



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Música, Cine y Educación. Narrativas y
Construcción de Estereotipos a Través de
la Imagen Fílmica.**

**Dña. María García Celdrán
2020**



UNIVERSIDAD DE MURCIA

TESIS DOCTORAL

MÚSICA, CINE Y EDUCACIÓN.
NARRATIVAS Y CONSTRUCCIÓN
DE ESTEREOTIPOS A TRAVÉS DE
LA IMAGEN FÍLMICA.

MARÍA GARCÍA CELDRÁN

Director:

Enrique Encabo Fernández

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Murcia, 2020



D. Enrique Encabo Fernández, Profesor Titular de Universidad del Área de Música en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada “MÚSICA, CINE Y EDUCACIÓN. NARRATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS A TRAVÉS DE LA IMAGEN FÍLMICA”, realizada por D^a. María García Celdrán, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 1 de septiembre de 2020

AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis, Enrique, por guiarme en las diferentes etapas de este arduo camino investigador.

A mis padres por ser mis referentes y mostrarme el valor del esfuerzo y la responsabilidad para poder alcanzar cada una de las metas que me proponga.

A mis suegros por su dedicación y ayuda constante.

A mis hermanos por su cariño y confianza.

A mi hija por ser la luz que ilumina mi vida.

A mi marido, por su apoyo incondicional y por TODO.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	11
1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA	11
1.2. UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR Y MULTIDISCIPLINAR	15
1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN	20
1.4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	24
1.5. METODOLOGÍA.....	27
1.6. ESTRUCTURA	34
2. MARCO TEÓRICO	39
2.1 MÚSICA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN	39
2.1.1. ETAPAS, MODELOS Y MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.....	40
2.1.2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL INDIVIDUO.....	47
2.1.2.1. La música en el desarrollo cognitivo	58
2.1.2.2. La música en el desarrollo emocional	67
2.1.2.3. La música en el desarrollo corporal	92
2.2 MÚSICA Y CULTURA AUDIOVISUAL.....	98
2.2.1. SONIDO E IMAGEN	99
2.2.2. TIPOS DE MÚSICA EN EL AUDIOVISUAL	108
2.2.3. FUNCIONES DE LA MÚSICA EN EL AUDIOVISUAL.....	114
2.3 LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL ÁMBITO DEL AUDIOVISUAL.....	122
2.3.1. EDUCACIÓN AUDIOVISUAL Y JÓVENES	127
2.3.2. EL VALOR DIDÁCTICO DEL CINE EN LA ESCUELA	140
2.3.3. LA MANERA EN LA QUE EL CINE EDUCA MUSICALMENTE.....	149
2.3.4. LA PERSUACIÓN DE LA MÚSICA EN LA PUBLICIDAD	156
3. REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL CINE	163
3.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO: RELACIÓN DE SUS AGENTES EN EL AULA.....	163
3.2. LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN EL CINE.....	171
3.2.1. LA FIGURA DEL DOCENTE: CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN DOCENTE	174
3.2.2. LA FIGURA DEL ALUMNO: CARACTERÍSTICAS GENERALES.....	180
3.2.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN PELÍCULAS SOBRE EDUCACIÓN	186

3.2.3.1. Estructuras narrativas y construcción de estereotipos.....	188
3.2.3.2. Resultados: discusión y valoraciones	202
3.2.3.3. Realidad educativa vs realidad fílmica: similitudes y divergencias.....	210
4. REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CINE	217
4.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO MUSICAL: RELACIÓN DE SUS AGENTES EN EL AULA	217
4.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN LAS PELÍCULAS SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL	222
4.2.1. ESTRUCTURAS NARRATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS	223
4.2.2. RESULTADOS: DISCUSIÓN Y VALORACIONES	246
4.2.3. REALIDAD EDUCATIVA VS REALIDAD FÍLMICA: SIMILITUDES Y DIVERGENCIAS.....	263
4.3. REPERTORIOS MUSICALES.....	269
4.4. OTRAS REPRESENTACIONES DEL UNIVERSO MUSICAL EN EL CINE.....	279
5. CONCLUSIONES	285
5.1. ALCANCE DE LOS OBJETIVOS.....	285
5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	293
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	299
ANEXOS	351
PELÍCULAS DE EDUCACIÓN.....	351
PELÍCULAS DE EDUCACIÓN MUSICAL.....	366

CAPÍTULO 1
Introducción

1. INTRODUCCIÓN

1.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA

La presente tesis doctoral se encuentra delimitada por un área temática cuyos tres ejes de investigación son educación, música y cine, resultando fundamental dar cuenta de las definiciones que en este texto se les atribuye. Partiendo de estas premisas, este trabajo pretende comprobar la importancia que adquiere la música en la vida del ser humano como forma de integración social y como elemento fundamental en la educación, todo ello mediante la visión que podemos encontrar de la música y de los procesos de enseñanza-aprendizaje musicales en el ámbito cinematográfico y sus diversas representaciones audiovisuales. De este modo, el enfoque de nuestra investigación está orientado a describir y analizar la imagen que se proyecta de la interacción docente-alumno en el aula en las películas sobre educación en general, y muy particularmente, en aquellas desarrolladas en el terreno de la educación musical.

Este estudio se sitúa en el contexto académico del Doctorado en Educación de la Universidad de Murcia y, concretamente, dentro del ámbito de la investigación educativa para la mejora y progreso de la didáctica musical. Al mismo tiempo, es el resultado del recorrido personal y experiencia profesional de quien escribe, un conjunto de circunstancias que han acabado diseñando un perfil académico modelado a partir de determinadas inquietudes personales. El hecho de relacionar música y educación junto con la presencia del universo audiovisual, especialmente el cine, supone la búsqueda de información exhaustiva, además de la aplicación de métodos y técnicas propios de los campos de trabajo anteriormente citados.

Por todo ello, hemos de referir como primera fuente en la producción del presente escrito los largos años de trayectoria como alumna del conservatorio de música, período en el que tuve por primera vez un acercamiento con la música como pianista. La otra gran vertiente que focaliza mi inclinación es la educación, ya que la didáctica y la labor

docente desde las aulas de educación infantil, primaria o secundaria, han constituido mis bases académicas y experiencias profesionales sin olvidar nunca el terreno musical. Es de esta doble vocación de donde nacen y tienen su motivación la gran mayoría de los contenidos que aquí se muestran.

Debemos unirle también la especial atracción por el cine que me ha acompañado desde una edad muy temprana y continúa haciéndolo, actuando en la mayoría de las veces como un medio no convencional –o informal– de aprendizaje: ejercemos, como más adelante detallaremos, un papel de receptores de información audiovisual, y de este modo asimilamos y adquirimos, consciente o inconscientemente, una serie de conocimientos y vivencias con un impacto manifiesto en nuestra cotidianidad.

Esta importancia del cine como generador o transmisor de conocimientos, valores, ideologías y mentalidades queda resumida en las palabras introductorias de Román Mendoza al volumen colectivo *Pedagogía Audiovisual*:

La imagen en movimiento siempre ha fascinado al ser humano. ¿Quién no recuerda el miedo del público ante *La llegada del tren* en 1895; la cámara fija en la cuchilla rasgando la pupila de *El perro andaluz*; la emotiva voz de *El cantante de jazz*; la sutileza propagandística de *Casablanca*; la feroz representación de la sociedad de *La strada*; el maniqueísmo folclorista de los westerns; el desasosiego producido por *La naranja mecánica*; los gritos de terror en *Tiburón*; las lágrimas en *E.T.*; la ficticia y laberíntica realidad de *Matrix*; o el incómodo mareo al ver por primera vez una película en 3D? Imágenes e impresiones que han ido marcando nuestra vida de la misma forma que lo han hecho las emociones que experimentamos la primera ocasión en la que fuimos protagonistas de un vídeo doméstico o al descubrir que nuestra primera producción en YouTube ha sido vista por bastantes ojos más aparte de los nuestros (2014, p. I).

