observar las diferentes posibilidades que ofrecen y cómo hacer de ellos un uso responsable y adaptado a su futura docencia. Esta práctica complementa un medio que ampliará los recursos pedagógicos de los maestros del mañana, quedando a su criterio el modo de implementarlo de forma personal y adaptada a las necesidades de su aula, sin verse obligado a recurrir al material generalista existente, que, en muchos de los casos, está orquestado con fines publicitarios.

La intención final de la presente propuesta es que a través del arte en la educación se consiga que la educación sea un arte.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amat, L. M., Serrano, F. J., & Solano, I. M. (2012). Una experiencia educativa con el cuento electrónico en un aula de educación infantil para el desarrollo de la competencia digital. In J. A. Morales, & J. Borroso (coords.), *Redes educativas: la educación en la sociedad del conocimiento* (pp. 1-10). GID. <https://bit.ly/3JW56c6>
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC en el aula. *Primeras Noticias: Comunicación y Pedagogía*, 222, 42-47.
- Bordes, J. (2007). *La infancia en las vanguardias*. Ediciones Cátedra, Grupo Anaya.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2016). *Educación artística y diversidad cultural*. Gobierno de Chile.
- De Moya Martínez, M. V. (2005). El cuento musical y la educación en valores en la edad Infantil. In M. Barreales, D. Madrid, M. C. Prada, & R. Prado (coords.), *Ética, Estética y Estrategias didácticas en Educación Infantil* (tomo I, pp. 273-282). Málaga: Grupo de Investigación Educación Infantil y Formación de Educadores de las Universidades de Andalucía.
- De Moya Martínez, M. V., & Syroyid Syroyid, B. (2021a). Del cuento al vídeo-cuento musical: un recurso de ayer para las aulas de hoy. In A. I. Allueva Pinilla, & J. L. Alejandro Marco (coords.), *Acciones de innovación educativa. Entornos enriquecidos con tecnologías del aprendizaje y la comunicación* (pp. 169-172). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- De Moya Martínez, M. V., & Syroyid Syroyid, B. (2021b). Music as a Tool for Promoting Environmental Awareness. Experiences of Undergraduate Education Students on the Production of Video Tales in the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(10), 582. <https://doi.org/10.3390/educsci11100582>
- Del Moral, M. E., & Rey, B. (2015). Experiencia innovadora: realización de relatos digitales en el aula. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 32, 1-16. <https://bit.ly/3Aodjmg>

- Domínguez Oller, J. C., Aguilar, J. M., Fernández, J. M., & Lozano, M. C. (2017). Nuevos recursos tecnológicos para trabajar en un aula de Educación Infantil: El cuento interactivo considerado un recurso de aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD*, 3(1), 435-448. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v3.1013>
- Fernández, M. (2003). Creatividad, arte terapia y autismo. Un acercamiento a la actividad Plástica como proceso creativo en niños autistas. *Arte, Individuo y Sociedad*, 15, 135-152. <https://bit.ly/3PwiLb4>
- Fernández, S. C. G. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas*, 26, 1-9.
- Islas, C. (2017). La implicación de las TIC en la educación: Alcances, Limitaciones y Prospectiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 861-867. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.324>
- Leo Chicón, M. J., Morera Rioja, M. Á., & Rodríguez Astorga, M. D. (2018). Las TIC dan la mano a la Educación Infantil. *Hachetepepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 16, 107-120. <https://doi.org/10.25267/Hachetepepe.2018.v1.i16.10>
- Llopis, S. (2011). *El docente innovador y el creativo. Tipología del docente TIC*. Recuperado de: <https://bit.ly/3PtwbV8>
- López, M. J. (2017). *El cuento y su valor*. ICB, SL (Interconsulting Bureau SL).
- Navarro, A. (2015). La animación en las ilustraciones infantiles del cuento digital interactivo. Del cortometraje al libro ilustrado. In *Actas del Ilustrafic 2015. 2.º Congreso Internacional de arte, ilustración y cultura* (pp. 262-269). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/ilustrafic/ilustrafic2015/377>
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2008.
- Ortega, J. A. (2004). Redes de aprendizaje y currículum intercultural. In *XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía* (vol. 14). Valencia.
- Purves, B. (2011). *Basics Animation: Stop Motion*. Blume.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de febrero, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
- Ruiz Brenes, M. C., & Hernández, V. M. (2018). La incorporación y uso de las TIC en Educación Infantil. Un estudio sobre la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 52, 81-96. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.06>
- Sylvester, R., & Greenidge, W. (2009). Digital Storytelling: Extending the Potential for Struggling Writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284-295. <https://doi.org/10.1598/RT.63.4.3>
- Vara, A. (2018). Las narrativas digitales en educación Infantil: una experiencia de investigación e innovación con booktrailer, cuentos interactivos digitales y Realidad Aumentada. *Diablotexto Digital*, 3, 111-131. <https://doi.org/10.7203/diablotexto.3.11031>
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 410-419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.410>

## FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA MÚSICA EN LA FICCIÓN SONORA EN EL CASO DE RNE Y PODIUM PODCAST

### *Functions and Characteristics of Music in Sound Fiction in the Case of RNE and Podium Podcast*

Jose L. SÁNCHEZ-GÓMEZ 

(Universidad de Málaga)

**RESUMEN.** El objetivo de este artículo es conocer la importancia de la música dentro de la ficción sonora en RTVE y Podium Podcast. Con un enfoque metodológico mixto, cualitativo en cuanto a la observación e interpretación de datos y cuantitativo en cuanto a recolección de datos, análisis, estadísticas y comparativas. Se evalúa la parte musical según su función interna, función externa, planos sonoros, recursos musicales, psicoacústicos y emocionales. Nuestro campo de estudio se centra en dos casos en particular con algunas características que los hacen especiales, como *Guerra 3* (Podium Podcast) y *A sangre fría, Truman Capote* de RNE, propuesta de realización en directo donde el sonido es lanzado *in situ*. El resultado del estudio acentúa el valor añadido que representa la música en la ficción sonora, así como reseñar las elipsis temporales y de carácter introductorio. Las conclusiones obtenidas confirman la música como valor añadido. Se observa una decadencia de música diegética dada por la ausencia de imagen, así como la importancia del uso del silencio.