Si el cine tiene una importancia fundamental en tanto forma cultural, esta es debida, en gran medida, a la *música*, que se ha convertido sin duda en un componente básico con un significado propio dentro de la narrativa de las películas. Es conveniente resaltar en este momento que, aunque en nuestro marco teórico hagamos alusión a las bases teóricas y científicas sobre cultura audiovisual y música, a lo largo de este estudio dejamos en un segundo plano aquello que se conoce como música incidental, es decir, las composiciones que acentúan y completan la mayoría de las escenas, así como las

denominadas bandas sonoras de las películas, para centrarnos en las representaciones educación-cine-música. Pretendemos con ello comprender cómo la música actúa como un medio de interacción en entornos diferentes para poner de manifiesto unos aspectos de identidad sociocultural determinados más allá de una idea o sentimiento.

Nuestros alumnos consumen la música presente en los productos audiovisuales y, por ello, en la práctica docente es necesaria una *educación* para comprender la utilización de la música y los procesos de creación e innovación musical, de forma que los alumnos, además del gusto impuesto por la moda y la sociedad, tengan unos criterios personales a la hora de elegir, seleccionar y valorar sus músicas. Creemos, por tanto, en una educación musical que se adecúe a las situaciones de los tiempos presentes aprovechando los medios más eficientes, una educación que proporcione respuestas a uno de los mayores desafíos de la sociedad actual: “la necesidad de emprender procesos de alfabetización encaminados a formar ciudadanos preparados para vivir y trabajar en la denominada sociedad de la Información y del Conocimiento” (Barroso y Romero, 2007, p. 181).

La educación musical está en proceso de constante transformación a partir de los cambios sociales y los distintos modelos y legislaciones educativas establecidos, procesos que se aceleran con la aparición de las nuevas tecnologías como herramientas educativas en crecimiento frente o junto a otros métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje: “de forma inequívoca estamos asistiendo a uno de los grandes hitos históricos de la humanidad en el que las tecnologías convergen para convertirse en el eje de prácticamente cualquier acción social y humana” (Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio, 2014, p. 315). La música tiene, en este sentido, múltiples aplicaciones como recurso pedagógico y se ha convertido en un instrumento muy eficaz y válido para la formación integral del individuo (intelectual, corporal y emocional), incluyendo la formación en valores tales como respeto, compañerismo, libertad, solidaridad, convivencia... Tanto es así, que la música provoca reacciones y percepciones, y al mismo tiempo, propicia una especial motivación y participación de las personas. Sin embargo, los usos y ventajas que se le puedan dar a la misma dependerán de lo que quiera alcanzar el docente con un determinado grupo de alumnos dentro de la educación musical como enseñanza artística en particular, en otra área de conocimiento, o en cualquier situación educativa fuera del ámbito de la enseñanza formal.

No obstante, partiendo de las ideas y valores en torno a la educación musical dentro de los sistemas educativos como proceso de enseñanza-aprendizaje actuando como agentes alumnos y docentes, queremos ampliar la visión a un concepto más amplio para contemplar la música fuera de este contexto, y los componentes artísticos y culturales de la misma reflejados en el cine. Como indica Santos Asensi (1997):

Es ciertamente difícil escapar al ámbito de lo musical en el mundo contemporáneo. Es mucho más que una manifestación artística, es un fenómeno cultural que no conoce fronteras, y que actúa, por una parte, como reflejo de nuestras actitudes y convicciones personales, y por otra, como espejo de la manera de sentir y relacionarse de una sociedad en una época determinada (citado en Bernabé, 2011, p. 110).

Entendemos por tanto el *cine* como un elemento potencial de educación social, comunicación y expresión, siendo, como expone Pérez-Rial (2012, p. 2), “uno de los vehículos significantes de las representaciones que una sociedad da de sí misma (...) expresando y dejando entrever límites sobre ‘lo decible’ en un determinado período histórico”. El cine, además de ser el arte social de nuestro tiempo, ejerce una función educadora con la que podemos observar, estudiar y comprender nuestro mundo trabajando la capacidad crítica de cada individuo como receptor.

Como analizaremos, la relación educación-cine-música dará lugar a diversas representaciones, bien en procesos de educación formal, aludiendo a la figura del profesor y su método en escuelas, institutos y conservatorios, y el uso de la música para modificar conductas y comportamientos; o bien en procesos de educación no formal, mediante, por ejemplo, la danza como medio de cohesión social para el progreso de grupos marginales y la mejora de la convivencia.

Aunque no de forma explícita, este estudio nace, como anteriormente indicamos, para la mejora de las didácticas específicas, en este caso la didáctica de la música, y por ello el fin último es el aprovechamiento didáctico de estos productos culturales, tratando de ampliar la dimensión de los procesos educativos que ocurren en las aulas: en muchas ocasiones los docentes han elegido, en lugar del libro de texto como material educativo, recurrir a películas o documentales con el fin de aumentar la motivación de los discentes. Pero sin una adecuada reflexión sobre el sistema de ideas y valores que estos recursos presentan, la planificación y el sentido pedagógico quedan, en cierto modo,

huérfanos o, en el peor de los casos, carentes de sentido. Por tanto, consideramos absolutamente imprescindible un análisis profundo de las representaciones socioeducativas presentes en las películas aquí analizadas partiendo de un enfoque interdisciplinar y multidisciplinar.

1.2. UN ENFOQUE INTERDISCIPLINAR Y MULTIDISCIPLINAR

Para un correcto entendimiento y análisis de las representaciones audiovisuales llevaremos a cabo una sólida revisión bibliográfica de diversos documentos científicos de autores y expertos en el trinomio educación-cine-música, ampliando de manera transversal el ámbito de nuestro tratado con aquellos testimonios aportados desde otros campos de conocimiento como son: la psicología, la pedagogía, la educación en valores, la sociología, la cultura audiovisual, las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, la antropología de la música y la musicoterapia, entre otras.

Nos encontramos por tanto ante una investigación interdisciplinar en la que las materias anteriormente citadas están relacionadas entre sí con vínculos previamente establecidos. Y al mismo tiempo, multidisciplinar, al combinarlas o incluirlas en un mismo ámbito o ponerlas a trabajar conjuntamente para la resolución de un problema. Por consiguiente, es necesario encontrar un marco de aproximación temática que englobe, extrapolando y relacionando objetivos y metodologías, cada una de las mismas.

La magnitud de los estudios dedicados a la música es incuestionable, como demuestran los cuantiosos artículos, libros e investigaciones dedicados a ella. Este impulso sin duda también está relacionado con la incorporación de otras ramas de conocimiento, como la psicología de la música, primer campo de conocimiento en el que nos detendremos. Según Gjerdingen (2008), es una subdisciplina de la psicología que trata temas acerca de cómo la mente humana es capaz de responder, percibir, verificar la interpretación y determinar la música. Justus y Bharucha (2002) añaden que permite establecer los mecanismos mentales que posibilitan nuestra apreciación de la música. Esta rama de conocimiento trata la percepción de bienestar psicológico percibido en muchos casos en el consumo cultural de diversos géneros musicales y formas presentes en la sociedad, dando como resultado una mejora de la calidad de vida. Es en este sentido cuando

entendemos que la música es cultura, con sus características sociales y ambientales, y está relacionada con la motivación interna de cada individuo.

Según Hargreaves (1998), numerosos trabajos propiciaron la aparición de un campo de estudio que relacionara la psicología del desarrollo con la psicología de la música, dando como resultado una nueva tendencia: la psicología del desarrollo musical. Para este autor la psicología de la música ocupa un campo muy amplio:

Ésta incluye investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical, y estudios de lateralización hemisférica; estudios acústicos y psicofísicos de los mecanismos de la percepción auditiva; estudios de psicología cognitiva en relación a temas tales como la representación auditiva y codificación, la percepción melódica y la ejecución musical experta; el análisis psicométrico de la habilidad o aptitud musical y su desarrollo; estudios evolutivos sobre la adquisición de destrezas; investigaciones sociopsicológicas sobre los aspectos estéticos y afectivos de la audición musical; análisis de las conductas del aprendizaje de la música; estudios aplicados en el campo de la terapia, de la educación, de la industrias, y así sucesivamente (1998, p. 15).

Daykin et al. (2008) demostraron que la puesta en práctica de artes interactivas por parte de jóvenes en riesgo de exclusión social mejoraba su integración y sus habilidades, y Laukka (2007) asoció la relación directa entre escuchar música y bienestar psicológico. El estudio de la psicología de la música, a partir de estas aportaciones, abarca el conocimiento y comprensión de las propiedades de los sonidos y de los fenómenos relacionados con la tonalidad, la altura y el ritmo, el vínculo entre la música y el lenguaje y el perfeccionamiento de las destrezas musicales y su actuación en la interpretación.

A partir del conocimiento generado, la revista *Psychomusicology: A Journal of music cognition* propuso la aparición de otra línea de investigación subsidiaria de las anteriores: la psicomusicología. Esta, según diversos autores, aumenta y proporciona posibilidades a los estudios que dignifican la pedagogía musical, abriendo nuevas vías e incitando a los investigadores a enriquecer este nuevo campo de investigación. Con ello “se alienta a un nuevo examen de la naturaleza de la respuesta humana a la música” (Williams, 1981, pp. 3-4). Este tipo de consideraciones corroboran que, desde hace

décadas, psicología y música caminan conjuntamente en la búsqueda de respuestas e interpretaciones del comportamiento social y humano.

La segunda contribución la planteamos desde el ámbito de la pedagogía como tal, cuya función es orientar las acciones educativas fundamentándose en ciertas prácticas, principios y métodos. Aunque tenemos en cuenta las aportaciones de los principales pedagogos e investigadores del siglo XX procedentes de cada uno de los ejes temáticos en los que se divide el ámbito de la educación musical, para nuestro estudio optamos por una visión centrada en la transmisión de valores a partir de la música y la cultura audiovisual. Los estudios sobre cine-música que nos preceden, así como las propuestas didácticas diseñadas al respecto, tienen una gran importancia en nuestro planteamiento, siendo preciso renovarse con los últimos avances que se han ido realizando para que, a partir de los mismos, podamos generar nuevo conocimiento, aportaciones científicas y fundamentar este trabajo de investigación.

Por otro lado, la neurodidáctica es una forma innovadora de proceder en el proceso de aprendizaje relacionado con el desarrollo del cerebro. Aquí “el educador musical siempre debe centrarse en procedimientos que pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar representaciones mentales de los temas musicales, teóricos o no verbales” (Gruhn, 2004, p. 6). De este modo, serán los educadores los responsables de constituir entornos de aprendizaje inspiradores presentando nuevos elementos generadores de conocimiento.

Desde la infancia aprendemos a abordar la realidad de la manera más idónea, tomando decisiones y responsabilidades, resolviendo problemas que se nos plantean y cuando damos sentido a todo lo que hacemos, estamos hablando del término “valores” y su enseñanza, tercer ámbito que nos atañe. La música adquiere de este modo un lugar específico en la educación, ya que enriquece la formación integral de la persona en los aspectos: intelectual, favoreciendo la creatividad, la atención o la concentración; psicomotor, con la armonía del propio cuerpo; y socioafectivo, siendo este último el más destacable, con el que se desarrolla la voluntad, el control, la responsabilidad, las relaciones sociales, las emociones o la toma de decisiones. Cada vez es más común el uso de la música como herramienta didáctica para enseñar a un individuo o grupo de individuos a desenvolverse en la sociedad, es decir, la música entendida como instrumento en formación de valores en múltiples contextos, pues como apuntan Bravo

y De Moya (2006, p. 139), “la música se presenta al servicio de la educación, como elemento educativo portador de valores”. Aquí radica nuestro principal interés científico, es decir, el análisis de la imagen que se proyecta de la música y, especialmente, de la educación musical en el cine.

La sociología de la música, como cuarto punto a destacar, es una disciplina que nos interesa dentro de nuestro planteamiento. En ella, el hecho musical es presentado como un fenómeno social, por lo que debemos estudiar todos los factores sociales que lo rodean. El tratado de la relación entre el individuo y la sociedad a través de la música es uno de los fundamentos de nuestra indagación.

Es necesario reflexionar también sobre un quinto ámbito, la cultura audiovisual y la influencia de los medios de comunicación en la sociedad actual y las nuevas tecnologías presentados como uno de los espacios didácticos efectivos en la actualidad. Se plantea el desafío de conocer, entender e incorporar estos consumos culturales audiovisuales en la enseñanza y poder así favorecer la construcción del aprendizaje significativo de los educandos partiendo de sus intereses y de sus conocimientos previos.

En los últimos tiempos, las nuevas tecnologías en el universo musical están enriqueciendo la pedagogía y ensalzando la música situándola a la vanguardia de las disciplinas (Phelps et. al, 2005). La tecnología se convierte en una excepcional herramienta en la formación musical, como justifica Manuel Gértrudix:

La utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha supuesto una auténtica revolución en los sistemas de producción, composición, interpretación, mediación y consumo musical [...] Tal es así, que es difícil reconocer la auténtica dimensión del cambio que supone dentro de los procesos creativos musicales. Si consideramos el impacto y las aplicaciones que las TICs poseen en cualquier ámbito relacionado con la creación, expresión y consumo musical, cabe preguntarse por la naturaleza y dimensión de este proceso de cambio en la educación musical” (2008, p. 1).

Este contexto debe llevar a la institución escolar a replantearse nuevos métodos y recursos de enseñanza, contemplando las inquietudes reales de los estudiantes para poder dotar de significado a su aprendizaje desarrollando al mismo tiempo los currículos transversales. Es fundamental el uso social que demos a la tecnología y la

cultura audiovisual en las aulas, así como la apropiación de la misma por parte del alumnado, con quien se debe argumentar, diseñar, exponer, planificar y discutir, en una relación que transita desde la comunicación docente-grupo de alumnos hasta la negociación entre iguales.

El sexto ámbito considerado es la antropología de la música. Cualquier persona, independientemente de la época y del territorio, está envuelta de música, por lo que existen diversas formas de estructurar la música y su influjo en la humanidad. Es esencial conocer qué es la música según la sociedad que la dota de sentido, cuál es su función y propósitos y qué uso tiene para los seres humanos. Numerosos tratados avalan que la música expresa, en todas las culturas, emociones. Desde el punto de vista antropológico, la música no es un lenguaje universal, pues está condicionada por la cultura de origen y actúa en todas las sociedades como representación simbólica. Constituye así un refuerzo del consentimiento de las normas sociales y la integración de la sociedad.

Hemos de hacer referencia en séptimo y último lugar, al ámbito a la experimentación y combinación de actividades musicales y terapéuticas que pueden ayudar a mejorar la calidad de vida de las personas implicadas, es decir, la disciplina de la musicoterapia. Una de nuestras labores será indagar si en las representaciones cinematográficas se realiza su práctica como tal usando la música o la educación musical como medio para producir cambios y efectos en la conducta humana.

El uso de la música como terapia alternativa en el campo de la medicina aporta un doble beneficio: por un lado, la cura o mejora; por otro, el placer, siendo la música una provechosa herramienta que alcanza a casi todas las dimensiones del ser humano (Ridder, 2003). Los autores Davis et al. (2000) observaron que:

La musicoterapia es una de las terapias frecuentemente utilizadas para eliminar o reducir el impacto de las conductas disfuncionales. Dado que la música es un arte flexible, que atrae a mucha gente, tiene un gran potencial como herramienta de tratamiento para una gran variedad de necesidades terapéuticas (p. 118).