*Palabras clave:* ficción sonora; música; Podium Podcast; RNE; sonorización.

**ABSTRACT.** The objective of this article is to know the importance of music within sound fiction on RTVE and Podium Podcast. With a mixed

methodological approach, qualitative in terms of observation and interpretation of data and quantitative in terms of data collection, analysis, statistics and comparisons. The musical part is evaluated according to its internal function, external function, sound planes, musical, psychoacoustic and emotional resources. Our field of study focuses on two cases in particular with some characteristics that make them special, such as *Guerra 3* (Podium Podcast) and *In Cold Blood, Truman Capote* from RNE, a live production proposal where the sound is released on site. The expected result of the study emphasizes the added value that music represents in sound fiction, as well as reviewing the temporal and introductory ellipses. The conclusions obtained confirm music as an added value. A decadence of diegetic music is observed due to the absence of image as well as the importance of the use of silence.

*Keywords:* Sound fiction; music; Podium Podcast; RNE; voicing.

## 1. INTRODUCCIÓN

La capacidad para estimular y evocar sentimientos ha generado una gran cantidad de posibilidades para enriquecer los mensajes sonoros. La música es uno de los elementos más importantes del lenguaje radiofónico. En esta investigación analizamos la importancia de la música dentro de la ficción sonora. Para ello centraremos la atención en las propuestas más relevantes por su apuesta, relevancia, popularidad como las de RNE (más parecidas al teatro radiofónico) y Podium Podcast. Se denomina este género ficción sonora para distinguirlo del teatro radiofónico que el público comúnmente asocia con las lecturas dramatizadas grabadas en directo con un narrador explicando la acción a los oyentes. Sin embargo, la parte musical en la ficción sonora carece de literatura en cuanto a estudios, investigaciones y análisis se refieren. El desarrollo tecnológico también ha influenciado la forma de elaborar el sonido y el paso de lo analógico a lo digital ha determinado no solo la manera en la que se compone, sino también el modo en que escuchamos los sonidos. Este estudio pretende mostrar algunos conceptos fundamentales en cuanto a la sonorización musical de una ficción radiofónica enmarcado en un enfoque metodológico mixto, cualitativo en cuanto a la observación e interpretación de datos y cuantitativo en cuanto a recolección de datos, análisis, estadísticas y comparativas. En primer lugar, se han seleccionado las 2 plataformas con mayor relevancia que destacan en la producción de ficción sonora, como son RNE y plataformas de nueva generación web como Podium Podcast. A continuación, hemos seleccionado las obras más relevantes de los últimos 5 años.

Tras la elaboración de un cuadro de análisis hemos analizado la parte musical según su función interna, función externa, planos sonoros, recursos musicales, psicoacústicos y emocionales. Realizando a continuación unas gráficas determinando las tendencias musicales más representativas para luego hacer una comparativa entre ellas. Nuestro objeto de estudio recoge el resultado final de la música en la ficción sonora en los casos seleccionados. Así como los diversos usos que se le da y el protagonismo que adquiere. Cabe señalar la diferencia de los casos de RNE, el cual se asemeja más al radioteatro por su puesta en escena frente al público y su desarrollo en riguroso directo, frente a los casos de Podium Podcast en que la música es encajada en postproducción con todo lo que ello conlleva.

La música es una herramienta que mueve emociones y nos ayuda a entender un contexto, tiene la característica de trasladarnos en el tiempo incluso de pararnos. Una nota, un pulso, un silencio que parece nunca acabar genera tensión y estado de relajación, nos hace estremecernos o permanecer alerta.

### 1.1. Evolución de la ficción radiofónica

La música nos ofrece muchas posibilidades que enriquecen el mensaje radiofónico. Depende del contexto y de la intencionalidad con la cual se use y una serie de funciones que aportan al sonido un valor añadido que logra evocar y estimular emociones que solo pueden evocar algunas melodías.

En la década de 1920 se llevaron a cabo las primeras transmisiones radiofónicas de obras teatrales. Como destaca Guarinos (2000: 23) el primer espacio de ficción reconocido sería una adaptación de Shakespeare, se trata de *Noche de reyes* realizado por la *British Broadcasting Co* (BBC) en 1923.

Al principio dramaturgos como Bertolt Brecht o Samuel Beckett se encargaban de adaptar obras teatrales a la radio. Más tarde se elaboran guiones específicamente para el medio radiofónico, como es el caso de *Danger* (Drakakis, 1981: 20), de Richard Hughes, estrenada en Londres por la BBC en 1924. La trama de *Danger* transcurría en el interior de una mina en una absoluta oscuridad, lo que hacía que el oyente pudiera sentir esa ceguera al igual que en la ficción. En ese mismo año surge en Francia un estilo al que se le denomina falso documental o docudrama, interpretado por los oyentes como algo que estaba sucediendo de verdad. Se trata de *Maremoto*, de Pierre Cusy y Gabriel Germinet. Los autores de *Maremoto* editaron uno de los primeros libros sobre radiodrama, titulado *Théâtre Radiophonique, mode nouveau d'expression artistique (Teatro Radiofónico, nueva forma de expresión artística)*. También en Alemania en 1924 se producen ficciones a partir de adaptaciones teatrales y literarias, adoptando el nombre de *Hörspiel*, que en alemán significa «juego de radio» o en inglés «radioplay». Una de las obras radiofónicas con más repercusión en la historia de la radio sería la