Los siete campos de conocimiento que han sido citados serán tratados a lo largo de nuestro estudio otorgándoles un papel específico en nuestro escrito y siendo apreciados

como elementos imprescindibles de la investigación que mostramos. Consecuentemente con el planteamiento expuesto, el atractivo científico de esta tesis es aunar las dos artes, música y cine, para ponerlas a disposición de los profesionales de la educación y de toda aquella persona que sienta curiosidad por la materia. La naturaleza innovadora del presente estudio radica especialmente en que está enfocado hacia la música y la educación musical en el cine, pero abarcando y relacionándolo con otros campos de conocimiento existentes. Esto da como resultado, así es nuestra convicción, una investigación útil y enriquecedora.

Consideramos que presentamos un trabajo original y distinto de aquellos estudios previos realizados en contextos similares, encontrándose sumergido en el terreno audiovisual, y siendo de vital importancia su manejo y comprensión para la educación actual y, concretamente, la educación musical. Procuramos cumplir por tanto con los criterios de justificación propios de una investigación, como la relevancia social que posee el estudio, las implicaciones prácticas y la validez teórica, así como el interés metodológico.

1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para delimitar el objeto de estudio de esta tesis doctoral considerando los contenidos y el enfoque interdisciplinar y multidisciplinar que posee, es preciso atender a las aportaciones previas en distintos ámbitos como son: la investigación educativa, los estudios en torno al cine y la imagen, las relaciones entre la música y los audiovisuales y, especialmente, los análisis en torno a la presencia de la educación (y concretamente la educación musical) en los productos fílmicos.

Como indicamos, este trabajo se puede enmarcar por sus propósitos y retos dentro de la investigación educativa y por ello, es quizá necesario preguntarnos si hay necesidad de investigar en educación y por qué. Si hacemos alusión a la importancia de la indagación en todas las ramas de conocimiento existentes y con años de tradición en el método científico, podremos extrapolarlo a nuestro campo de estudio dentro de las ciencias sociales con el fin de conseguir también el avance en la realidad pedagógica y los

procesos de enseñanza-aprendizaje actuales. A partir de esta consideración es inevitable entender el valor de los contenidos, técnicas y acciones de aquello a lo que nos enfrentamos.

Diversos autores son los que comentan las características que debe tener una investigación de perfil educacional. Bisquerra (1989) plantea como objetivo general de dicho tipo de investigación, ofrecer respuestas a los interrogantes que se plantean en el campo educativo. También hace una clasificación de objetivos específicos, de los cuales consideramos, por su relación con nuestro trabajo, especialmente relevante aquel referido a mejorar constantemente la calidad y rendimiento de la enseñanza.

Pérez-Rodríguez et. al (1996) la presentan como una tarea compleja aludiendo a los siguientes puntos:

- Estudia fenómenos sociales que son considerados como sistemas abiertos.
- Sus procesos son dialécticos y multicondicionados.
- Necesita el análisis de un gran número de casos individuales.
- Posee un carácter lógico-dialéctico y complejo condicionado por la propia complejidad de la realidad que examina.

La investigación educativa, como indican Arnal et. al (1994, p. 35), “trata de las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo”. Para Elgueta Rosas et. al (2003) implica un estudio social producto del ser humano, por lo que no es exacto en su medición como ocurre en las ciencias naturales. Albert (2007, p. 21) añade que los fenómenos, objetos, múltiples métodos empleados, así como sus fines y objetivos, hacen que tenga identidad propia y sea diferente a otro tipo de investigación. Y para Espinoza y Toscano (2015) además, posee un carácter pluriparadigmático, plurimetodológico y multidisciplinar con una peculiar relación entre investigador y objeto investigado. Es difícil así la obtención de los objetivos de la ciencia, el establecimiento de regularidades y generalizaciones y la delimitación de dicha investigación.

Según Martínez González (2007) es necesario educar a los docentes y profesionales afines en teorías y métodos de investigación para que sean capaces de examinar e

interpretar su propia práctica o la de otros con el fin de mejorarla. Conjuntamente, Fiorda (2010) opina que esta investigación aporta historia y conocimiento profundo de la estructura del sistema educativo, debiendo ser reflexiva y práctica, y descifrando significados con la construcción de escenarios concretos e imaginarios que forman parte de la vida cotidiana. Obermeier (2013) agrega que su función debe ser proporcionar a la sociedad estrategias que le permitan prosperar y mejorar en los diversos contextos educativos, distinguiendo y clasificando a los implicados, pero asegurando el éxito académico.

La investigación y búsqueda de información en el terreno educativo, por tanto, es un instrumento que procede desde y para la realidad. Se investiga con el fin de profundizar en algo necesario o para alcanzar un nivel óptimo en el ámbito estudiado. Sin investigación nos quedaríamos anclados en la rutina frente al cambio, la tradición frente a la innovación, la reproducción frente a la producción, la inmovilidad frente al dinamismo y la dependencia frente a la liberación; por lo tanto, no optaríamos al progreso en la educación.

Como actividad para generar nuevo conocimiento, posee una larga tradición y, por tanto, numerosas y útiles aportaciones. Sin embargo, más recientes son los análisis en torno a la música y los lenguajes audiovisuales. Partiendo de los estudios clásicos de Gorbman (1987) y Chion (1993 y 1997) hasta las recientes aportaciones de Kassabian (2001), Cook (2000 y 2001) y Kalinak (2010), las relaciones música e imagen han sido comprendidas y debatidas, primero a través del cine, artefacto cultural predominante durante el siglo XX, posteriormente ampliando los conceptos a universos multimedia afines como la televisión, la publicidad o los videojuegos.

Si en el plano internacional contamos con valiosos investigadores, en el campo de la música y los audiovisuales en nuestro país existe un corpus que nos precede y que necesariamente tenemos en consideración. Imprescindibles resultan los encuentros y reuniones científicas que se han celebrado con periodicidad en España, como el longevo Simposio Internacional “La creación musical en la banda sonora” (que en 2019 alcanzó su XII edición), el Congreso Internacional Música y Cultura Audiovisual MUCA (Universidad de Murcia), los encuentros “Lo sonoro en el audiovisual” celebrados en Alicante o el reciente Congreso “Perspectiva Sonora” promovido por Tecnocampus.

Derivados de estos encuentros han aparecido publicaciones interesantísimas para nuestro fin como las de Olarte (2009) o Encabo (2016). Por otro lado, investigadores como Arce Bueno (2010), Fraile (2010), López González (2010) o Radigales (2008) han estudiado con acierto, desde diferentes ópticas, el fenómeno.

En este estado de la cuestión merece sin duda una mención especial la labor desarrollada por Josep Lluís i Falcó, quien además de su investigación en torno a la música cinematográfica en Cataluña (2009, 2012), recientemente ha creado la web www.musicaudiovisual.com que pretende convertirse en una base de datos de referencia sobre los estudios en torno a la música y el audiovisual¹.

Entre la literatura científica sobre las relaciones entre música e imagen, son de especial relevancia para nuestro estudio los textos centrados en los audiovisuales y la educación musical. Distinguimos, dentro de los mismos, aquellos que diseñan o emplean recursos tecnológicos y audiovisuales como herramientas didácticas, muy interesantes pero alejadas de nuestro objetivo, y aquellos que proponen el análisis de productos audiovisuales para la mejora de la calidad de la enseñanza. En este grupo destacan los trabajos de Montoya Rubio (2010), Porta (2014) o Botella Nicolás y Gimeno Romero (2014).

Un último corpus teórico que reseñamos es el que atañe directamente a nuestro objeto de estudio, esto es, el análisis y reflexión en torno a la imagen de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el cine. Aunque no centrados en contextos musicales, resultan muy interesantes para nuestra labor las aportaciones de Espelt (2001), Martínez-Salanova Sánchez (2003), Prats (2005) o Rodríguez Fuentes (2007), entre otros. También, de manera puntual, encontramos trabajos en torno a la educación musical reflejada en el cine, caso de, por ejemplo, los textos de Quintana (2008) o Encabo (2020a).

¹ Durante la elaboración de la presente investigación y al abordar las diversas lecturas científicas para la necesaria documentación bibliográfica hemos observado el empleo indistinto de “el audiovisual” y “lo audiovisual”. En este texto se usarán las dos formas al entender “lo audiovisual” como campo de estudio y “el audiovisual” como expresión que elide acepciones que tomamos en consideración (contexto, lenguaje, universo...).

Entre los estudios previos donde se analiza la imagen del docente en el cine, así como sus contextos, destacamos los de Loscertales (1999, 2001), Loscertales y Núñez (2001), Pereira (2005, 2010), Areiza-Pérez y Betancur-Valencia (2011), Obiols Suari (2011) o Gagliardi (2019). Otros trabajos han tratado la relación existente entre docentes y alumnos en su proyección en el cine desde otra perspectiva diferente a la nuestra, como por ejemplo el de Bayarri (2015), que lo fundamenta en la figura del profesor y la relación con sus alumnos, observando los diálogos y la innovación metodológica que emplean en las aulas, todo ello a partir del visionado y la realización de cuestionarios a alumnos de Educación Secundaria. Para esta autora no es suficiente con juzgar las propias capacidades intelectuales de un profesor, sino que, por encima de todo, están los aportes emocionales que puede llevar a cabo en el aula. Por otro lado, y más reciente, en esta línea se sitúa la tesis de Méndez Cestero (2017), donde se estudia la figura y características del docente excelente y su representación en películas.

1.4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Todo trabajo de investigación tiene su inicio en una serie de interrogantes generados a partir de experiencias personales, laborales y académicas. Como inicialmente quedó apuntado, este texto nace del interés por la música, la educación musical y el cine (así como otros lenguajes audiovisuales afines). Por tanto, antes de proceder a la formulación de la hipótesis, fue inevitable plantear una serie de cuestiones iniciales que sirvieran para la elaboración de esta tesis doctoral. Algunas de las mismas fueron:

- ¿Cómo es la interacción docente-alumno reflejada en el cine?
- ¿De qué manera aparecen representados los contextos educativos en el cine?
- ¿Qué importancia adquiere la asociación de la música y el cine con la educación?
- ¿Qué aspectos de la educación musical se priorizan en el ámbito cinematográfico y pueden considerarse determinantes en la formación en valores y socialización? ¿El efecto de estos aspectos presenta un comportamiento similar en los distintos contextos y personas representados?
- ¿Cuál es la figura del docente de música y del alumnado mostrada en las cintas cinematográficas?, ¿Y la interacción docente-alumno y el contexto? ¿Qué

cuales y estereotipos llevan asociados? ¿Existe relación entre la ficción y la realidad?

- ¿Qué repertorio musical suele presentarse y tener mayor protagonismo en el ámbito de lo audiovisual?
- ¿Cuál es el valor social y educativo que se suele dar a la música en las obras filmicas? ¿Difiere mucho de un contexto real?

Una vez planteados estos interrogantes de partida, podemos enunciar la hipótesis que pretendemos probar:

Existe un número significativo de películas y productos audiovisuales que reflejan contextos de educación musical formal y no formal y que, por tanto, ofrecen una determinada visión de estos procesos de enseñanza-aprendizaje. Los valores y actitudes presentados en estos productos influyen, consciente e inconscientemente, en la imagen que la audiencia (eminentemente juvenil) tiene de lo que la educación musical es y simboliza.

Para probar dicha hipótesis planteamos a continuación el objetivo general en torno al cual se ha cimentado esta investigación, seguido de los objetivos específicos que lo complementan:

Objetivo general:

- Analizar, describir, interpretar y comparar la imagen que se proporciona de la música desde el punto de vista educativo en películas cuya trama se desarrolla en función de la misma o en las que la representación de la educación musical tiene un protagonismo muy destacado.

Objetivos específicos:

- Realizar una revisión bibliográfica de los distintos campos de conocimiento en los que queda enmarcada nuestra investigación.
- A partir de una cuidada selección, configurar una muestra representativa de películas que bien por su difusión y alcance, bien por las normas, actitudes y

valores que contienen y presentan, nos permita asumir una postura crítica y extraer conclusiones sobre las ideologías y representaciones en ellas contenidas.

- Crear una ficha técnica para cada una de las películas seleccionadas y consideradas en base a su interés y mayor/menor relación con nuestro ámbito de estudio.
- Reflexionar sobre cómo el cine se ocupa de representar la docencia (especialmente las figuras del profesor y del alumnado, sus estereotipos, su interacción y contexto).
- Establecer relaciones de similitud y diferencias entre las películas y de estas con respecto a la vida real, atendiendo a los distintos ambientes y protagonistas representados.
- Determinar los estilos musicales más comunes en las cintas cinematográficas escogidas.
- Comprobar el uso social y formativo que se hace de la música en el terreno audiovisual, así como el valor que lleva asociado.
- Considerar el cine y, por tanto, los códigos cinematográficos, como un arte propio de nuestro tiempo –en tanto otras formas audiovisuales posteriores (publicidad, televisión, videoclip...) beben del mismo– parte de la cultura y, al mismo tiempo, creador de cultura, promoviendo intercambios culturales, idiosincrasias, ideologías y valores.
- Entender que nuestros alumnos, consumidores de los productos culturales analizados en este trabajo, deben ser capaces no solo de descubrir nuevas dimensiones estéticas a partir de los mismos, sino de entender, reflexionar, y adoptar una postura crítica ante los contenidos que presentan.

Esta tesis se encuentra envuelta por el campo del audiovisual, del cine como espacio público facilitador de interacciones sociales específicas y la apreciación de diferentes formas de emplear la música como instrumento didáctico para la educación en valores. De este modo, ponemos énfasis en el retrato que nos facilitan las películas de la educación musical directa o indirectamente para visualizar y construir una realidad social y cultural. Efectuamos una crítica y reflexión de lo observado, pues el cine no deja de ser un medio de comunicación, signo de representación y objeto de uso de la práctica cotidiana.

1.5. METODOLOGÍA

Con el fin de probar la hipótesis y alcanzar los objetivos planteados, en la presente tesis doctoral se han utilizado, a grandes rasgos, dos técnicas de investigación: la revisión documental, dada la necesidad de conocer los estudios previos en torno a los temas de estudio y plantear un marco teórico y conceptual convenientemente fundamentado; y, en un segundo momento, un método exploratorio y descriptivo a partir de una muestra conformada por diferentes productos filmicos que reflejan de manera fehaciente contextos de educación musical. Sin ánimo de abarcar todas las películas existentes, se han seleccionado para su descripción y análisis aquellas cintas con mayores potencialidades para demostrar la hipótesis de partida.

Como más adelante detallaremos, la revisión de fuentes documentales se ha realizado a partir de búsquedas realizadas en: a) artículos de revistas indexadas en torno a nuestro ámbito de investigación, a través de las bases de datos de *Web of Science*, *Scopus* y *Google Scholar*; b) Libros impresos y recursos digitales, localizados a través de metabuscadores de bibliotecas digitales, bibliotecas universitarias y bases de datos competentes. La selección de referencias se ha realizado a partir de criterios de autenticidad y pertinencia.

Los métodos de investigación empleados en nuestro trabajo son tanto la inducción como la formulación de hipótesis, sus deducciones y verificaciones. Al mismo tiempo, usamos el método comparativo teniendo como temática la educación, sirviéndonos de modelos y herramientas procedentes de la educación comparada.

Los criterios metodológicos seguidos constituyen un medio necesario para la investigación científica y no un fin en sí mismos. El proceso de recopilación de información pertinente para la construcción de esta tesis considera el carácter social y didáctico del campo de conocimiento general en el que nos encontramos.

Con la debida enunciación de nuestra hipótesis de partida, el *método inductivo* hace referencia a la observación y el análisis de casos particulares a partir de los cuales pretendemos extraer conclusiones de carácter general, es decir, partimos de un número de películas concreto para posteriormente poder crear generalidades. A continuación, se

clasifica el testimonio obtenido a través de distintas técnicas y establecemos patrones para deducir, de todo lo anterior, una explicación o teoría.