adaptación de una novela de H. G. Wells (1897), *La guerra de los mundos*, de Orson Welles, transmitida en 1938 en la cadena CBS. El oyente creía que estaba sucediendo de verdad llegando a provocar histeria colectiva. En España, fueron las radionovelas o los seriales los que tomaron protagonismo en la década de los 40, 50 y 60. La llegada de los seriales a España fue en parte gracias al trabajo de Vázquez Vigo en los años 40 a través de guiones de media hora de duración (Guarinos, 2000: 26). Otros autores como Barea (1994) señalan como primer serial *Una parisién en Madrid*, de Eustache Amedée Jolly Dix, transmitido en 1926 en Unión Radio. Otras de las primeras piezas es *Todos los ruidos de aquel día*, de Tomás Borrás, estrenada en 1931 también en Unión Radio. Se considera la primera obra española en la que los efectos sonoros cobran un valor expresivo (Rodero y Soengas, 2010: 23). El radiodrama en los años 50 aumentó de calidad y producción debido al desarrollo tecnológico, momento de experimentación del audio. Se desarrolló el magnetofón, el sintetizador ampliando las posibilidades creativas. El estudio de la fonología en la RAI en Milán, la música electrónica en Alemania y la creación de laboratorios de experimentación sonora en Francia hicieron posible grabar, cortar, superponer e incluso crear sonidos originales. La aparición de la FM (Frecuencia Modulada), la alta fidelidad, el estéreo, el pequeño transistor portátil son unos de los avances que hicieron posible la mejora de las sensaciones sonoras haciendo más real la experiencia sonora. Con la llegada de la digitalización se retomó la ficción sonora, nuevas rutinas de trabajo permitirían nuevos caminos y posibilidades. Entrado ya en los años 2000, en Radio 3, de Radio Nacional de España, se producen trabajos para renovar el género de ficción, utilizando los nuevos modos de tratamiento de audio. Destaca la figura de Federico Volpini, reconocido autor de seriales radiofónicos como *El corazón de las tinieblas*, de Joseph Conrad, producida por Radio 3 y Radio 4. Habría que remarcar durante esta época la labor de Juan José Plans con su programa *Historias*, en Radio Nacional de España, o las recreaciones sonoras para el programa de misterio *Milenio 3*, de Iker Jiménez, en la Cadena SER. Como cada año, la Cadena SER y Onda Cero producen sus clásicos cuentos de Navidad en esas fechas. La radio pública ha producido adaptaciones al radioteatro, que son además representadas en directo en La Casa Encendida de Madrid; es el caso de *A sangre fría*. En 2016 surgen nuevas propuestas diseñadas para el audio en Internet a través de dispositivos móviles. Prisa Radio lanza su plataforma Podium Podcast, tomando como modelo los podcast y contenidos sonoros de más éxito en Estados Unidos.

## 1.2. Marco conceptual

La psicoacústica es una rama de la psicofísica (campo científico que analiza la relación entre los estímulos físicos del ambiente y la sensación o los efectos que estos producen en la persona, una relación entre lo objetivo y lo subjetivo).

La psicoacústica estudia la percepción subjetiva de las cualidades del sonido; sus parámetros más importantes son sonoridad, altura, timbre y duración.

Debido a la sensibilidad (eficiencia de la respuesta en frecuencia) del oído humano, estos términos en el contexto de la psicoacústica no son totalmente independientes. Las cuatro se influyen mutuamente. Modificando un parámetro cambian los otros y cambia la percepción del sonido. No todos los fenómenos perceptivos auditivos se relacionan directamente con estímulos sonoros, sino que se componen de varias relaciones complejas que solo pueden ser descritas por medio de atributos subjetivos (de naturaleza casi personal) dados por el observador. Esto da paso a la creación de imagen sonora (concepto relacionado con la percepción), que se define como una imagen mental subjetiva que le surge a un sujeto al percibir un estímulo sonoro; por ende, es tanto sonora como visual.

La audición y la percepción auditiva implican el hecho fisiológico de percibir un estímulo por medio del oído y codificar e interpretar dichos estímulos en información. Como sugiere Carlson (1996), la audición tiene 3 funciones primarias que son: detectar sonidos, determinar la localización de las fuentes y reconocer la identidad de estos sonidos. Los sonidos varían en la altura tonal, el volumen y el timbre, que proporciona información sobre la naturaleza de un sonido específico. Según Munar *et al.* (2002), se sugiere que la psicofísica utiliza la subjetividad del sujeto para la detección, la discriminación o la estimación de magnitudes como medida de la actividad perceptiva. Los estudios psicoacústicos separan la información del proceso perceptivo con la del proceso auditivo atendiendo a otras variables no auditivas. Según Hirsh y Watson (1996), la psicoacústica se ha centrado más en estudiar la percepción de la tonalidad que la percepción sonora. Según López-Bascuas (1999), la sonoridad es el atributo psicológico que nos permite situar los sonidos débiles en un extremo y los fuertes en otro, siendo la intensidad del estímulo la dimensión física más determinante. Según Litovsky y Ashmead (1997) sugieren, un espacio auditivo está constituido por los sonidos que llegan hasta nosotros en una situación ambiental concreta. Existen evidencias de que el espacio auditivo no depende exclusivamente del sistema auditivo, sino de otros modos de percepción no auditivos, como giros de cabeza o de la mirada. La representación de la localización de la fuente sonora es tridimensional, siendo representación bidimensional la mayor parte de las investigaciones. Esto nos lleva al sonido binaural, cuya finalidad es crear en el oyente una sensación de sonido en tres dimensiones (3D), simulando un espacio físico real pudiendo identificar los sonidos espacialmente no solo de derecha a izquierda, sino también en un plano vertical y de profundidad, permitiéndonos escuchar distancias.

A la hora de explicar el silencio, lo tratamos como la ausencia de sonido. Hablar de silencio en un medio sonoro como es la radio puede resultar incongruente. Sin embargo, el silencio forma parte del lenguaje radiofónico, capaz de expresar, narrar,

describir... El sonido aparece en el radio cuando se produce una ausencia total de sonido. Aunque para dar sentido a esta ausencia total de sonido deberemos tener en cuenta los elementos que le preceden o le siguen. Existen situaciones en las que el silencio resulta útil en radio, como, por ejemplo, para representar el estado emocional de un personaje o estimular a la reflexión. También se usa habitualmente el silencio para marcar una elipsis temporal, separar dos acciones o entornos.

## 2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo principal de esta investigación es indagar sobre el uso de la música en los casos escogidos de ficción sonora mediante un análisis de las funciones musicales, planos sonoros, recursos musicales, psicoacústica y emoción. Como objetivos secundarios destacamos 1) la relevancia de los conceptos musicales mediante el análisis musical radiofónico y 2) las tendencias musicales empleadas.

## 3. METODOLOGÍA

Debido a la naturaleza de la investigación la metodología es mixta, cualitativa en cuanto al estudio de casos, la descripción tras la escucha activa, interpretación y valoración de las cualidades de un fenómeno y cuantitativa debido a la recolección y el análisis de datos.