El *método comparativo* o análisis comparativo, por su parte, es la técnica que se sitúa entre los métodos científicos más empleados por los investigadores en ciencias sociales. Los fenómenos de las ciencias sociales que son investigados exigen un estudio restringido en tiempo y espacio, lo que se traduce en una muestra pequeña y limitada. El tamaño de la misma propicia dos circunstancias: por un lado, nos permite un análisis más minucioso de los productos y situaciones susceptibles de estudio; por otro, puede suponer una limitación del trabajo si la muestra no es lo suficientemente representativa. Este método describe similitudes y diferencias al comparar objetos que pertenecen al mismo género, apoyándose en el criterio de homogeneidad. Su utilización en estudios cualitativos en ciencias sociales advierte de una correcta selección de los casos a confrontar, presentando variables similares que puedan ser consideradas constantes e inestables, no similares y atractivas, para ser contrastadas.

Partimos pues de la metodología comparativa en educación, asociada principalmente al campo de la pedagogía. Esta presupone una desigualdad a partir de la cual, en función de unos determinados criterios de comparación cuantitativos o cualitativos, se podrán establecer las diversas relaciones de semejanzas y diferencias dadas entre los objetos de estudio seleccionados. Pese a que esta metodología suele estudiar y comparar principalmente problemas educativos y sistemas e instituciones educativas para su mejora, nosotros nos hemos servido de su estructura y fundamento para aplicarla a nuestra confrontación entre el mundo audiovisual y la realidad.

Los autores que pueden considerarse ya clásicos en pedagogía comparada, Hilker (1962) y Bereday (1968), coinciden en la designación de las etapas del análisis comparativo –según Bereday–, o peldaños y grados de la comparación –según Hilker:

1. Descripción: es la primera toma de contacto y el análisis de distintas fuentes de información.
2. Interpretación: es el examen de la fase anterior donde, por un lado, se produce la detección y eliminación de las incorrecciones de los datos e indagaciones recopilados; por otro, estudia y explica de forma detallada estos mismos datos e indagaciones.

3. Yuxtaposición: se trata de una fase en la que se comparan diferentes estudios sobre aquello que se pretende confrontar, a partir de lo que podríamos titular como conjuntos paralelos.
4. Comparación: es el último periodo donde existe una fase de evaluación y de resultados a la que llegamos como consecuencia de las observaciones realizadas en las etapas anteriores.

El objetivo fundamental de este método reside en la divulgación empírica y la comprobación de nuestra hipótesis inicial. Podemos comprender situaciones desconocidas además de las ya conocidas, demostrarlas y comentarlas, completar nuevos razonamientos, matizar lo peculiar de fenómenos conocidos, y reglamentar la información distinguiendo los contrastes con casos similares.

Igualmente, como anteriormente citamos, llevamos a cabo una investigación documental cuyas dos vías de búsqueda de información son: las fuentes bibliográficas y los productos audiovisuales. Estos últimos son el objeto de análisis, las fuentes con las que trabajamos, sirviéndonos entonces de los diferentes textos científicos para configurar el análisis de los mismos.

La *investigación documental* aporta el conocimiento de las investigaciones realizadas con anterioridad, de un modo metódico, a partir de una extensa y científica averiguación informativa, saberes y destrezas sobre la temática que nos ocupa, garantizando así la calidad de las justificaciones teóricas de la investigación.

Si hablamos de definiciones propiamente dichas, Tancara (1993, p. 94) se refiere a la investigación documental “como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia”. Para Tamayo (1999, p. 186) la revisión bibliográfica es “el fundamento de la parte teórica de la investigación y permite conocer a nivel documental las investigaciones relacionadas con el problema planteado. Presenta la teoría del problema aplicada a casos y circunstancias concretas y similares a las que se investiga”.

La investigación documental se identifica con el manejo de documentos, su compendio, clasificación, análisis y presentación de resultados coherentes con la finalidad de ser base de la construcción de conocimientos. Dentro del trabajo documental resultan útiles, además del material tangible, las bases de datos para la recopilación de material, los buscadores digitales especializados y los catálogos on-line de las principales bibliotecas. Es recomendable acudir directamente a las fuentes primarias u originales y así lo hemos considerado en nuestro estudio. La selección de los documentos sigue entonces tres criterios: el criterio de pertinencia con los objetivos de la investigación; el de la exhaustividad, abarcando todas las fuentes posibles y necesarias para fundamentar; y el de actualidad, para reflejar así los últimos avances de las distintas disciplinas implicadas en nuestro trabajo.

La primera sección de la investigación documental, la identificamos como una *investigación bibliográfica*. Esta es una vertiente de la investigación documental y está basada en artículos, ensayos de revistas, libros especializados y publicaciones periódicas científicas, siempre y cuando tengan respaldo fidedigno de su información. Nos sirve para meditar sobre la correspondencia existente entre las situaciones ocurridas y la actual. De este modo, hacemos un uso descriptivo y explicativo de la bibliografía empleada para fundamentar cómo es la realidad social en lo relativo a las áreas que nos conciernen en las distintas épocas de la historia de la humanidad, y deducir así la causa de los hechos y fenómenos directamente relacionados con nuestro interés investigador.

A su vez, la investigación bibliográfica permite conocer las experiencias ya realizadas y seleccionar los materiales para un marco teórico. Para la elaboración de dicho marco teórico, según Hernández Sampieri et al. (1996, p. 54) es preciso averiguar, obtener y consultar la literatura y otros documentos oportunos para el problema de investigación, así como extraer y recopilar de ellos la información de interés. Como Rivera-García (1998) explica, el marco teórico permite la ubicación del tema objeto de investigación dentro del conjunto de teorías y conocimiento previamente construidos, es decir, lo que se denomina marco referencial. Además, alude a un marco conceptual en el que el investigador define y aclara, según su criterio y atendiendo a dicho marco teórico, conceptos implicados en la investigación, que en nuestro caso se irán incorporando a lo largo de todo el cuerpo del presente texto científico. La confección del marco teórico comprende dos etapas: la revisión de literatura y la adopción de una teoría.

En la segunda sección es donde se estudia y compara a través de una *investigación audiovisual*, diferentes producciones cinematográficas. Consideramos pues, las siguientes aportaciones sobre análisis del audiovisual de Marfil-Carmona (2015, pp. 165-181).

En el mundo audiovisual hay una evolución continua de los métodos, técnicas, evaluación y paradigmas empleados para estudiar producciones audiovisuales, centrados principalmente en la comprensión tanto de las imágenes como del sonido presentes en las mismas. Por ello, actualmente se busca su lugar, legitimación, utilidad y comprensión en el área de las ciencias sociales, campo que nos ocupa.

Aunque no existe un método de validez universal para el análisis audiovisual, sí que existen fórmulas de comparación adaptables a diversos contextos, facilitando una posición interdisciplinar. Este tipo de análisis es concebido como un proceso metodológico con sus pasos y secuencias, debiendo entender tanto el fenómeno audiovisual expuesto como el propio entorno y valor social. Es necesario un recorrido cíclico del objeto observado, y la reflexión sobre él, empleando el sentido *barthiano* del estudio de las partes de la obra y su relación entre ellas. Por lo tanto, hemos de exigir rigor y bases objetivables, independientemente de que el modelo sea cuantitativo o cualitativo.

Podemos seguir el esquema básico distribuido en varias fases que a continuación se detalla, muy similar al de la metodología comparada en educación, para la realización de cualquier análisis audiovisual:

1. Descripción de los recursos técnicos (soporte, iluminación...) o de los recursos emotivos o de comunicación (contenido, personajes...).
2. Interpretación. Con la interpretación textual (recursos técnicos, elementos narrativos) o la contextual (contenido connotativo, intención). La segunda enriquece y confirma la primera.
3. Conclusiones o resumen de las principales líneas de interpretación del texto audiovisual.