El estudio de esta investigación se basa en la observación del efecto que produce la música en la ficción sonora. Se basa principalmente en el análisis musical de manera objetiva, atendiendo al análisis funcional de la música, y de manera subjetiva, valorando y analizando aspectos psicoacústicos interpretando sus resultados. Abordaremos el objeto de estudio sin establecer causalidad ni efectos subyacentes. Una observación detallada y completa de los aspectos musicales en la ficción sonora seleccionada. Con este proceso se pretende aportar información útil que tenga un valor práctico y aplicable para futuros proyectos de índole similar. Se comienza con la creación de hipótesis a través de la observación de fenómenos, en este caso la ficción sonora en directo de RNE y la postproducida de Podium Podcast. La investigación es transversal, puesto que se recaban datos en un momento y lugar concreto como es una selección de ficción sonora entre el 2016 y el 2019.

Otra parte del estudio de caso múltiple es intrínseco, será la evaluación del uso musical en las distintas formas de ficción sonora, cuáles son las tendencias musicales y el uso que se les dará, así como el valor añadido del sonido. Sin embargo, la parte analítica de las ficciones sonoras son un tipo de casos de estudios múltiple y colectivos, seleccionadas no por el fenómeno musical en sí, sino por ser representativas de un sector que son los más escuchados y mejor valorados por la audiencia como son el caso de *Guerra 3* o *A sangre fría*, *Truman Capote*.



Otras técnicas de investigación empleadas tras la recogida de datos son las entrevistas individuales, el proceso de observación, el estudio de casos y el análisis documental.

### 3.1. Contexto de la investigación

El estudio de campo se ha realizado en la observación de dos formatos distintos de realización de ficción sonora en España: el primer caso es *A sangre fría* (2018), ficción sonora de RNE inspirada en la novela de Truman Capote donde narra la historia del asesinato de la familia Clutter, haciendo un retrato de la psicología humana y la sociedad estadounidense. Representada en La Casa Encendida de Madrid bajo la dirección de Benigno Moreno, guion de Alfonso Latorre y realización de Mayca Aguilera. Nancho Novo es uno de los actores protagonistas, en el reparto también figuran Juan Megías, José Martret, Juan Suárez, Carolina Alba y Amaya Prieto, entre otros. Radio Nacional de España RNE ha apostado por ofrecer en su plataforma virtual *www.rtve.es* una extensa variedad de ficciones sonoras retomando las antiguas radionovelas que tanto éxito tuvieron en la España de los años 60 y 70. Opta por representaciones en directo en teatros frente al público, colgadas no solo en su página web, sino también en distintas plataformas como *YouTube*, pudiendo alcanzar un mayor número de oyentes.

El segundo caso es *Guerra 3*, Podium Podcast es una red viva y flexible con una oferta a la carta que se adapta a las necesidades, gustos e intereses de cada oyente. Son productos pensados exclusivamente para Internet con nuevas narrativas radiofónicas que cuidan el sonido y apuestan por la calidad. Las cuatro líneas de nuestro catálogo sonoro son: ficción, periodismo, entretenimiento y esenciales. El acceso a Podium es gratuito y global. Produce sus propios contenidos trabajando alineadas todas las emisoras de Prisa Radio en Colombia, México, Chile, Argentina y España. Podium Podcast (2016).

A diferencia de la propuesta anterior de RNE, Podium Podcast opta por otro tipo de formato en cuanto a ficción sonora. Aboga por una calidad sonora e interpretativa en vez de una puesta en escena. La postproducción es fundamental en la realización de la ficción, puesto que ahí se puede corregir, adaptar, manipular el guion, etc.

### 3.2. Elaboración del cuadro del análisis

Se aborda el análisis de la música en los casos escogidos siguiendo un esquema atendiendo a los aspectos de las fases de percepción sonora (detectar, localizar e identificar) según su funcionalidad, análisis psicoacústico, emoción musical y emoción de la voz, así como al plano sonoro y a los recursos musicales. Una

primera parte del análisis se centra en la función externa de la música, utilizada con fines descriptivos, expresivos, narrativos y rítmicos. Por otra parte, está la función interna (psicológica), según Pierre Boyer en *Le cinéma d'auteur pas à pas* (Chiron, 1938), la cual engloba la función prosopopéyica caracterizadora y descriptiva, función emocional, función pronominal, función anticipativa, función ilusoria y función de subrayado. Una segunda parte del análisis consiste en diferenciar los planos sonoros, determinan la situación, ya sea temporal, física o de intención de los distintos sonidos. Distinguiremos 4 tipos de planos sonoros, según Michelle Villota (2014), como son los planos especiales de narración, planos temporales de narración, planos de intención y planos presencia. Una tercera parte del análisis se basa en aspectos psicoacústicos, las propiedades del sonido que hemos considerado como propias de la música (Seguí, 1991: 63), siendo la intensidad, el tono, el timbre y la duración. La cuarta parte del análisis se centra en analizar recursos musicales, basado en el libro *Audiovisión* (Chion, 1998), como música diegética o extradiegética, empática o anempática, sincrónica o asincrónica. La radio y el lenguaje sonoro estimulan la imaginación creando nuestras propias imágenes. La particularidad del medio reside en la ausencia de imagen. El compositor francés y artista sonoro Ferrari (1991: 1) decía justamente que la radio es para aquellos que tienen la cabeza llena de imágenes. Cada oyente crea imágenes únicas, que no pueden ser «vistas» o «reproducidas» por otro. Otros recursos utilizados en el análisis son propios del lenguaje musical, destacando algunos aspectos técnicos dentro de la composición sonora, tales como música original, preexistente, instrumental, vocal, tonal o atonal (música incidental). Por último, la quinta parte del análisis está enfocada a la emoción de la música: miedo, sorpresa, asco, ira, alegría, tristeza. Y la emoción de la voz describiendo algunas características prototípicas de emociones básicas en relación con la entonación tales como la alegría, la tristeza, el cariño, el miedo, la sorpresa, la cólera, el orgullo y el sobrecogimiento.

### 3.3. Estudio de casos

En cuanto a la ficción sonora RNE realiza una representación en directo, radioteatro. Actores, actrices, directores y equipo técnico forman parte del espectáculo en vivo ofreciendo un valor añadido a la representación. Carece de postproducción, hablamos de una preproducción, al igual que una representación teatral, los efectos de sonido, la música y las interacciones de los actores y actrices están marcados bajo las directrices del director o directora en directo. Todo sucede sin repetición, haciendo que la representación sea única e irreplicable. El público forma parte de la experiencia aportando «la magia del directo», como dice la expresión popular. En algunas representaciones la música también es en directo. *A sangre fría*, Truman Capote ha sido representado en La Casa Encendida de la Fundación Montemadrid el 10 de noviembre de 2018. Se ha podido seguir

en *video streaming* en RTVE.es y en directo en Radio 3. Guion: Alfonso Latorre.  
 Realización: Mayca Aguilera. Dirección: Benigno Moreno.

### 3.4. *Análisis e interpretación de datos*

Tras la escucha activa de cada intervención musical se procede al análisis mediante un muestreo de valores que a través de cada una de las tablas proporciona un resultado final.

**Tabla 1. Intervenciones musicales**

Capítulo	Título	Intervenciones	Duración	
			Desde	Hasta

**Tabla 2. Función externa (física)**

Descriptiva	Expresiva	Narrativa	Rítmica

**Tabla 3. Función interna (psicológica)**

Caracterizadora	Descriptiva	Emocional	Anticipativa	Ilusoria	Subrayado

**Tabla 4. Plano sonoro**

Espacial	Temporal	Intencional	Presencial

**Tabla 5. Psicoacústica**

Intensidad	Tono	Timbre	Duración

**Tabla 6. Función interna (psicológica)**

Original	Preexistente	Instrumental	Vocal	Tonal	Atonal	Diegética	Extradiegética	Empática	Sincrónica

**Tabla 7. Emoción de la música**

Miedo	Sorpresa	Asco	Ira	Alegría	Tristeza

**Tabla 8. Emoción de la voz**

Alegría	Tristeza	Cariño	Miedo	Sorpresa	Cólera	Orgullo	Sobrecogimiento

#### 4. RESULTADOS

En el análisis de *A sangre fría*, Truman Capote aplicando las variables de la Tabla 1 obtenemos los siguientes resultados: es un único capítulo de 83 minutos y 33 segundos de los cuales 77 minutos y 7 segundos están acompañados de música con un total de 82 aportaciones musicales. Observamos que la música está presente en un 92 %. Cabe destacar las intervenciones de la 53 a la 56, donde coexisten varias aportaciones musicales sobreponiéndose unas con otras. En este caso observamos música diegética solapada con música extradiegética, música anempática y empática, música tonal y atonal, todas ellas siguen a la acción acompañando el estado emocional del personaje mientras transcurre la música en el mundo de la ficción. En cuanto a la función externa (Tabla 2) se observa un alto porcentaje de música expresiva con un 82 % y un 79 % narrativa, frente a la descriptiva y rítmica, considerablemente más bajo, alrededor del 30 %. La función interna (Tabla 3), destaca junto a la emocional superando el 55 % de presencia, siendo las funciones anticipativa e ilusoria las menos frecuentes apenas llegando al 40 %.

Respecto al plano sonoro (Tabla 4) destacan el plano temporal y el plano intencional superando el 90 %. Se observa que los planos presencial y espacial tienen poca frecuencia sin llegar al 20 %. En el aspecto psicoacústico (Tabla 5) se observa la música con una intensidad fuerte, predominando los tonos graves careciendo de un timbre específico (recordamos que el timbre en esta investigación se enfoca en música puramente vocal). Predomina en las intervenciones musicales una duración corta. En los recursos musicales (Tabla 6) se observa un predominio de música original frente a música preexistente. Las intervenciones musicales son netamente instrumentales con una pequeña aportación vocal. La música tonal y la atonal están repartidas (recordemos en la metodología la descripción tonal y atonal, alejados de los conceptos clásicos, refiriéndonos a tonal como melodía reconocible y atonal como música incidental o indeterminada). Por otra parte, se observa una clara presencia de música extradiegetica frente a la diegetica. La música suele ser empática, pero sin destacar demasiado, al igual que la sincronía musical. La emoción de la música (Tabla 7), se aprecia en el gráfico una tendencia clara hacia el miedo y la sorpresa. La emoción de la voz (Tabla 8) coincide con la musical en cuanto a la tendencia al miedo y la sorpresa, destacando el sobrecogimiento por encima de ellas.

En el análisis de *Guerra 3* de Podium Podcast hemos analizado como referencia tres capítulos de la primera temporada con un total de 35 intervenciones musicales. Se puede apreciar en las gráficas que la presencia musical no supera el 50 %. Cabe destacar que en las intervenciones 5 y 9 del primer capítulo son muestras del silencio (concepto expuesto en la metodología).

El capítulo 1, «La noche Siria», las intervenciones musicales (Tabla 1) tienen una duración de 26 minutos y 54 segundos, con 7 minutos de presencia musical y un total de 11 intervenciones musicales. El capítulo 5, «La Librería», con una duración total de 23 minutos y 16 segundos, con 10 minutos y 39 segundos de presencia musical y con un total de 14 intervenciones musicales.

El capítulo 8, «El Asedio», con una duración de 26 minutos y 25 segundos, con 15 minutos y 45 segundos de presencia musical y con un total de 10 intervenciones musicales. En cuanto a las funciones externas (Tabla 2), la expresiva destaca sobre las demás funciones superando el 90 %, siendo la función descriptiva la menos presente en los tres capítulos analizados rondando el 30 %. La función narrativa y rítmica ronda el 50 %. En las funciones internas (Tabla 3), observamos que dependiendo de la trama del capítulo esta tabla varía sus porcentajes. En el capítulo 1 la función emocional destaca frente a los otros capítulos con un 45 %. En el capítulo 5 sobresale la función ilusoria con un 64 % y en el capítulo 8 es la descriptiva la que destaca con un 60 %. La función caracterizadora es la que menor porcentaje se aprecia sin superar el 40 %. En el plano sonoro (Tabla 4), el intencional es el más expuesto junto al plano temporal, siendo el menos representado