Un buen análisis, por tanto, tiene que ofrecer respuestas y abrir paso a posibles investigaciones posteriores, por lo que la comprobación de la validez durante y después del estudio son tareas ineludibles del analista. Es imprescindible un alejamiento

emocional de la situación narrada. En este sentido, a la hipótesis inicial le seguiría la delimitación del campo de investigación, la elección del método y la exploración de los elementos específicos seleccionados. Casetti y di Chio (1991) defienden la utilidad de realizar varios visionados para poder fijarnos en detalles y matices estableciendo así un equilibrio entre la observación reflexiva y el placer, que permita una investigación crítica y no excluya una investigación vehemente.

La metodología que empleamos está basada en gran medida en la descripción y comentario de escenas y actividades, pero no únicamente, tratando de trascender para obtener un sentido global cercano a la “sociopragmática” postulada por Úcar y Olalla, esto es, hallar ciertas pautas con el fin de facilitar la intralectura, la interpretación de imágenes convertidas en palabras tanto por parte del docente como del discente (Úcar Ventura y Navarro Ayensa, 2019). A partir de una película dada, se identifican y describen personajes y demás elementos de la narración, se hace una valoración de la relación de los mismos y, finalmente, se elabora una interpretación global de la obra. Esta interpretación da lugar a la metacompreensión, es decir, la explicación de por qué el espectador percibe una serie de elementos y no otros. Las actividades de análisis cinematográfico pueden tener valor didáctico o de comprensión del cine, y al mismo tiempo, valor científico o justificación del audiovisual como medio de expresión y objeto de investigación.

Dentro de nuestro trabajo, estimamos oportuna la observación, evaluación y comparación inicial de numerosos films en los que la representación del mundo de la enseñanza en general y de la educación artística en particular, es reveladora. No obstante, nuestro principal foco de atención lo ponemos en la imagen que se da de la música y de la educación musical en las películas cuyo argumento se encuentra desarrollado en función de la misma. A partir de este argumento trataremos de descubrir los dos aspectos señalados en el título de este trabajo:

1) Las narrativas, entendiendo estas no únicamente como la manera en que el cine refleja o reproduce las historias que se cuentan y que tienen que ver, en mayor o menor medida, con la realidad a la que aluden (atendiendo a cuestiones de configuración de personajes, contextos, tramas...), sino también a las narrativas musicales (Vila, 1996), esto es, la manera en que las músicas contribuyen a construimos como individuos

sociales, y mediante las cuales nos manifestamos y, al mismo tiempo, explicamos nuestro entorno.

2) La construcción de estereotipos, es decir, códigos preestablecidos de interpretación casi instantánea e instintiva por parte del espectador. El uso excesivo de estereotipos o ideas prefijadas puede resultar simplista y dar a entender una falta de creatividad y originalidad, pues es reflejo de escasa profundización y falta de innovación y originalidad, aunque, por otro lado, facilita la comprensión de la escena al espectador, por lo tanto, también refuerza y mejora su comunicación. De un modo u otro, creemos que desde el ámbito educativo es fundamental analizar, discutir y debatir estos estereotipos y su adecuación o no a la realidad.

Es prácticamente imposible abarcar todas las producciones cinematográficas relacionadas con la materia que nos ocupa debido a su amplitud vigente y su constante renovación; de modo que, contemplamos la necesidad de seleccionar una muestra representativa de un total de 10 películas sobre educación en general y 15 películas sobre educación musical que cumplan con los requisitos que marcamos (sin por ello, dejar de mencionar otros productos tratados con menos profundidad en el presente texto).

La selección de la muestra tiene carácter aleatorio, aunque es posible advertir una serie de parámetros comunes y criterios presentes en el corpus de películas representativas:

1) En todas ellas los procesos de enseñanza-aprendizaje general o musical tienen carácter protagonista, bien por ser la trama misma, bien por suponer una trama paralela a la principal.

2) Seleccionamos películas de carácter narrativo, no documental ni *biopic*. En cuanto a su localización geográfica y año, hemos seleccionado films de diferentes nacionalidades y épocas, pues no consideramos necesaria una clara diferenciación dado que los mecanismos narrativos son similares y derivados de la tradición hollywoodiense.

3) Contemplamos películas de éxito y amplia popularidad en el momento de su estreno o en la actualidad. Tenemos en cuenta esta característica dado que nuestro objetivo es comprender de qué manera la representación de la educación musical en la cinematografía tiene consecuencias en el espectador. Por tanto, aunque podamos aludir

a películas “de culto” o cine independiente de manera puntual, atenderemos fundamentalmente a films dirigidos y consumidos por amplias audiencias.

4) Tenemos en especial consideración (aunque no de modo exclusivo) las cintas juveniles; bajo esta etiqueta entendemos tanto las películas protagonizadas por jóvenes como aquellas pensadas para audiencias enmarcadas dentro de este segmento poblacional.

La localización de estos films no ha sido dificultosa pues, debido a su popularidad, es relativamente sencillo encontrarlos en bases de datos, bibliotecas y otros archivos. Para el visionado de los largometrajes usamos el formato vídeo, pues nos permite captar las secuencias e imágenes de destacado interés más de una vez y realizar anotaciones.

Por último, creamos una ficha técnica para cada una de las películas con su descripción, análisis y valoración tras el visionado. Con estos recursos y métodos podremos establecer similitudes y diferencias dadas entre los propios audiovisuales, y entre los mismos y la vida real. A partir de ellos, obtendremos los resultados esperados de los que se derivarán conclusiones significativas que respondan satisfactoriamente a nuestros interrogantes iniciales.

1.6. ESTRUCTURA

En aras de una mejor comprensión de nuestro discurso, hemos decidido estructurar el cuerpo del presente escrito en cinco grandes capítulos, comenzando por el *Capítulo 1* en el que, como se ha podido comprobar, hemos presentado el tema, la literatura científica preexistente, los objetivos que perseguimos, la hipótesis que nos guía y la metodología empleada para la consecución de nuestros fines.

El *Capítulo 2* está dedicado al marco teórico que servirá de sustento para el posterior análisis comparativo. En el mismo se exponen los planteamientos científicos y la base teórica que contextualiza el posterior análisis audiovisual.

En primer lugar, en el epígrafe *2.1. Música, sociedad y educación* observamos las distintas etapas, modelos y métodos educativos de la historia de la educación musical, así como sus respectivos pedagogos. Junto a ello, hemos dejado constancia de la gran

relevancia de la música para el desarrollo integral del individuo y las múltiples facetas que mejora en el ámbito cognitivo (memoria, procesamiento de la información, progreso de otras áreas, creatividad), emocional (expresión de emociones y sentimientos, socialización, interculturalidad, formación en valores, motivación, terapia) y corporal (danza y movimiento).

En el siguiente apartado, *2.2. Música y cultura audiovisual*, aportamos los contenidos técnicos del universo audiovisual relacionados con la música, ya que nuestro estudio está directamente vinculado con el ámbito cinematográfico. En este sentido, la correspondencia indivisible establecida entre sonido e imagen en el audiovisual, así como los tipos de música que existen y sus funciones, son imprescindibles de cara a las posibles interpretaciones que podamos extraer de la proyección y visualización de una determinada película.

En tercer lugar, en el epígrafe *2.3. La educación musical en el ámbito del audiovisual*, la educación musical dentro del audiovisual ha sido justificada teniendo en cuenta las edades a las que va dirigida nuestra propuesta, la infancia, pero fundamentalmente la adolescencia y juventud. Al mismo tiempo, hemos manifestado el interés didáctico que supone el aprovechamiento del cine en las instituciones educativas y la forma en la que este puede servirnos como contenido audiovisual musical en las aulas. En último lugar, añadimos un apartado donde vienen reflejados algunos datos y ejemplos de cómo podemos usar la música presente en la publicidad televisiva en nuestras clases.