el plano espacial (cabe recordar que el plano sonoro se centra en la música y no en la narración). Se observa una similitud en los 3 capítulos. Se observa en el aspecto psicoacústico (Tabla 5) una intensidad fuerte rondando el 50 %, un tono repartido sin que destaque ninguno. No destaca ningún timbre (considerando el timbre solo a la música vocal) debido a la poca frecuencia de música vocal. Prevalece una duración corta en las intervenciones musicales superando el 55 %. La música preexistente (Tabla 6) destaca levemente sobre la original quedando muy repartida en los tres capítulos analizados rondando un 50 %. La música es instrumental en torno al 75 %. Prevalece la intervención tonal en los capítulos 1 y 5 en un 65 % de media frente a lo atonal que destaca en el capítulo 8. La música diegética está por debajo de la extradiegética sin dejar de estar presente. La música sincrónica acompaña un 50 % de las intervenciones con aportaciones empáticas por debajo del 40 %, salvo en el capítulo 8 que alcanza el 60 %. En la emoción musical (Tabla 7) destacan la sorpresa y el miedo. Siendo la ira y el asco los que menos actividad tienen. De nuevo cada capítulo varía según la trama. Se observa en el capítulo 8 cómo los valores cambian considerablemente. En cuanto a la emoción de la voz (Tabla 8) el sobrecogimiento destaca sobre las demás emociones, coincidiendo con la emoción musical de miedo como una constante en los tres capítulos analizados. La sorpresa también es una emoción a tener en cuenta en el análisis.

#### 4.1. Informe de investigación

Después de contabilizar el tiempo y el porcentaje de presencia musical, siendo *A sangre fría, Truman Capote* de un total de 83 minutos y 33 segundos y de *Guerra 3* de Podium Podcast de un total de 76 minutos y 35 segundos, podemos concluir que *A sangre fría, Truman Capote* de RNE es la que mantiene más presentes las aportaciones musicales. En menor medida *Guerra 3* de Podium Podcast.

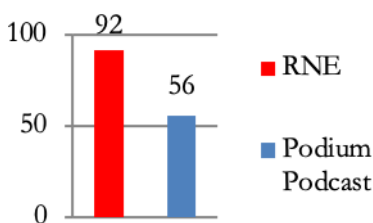


Figura 1

Referente a la función externa (física) elaborada en la Tabla 2 podemos concluir que tras el análisis la función interna que más se refleja en las propuestas es la función expresiva, superando el 80 % en todos los casos. Por otra parte, la función

descriptiva de la música es la menos empleada. En cuanto a la función narrativa, observamos como RNE mantiene un elevado porcentaje en comparación con las aportaciones en Podium Podcast.

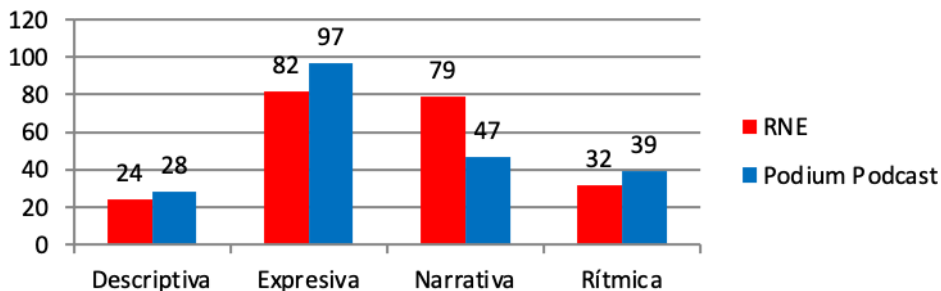


Figura 2

Referente a la función interna (psicológica) elaborada en la Tabla 3 observamos cómo esta función está más repartida. Las funciones más empleadas por las propuestas son la función descriptiva, la emocional y la ilusoria. En el caso de *A sangre fría, Truman Capote* de RNE la función descriptiva es la que más destaca junto a la función emocional. Por otra parte, en *Guerra 3* de Podium Podcast destaca la función ilusoria y descriptiva.

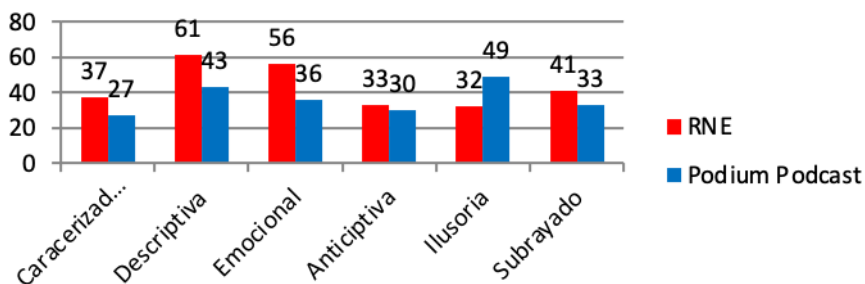


Figura 3

En cuanto al plano sonoro de las intervenciones musicales, elaborada en la Tabla 4, observamos que el plano intencional es el más señalado seguido del plano temporal, coincidiendo las propuestas. Destacando el plano temporal en *A sangre fría, Truman Capote* de RNE y el plano intencional en *Guerra 3* de Podium Podcast.

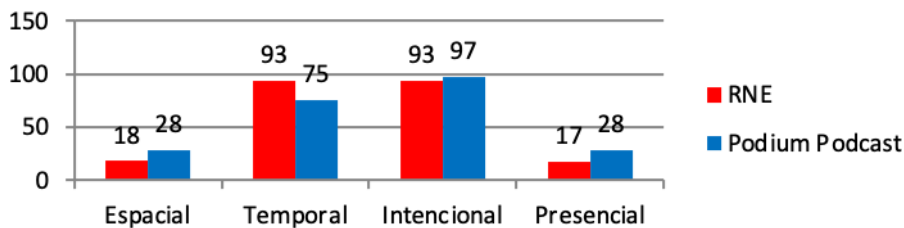


Figura 4

En los aspectos psicoacústicos, según hemos elaborado en la Tabla 5, observamos que la intensidad musical va alternando entre fuerte y débil destacando más en las dos propuestas la intensidad fuerte. Por el contrario, el tono en RNE tiende a ser grave, en Podium Podcast tiene al agudo. El timbre, al estar basado solo en el timbre de la música vocal, es casi inexistente debido a la poca influencia de música vocal en los casos analizados. Por último, observamos que predomina la duración corta en las intervenciones musicales de los casos expuestos, atendiendo a la definición explicada en la metodología.

En cuanto a los datos obtenidos en la Tabla 6 referentes a los recursos musicales las conclusiones son: la música original está presente en la propuesta de RNE *A sangre fría*, *Truman Capote*, eso nos hace ver que la música preexistente no es un recurso musical demandado en este tipo de casos. Por otra parte, la propuesta de Podium Podcast muestra cómo la música instrumental es el recurso más usado con diferencia en las dos propuestas. La música vocal apenas está presente, pudiendo coexistir música vocal e instrumental. En las propuestas la música tonal es el recurso más usado, considerando la atonal también como música incidental, esta tiene menor repercusión en los dos casos expuestos. Aun así, es un recurso, la música atonal, usado en ambos casos analizados. La música extradiegética es el recurso empleado en las intervenciones musicales. Ello no implica la ausencia de música diegética, que también es un recurso utilizado, pero en menor medida. El uso de la música empática se encuentra más presente en las propuestas de RNE. Por el contrario, Podium Podcast muestra este recurso en menor medida.



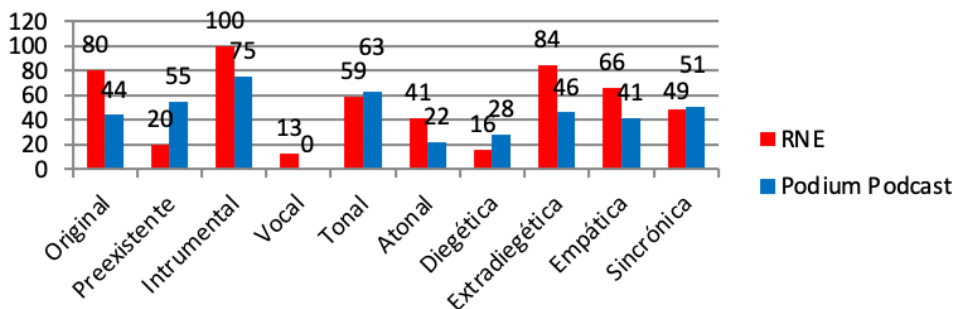


Figura 5

Referente a la emoción de la música, elaborada en la Tabla 7, se observa que la emoción del miedo y de la sorpresa son las más usadas en los casos analizados.

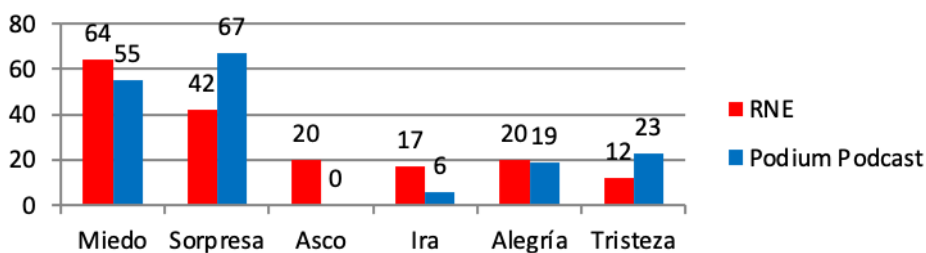


Figura 6

Referente a la emoción de la voz, elaborada en la Tabla 8, observamos que la emoción de sobrecogimiento es la más empleada, junto con la emoción de miedo y sorpresa. Cabe señalar un mayor uso de la emoción de tristeza y cariño en *Guerra 3* de Podium Podcast.

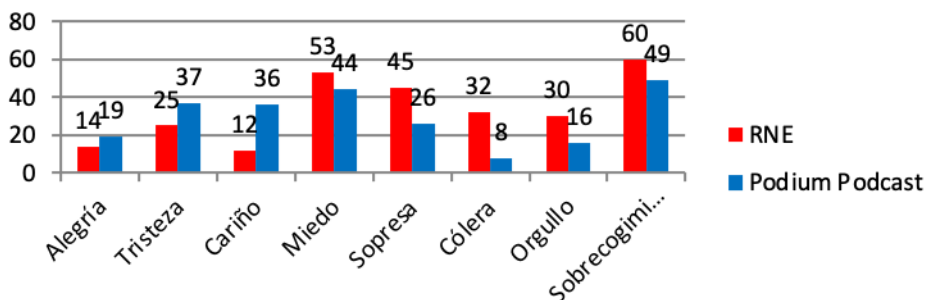


Figura 7

## 5. CONCLUSIONES

Tras haber analizado y comparado los resultados, se llega a la conclusión de que la música forma parte indispensable de la ficción sonora, tiene papel fundamental en la trama, dotando de un valor añadido a la ficción, llegando incluso a suplir la ausencia de imagen. El tiempo de exposición musical, que en algunos casos es más del 90 %, nos hace ver que es la música un pilar imprescindible donde apoyar la acción. Mediante el proceso de elaboración del análisis se han podido determinar algunos recursos que destacan por encima de otros, como por ejemplo la música con función expresiva frente a la descriptiva. Sin una imagen que la apoye las funciones externas se centran en los efectos sonoros. En cuanto a la función interna, la parte psicológica, la música juega un papel fundamental en la ficción sonora. Ayuda a entender mejor la psicología del personaje, teniendo en cuenta que no podemos observar su lenguaje corporal y la voz debe centrarse en el texto, la música ayuda a complementar esa función. Por otra parte, el plano sonoro depende, en gran medida, de otro de los objetivos expuestos, el del proceso de grabación. Sin el uso de las nuevas aportaciones tecnológicas como el sonido binaural, y careciendo de apoyo visual, no solo depende de una buena grabación, sino de un buen equipo de escucha. Tal como se ha planteado el enfoque de la psicoacústica en esta investigación, no se ha obtenido el resultado esperado. Sin embargo, por otra parte, con el análisis emocional que produce la música y la emoción de la voz se observa que los resultados van directamente relacionados con la trama de la ficción. Estos elementos sirven como herramienta para seleccionar la mejor opción en directores y productores musicales encargados de sonorizar una ficción. La música original es más recurrente que la preexistente. La música extradiegética prevalece sobre la diegética de manera contundente. La música tonal sigue marcando el patrón melódico en las intervenciones largas siendo la atonal (o incidental) la que aporta una intervención más corta, marcando elipsis

temporales o cambio de lugar. Referente a la sincronía es un elemento difícil de catalogar en la ficción sonora ya que carece de imagen en la que apoyarse, en ocasiones se intuye una asincronía con la acción, pero va más marcado con el aspecto empático de la música en la trama y este va relacionado con la emoción musical y emoción de la voz.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carlson, N. R. (1996). *Fundamentos de la Psicología Fisiológica*. Prentice Hall.
- Chion, M. (1998). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido*. (2.ª ed.). Paidós. Traducción de: *L'audio-vision*. París, 1990.
- Guarinos, V. (2000). Géneros publicitarios radiofónicos: Últimas tendencias. *Questiones Publicitarias*, 8, 26-34.
- Hirsh, I. J., & Watson, C. S. (1996). Auditory psychophysics and perception. *Annual Review of Psychology*, 47, 461-484.
- Litovsky, R. Y., & Ashmead, D. H. (1997). Development of binaural and spatial hearing in infants and children. In R. H. Gilkey, & T. R. Anderson (eds.), *Binaural and spatial hearing in real and virtual environments* (pp. 571-592). LEA.
- López-Bascuas, L. E. (1999). Percepción de la tonalidad y de la sonoridad. In E. Munar, J. Rosselló, & A. Sánchez-Cabaco (coords.), *Atención y percepción* (pp. 489-517). Alianza.
- Munar, E., Rosselló, J., Mas, C., Morente, P., & Quetgle, M. (2002). El desarrollo de la audición humana. *Psicothema*, 14(2), 247-254. <https://bit.ly/3QKY4Jt>
- Podium Podcast. (2016). Plataforma de podcast de Prisa Radio. Recuperado de <http://www.podiumpodcast.com>
- Rodero, E., & Soengas, X. (2010). *Ficción Radiofónica*. Madrid, España: Instituto Oficial de Radio Televisión Española.



## 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 WordPerfect.

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 cursiva 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 Jerusalén).
- 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, Inicial. (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*. Murcia: Diego Marín.
- Artículo en revista: Apellidos, Inicial. (año de publicación). Título. 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 y [fecha de consulta]:  
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](https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf)> [Última consulta: 22 de enero de 2013].
- 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 cursiva [Formato]. País: Estudio:  
Berman, Pandro S. (productor), Sandrich, Mark (director). (1935). *Top Hat* [DVD]. Estados Unidos: RKO Pictures.
- Series 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 <

>.

## 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]. City of edition: Editorial.

Montoya Rubio, J. C. (2016). *Amanece, que no es poco, en el aula de música. Actividades didácticas contingentes y necesarias*. Murcia: 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, and [consultation date]:

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](https://www.sibetrans.com/trans/public/docs/trans_15_09_Olarte.pdf)> [Última consulta: 22 de enero de 2013].

– 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: Nonesuch Records (1991).

– Movie quote: Productor name, Director name. (year). Title in italics [Format]. Country: Studio:

Berman, Pandro S. (productor), 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.202241>

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. 4, n. 1 (2022)

## ÍNDICE / CONTENTS

- 'I was born for this': Perspectivas sobre el *storytelling* (ludo)musical a través del video-juego *Journey* (thatgamecompany, 2012)  
[*'I was born for this': Perspectives on (Ludo)musical Storytelling through the Video Game Journey* (thatgamecompany, 2012)  
Cristina GUZMÁN ANAYA ..... 5-29
- Divas de los siglos XX y XXI o la manifestación del feminismo natural... ¿o feminismo popular?  
[*Divas of the 20th and 21st Centuries or the Manifestation of Natural Feminism... or Popular Feminism?*]  
Deborah GONZÁLEZ JURADO ..... 31-45
- La música en el anuncio electoral del PSOE de Castilla y León (2022): ¿marco para un patriotismo progresista?  
[*Music in the PSOE's Campaign Ad in Castilla y León (2022): Frame for a Progressive Patriotism?*]  
Alberto HERNÁNDEZ MATEOS ..... 47-68
- Análisis musi-visual de las canciones originales de *Blancanieves* (2012) de Pablo Berger, desde las propuestas analíticas de Ruiz Antón (2017) y Fraile Prieto (2004)  
[*Musi-visual Analysis of the Original Songs of Snow White (2012) by Pablo Berger, from the Analytical Proposals of Ruiz Antón (2017) and Fraile Prieto (2004)*]  
Andrea LORENZO LANCHO ..... 69-83
- Las referencias a obras y compositores en *Mozart in the Jungle*. El texto como un elemento de la banda sonora  
[*References to Works and Composers in Mozart in the Jungle. The Text as an Element of the Soundtrack*]  
Alba María LÓPEZ MELGAREJO y Norberto LÓPEZ NÚÑEZ ..... 85-97
- El curso escolar en tres actos. Una visión innovadora del paradigma educativo  
[*The School Year in Three Acts. An Innovative Vision of the Educational Paradigm*]  
María TALAYA MESEGUER ..... 99-115
- Educación emocional y musical a través de la película *Coco* (2017) de Disney-Pixar. Propuesta didáctica necesaria en tiempos de pandemia  
[*Emotional and Musical Education through the Disney-Pixar Film Coco (2017). Didactic Proposal Necessary in Times of Pandemic*]  
David MARTÍN FÉLEZ y Eva María MARTÍNEZ NOGUERA ..... 117-141
- Una experiencia audiovisual para los futuros maestros de Educación Musical  
[*An Audiovisual Experience for the Future Music Teachers*]  
Joaquín LÓPEZ PALACIOS, Raquel BRAVO MARÍN y María del Valle DE MOYA MARTÍNEZ ..... 143-162
- Funciones y características de la música en la ficción sonora en el caso de RNE y Podium Podcast  
[*Functions and Characteristics of Music in Sound Fiction in the Case of RNE and Podium Podcast*]  
Jose L. SÁNCHEZ-GÓMEZ ..... 163-179

Fecha de publicación de  
este volumen: junio 2022



VNIVERSIDAD  
B SALAMANCA