En el *Capítulo 3* comenzamos el análisis comparativo, llevando a cabo la observación, análisis, descripción, interpretación y comparación entre el contenido audiovisual seleccionado con la realidad. El *Capítulo 4* está destinado al mismo fin, pero en este caso centrándonos en las representaciones de la educación musical en el cine. Con el fin de una mayor claridad expositiva, hemos seguido la misma estructura en estos dos capítulos: mostramos en un primer momento las estructuras narrativas y la construcción de estereotipos para posteriormente ofrecer una discusión de los resultados y unas primeras conclusiones. En el *Capítulo 4* presentamos, además, un estudio de los repertorios musicales presentes en las cintas y una breve aportación sobre otras categorías susceptibles de ser tenidas en cuenta a la hora de abordar productos artísticos que quedan fuera de nuestra muestra.

Finalmente, en el *Capítulo 5* plasmamos las conclusiones finales resultantes de los descubrimientos y aportaciones más importantes derivados de nuestro estudio de una forma precisa y sistemática. A este capítulo le sigue el listado de referencias bibliográficas y los anexos oportunos en los que incluimos documentación complementaria.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

2. MARCO TEÓRICO

2.1 MÚSICA, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

La música es el idioma que no habla en ningún idioma, precisamente porque habla en todos los idiomas posibles (...) La música borra fronteras, acerca tierras remotas, nos traslada a regiones desconocidas (Felipe Benítez Reyes, 2004)².

La descripción de la música y el establecimiento de una definición única es realmente complicada. Partimos de las posibles consideraciones al respecto recogidas por Manuel Gértrudix (2003) desde la perspectiva de distintos ámbitos. El metafísico parte de la teoría, donde la música es juzgada como herramienta de expresión de voluntades más allá de un solo individuo. En el formalista, se realiza una explicación de los principios materiales y técnicos y se calcula el valor independiente de la música partiendo de un formalismo autosuficiente. En el psicológico, la música aparece tanto como vehículo expresivo de emociones, sentimientos y estados de ánimo del artista, como una abstracción inteligente y simbólica de la realidad y el placer. En el pragmático, las ramas de la antropología, etnomusicología y sociología musical centran sus intenciones explicativas y axiológicas en la utilización y organización musical. Y en último lugar, la perspectiva global y plural considera el aspecto formal, la afectividad y el carácter científico de la música, mostrando una visión heterogénea y dinámica del fenómeno musical.

La música entendida como bien cultural, lenguaje y medio de comunicación no verbal es un componente indiscutible en la vida de las personas. Podría considerarse como un medio de comunicación sobre el cual se construyen los aspectos de la identidad de las personas (MacDonald et al., 2002). Es incuestionable la capacidad comunicativa de la

² Palabras pronunciadas en el verano de 2004, en el XLIV Festival Internacional del Cante de las Minas de La Unión. Recogidas en el periódico *La Opinión*, Murcia (6-08-04).

música, ya que actúa como lenguaje y su difusión se desarrolla a través de procedimientos notorios, medibles y demostrables (Hormigos, 2010). Como añade San Vicente (2013), la música es el arte en el que se combinan el tiempo y los componentes físicos y experimentales para la creación e interpretación de formas de expresión que dan significado a la experiencia en la vida humana.

Estamos en permanente contacto con la música, constituyendo así el arte más potencialmente masivo de nuestro tiempo. De esta manera, la música se convierte en una gran herramienta didáctica con la que el docente puede contar y actuar acorde con el marco legal y con las exigencias de la sociedad a la que pertenecemos. A partir de esta última consideración, cobran nuevo protagonismo las consideraciones del filósofo Platón (citado en Moreno-Heredia, 1988, p. 8): “la música es la parte principal de la educación, porque se introduce desde el primer momento en el alma del niño y la familiariza con la belleza y la virtud”.

2.1.1. ETAPAS, MODELOS Y MÉTODOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Entendemos desde todos los niveles y centros pedagógicos que el acercamiento a la música ayuda a que el conocimiento y la experiencia de la realidad sean más completos y enriquecedores. La contribución de la música a la educación intelectual, psicomotriz y socio-afectiva de la persona es algo conocido con certeza. Desarrolla, entre otras cuestiones, la personalidad, la inteligencia, la memoria, la capacidad expresiva, crítica y reflexiva, el conocimiento cultural y el gusto estético. Estos y otros fundamentos psicopedagógicos dan sentido a su inclusión como disciplina en el currículo de las escuelas de nuestro país.

El valor formativo otorgado a la música es muy importante porque de él deriva la existencia de la propia educación musical. La pedagogía musical ha seguido un camino paralelo a la evolución de la música y su relevancia ha dependido de la consideración que de la música ha tenido cada grupo social en las distintas épocas de la historia. En el siglo XX es cuando la enseñanza de la música se empieza a llevar a cabo de forma generalizada y encaminada a toda la población. Surgen las metodologías específicas que revolucionan este tipo de enseñanza y que subsisten en el presente gracias a los

primeros pedagogos musicales creadores de los métodos denominados activos. Estamos hablando de métodos como los de Orff-Schulwerk, Wuytack, Dalcroze, Kodaly, Willems, Martenot, Ward, Chevais, entre otros.

Como señalamos, a principios del siglo XX surge la necesidad de organizar y reglar la enseñanza musical incluyéndola en la escuela, que hasta entonces se reducía a la adquisición de cierta habilidad instrumental o compositiva. Con la educación musical entendida desde la doble vertiente de educación para la música y educación a través de la música, también aparecen en las aulas de música otros temas transversales a través de los cuales se fomentan valores como el respeto, el compañerismo, la tolerancia, etc.

Todas estas corrientes plantean un proceso de enseñanza en el que las actividades tengan un carácter lúdico y motivador para el alumnado, con una metodología activa y donde sean ellos mismos los protagonistas de su propio aprendizaje. A través de la técnica del “descubrimiento guiado”, los alumnos disfrutan con las tareas planteadas y asimilan el placer que provoca cantar, escuchar o interpretar música de múltiples épocas, así como conocer su componente cultural y evolución.

A continuación, vamos a comparar brevemente los métodos citados y observar su proyección en la educación musical escolar del siglo XX. Nuestra intención con este recorrido es hacer una selección de aquellos pedagogos e investigadores del ámbito de la educación musical cuyas contribuciones consideramos notorias en las últimas décadas, para que, a partir del conocimiento teórico y práctico de sus principales trabajos, logremos enmarcarnos dentro del campo de estudio que nos ocupa.

Siguiendo la clasificación de los modelos didácticos de Pont (1997) dependiendo de quién o qué adquiere el protagonismo, encontramos:

- a) Modelos clásicos, en los que el protagonista es el profesor.
- b) Modelos activos, en los que el centro es el alumno.
- c) Modelo racional-tecnológico, en el que la atención está focalizada en la consecución de resultados. Esto dependerá de la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) Modelos mediacionales, donde los procesos internos de los participantes alcanzan especial interés, siendo la comunicación lo más relevante.

- e) Modelos contextuales, en los que las experiencias del aula son acontecimientos complejos en los que intervienen los elementos que componen el contexto.

El modelo activo, que es el que nos interesa dentro de la educación musical, tiene sus orígenes en intelectuales como Rousseau, Fröbel y Pestalozzi, los cuales ejercen influencia en las tendencias educativas del siglo XIX y sobre todo del siglo XX. Es este el modelo definido por la Escuela Nueva, desarrollada durante el siglo XIX y que, a partir de 1920, se popularizó con la denominación de escuela activa.

Atendiendo y ampliando la clasificación de las diferentes etapas de la educación musical del siglo XX narrada por Gillanders y Candisano Mera (2011), deducimos las siguientes fechas, modelos y representantes:

La primera etapa (1930-1940) corresponde con la de los precursores que pretenden introducir cambios significativos en la educación musical. Responde a los movimientos de renovación y búsqueda de la simplificación de la enseñanza de la música en Europa y culmina con los métodos tonic Sol-fa y las ideas de Maurice Chevais (1880-1943). Este estudioso utiliza en su método el canto, la fononimia y, sobre todo, la dactilorrhythmia, es decir, un sistema gestual estandarizado, pero no convencional que consiste en el trabajo de las figuras musicales con los dedos de la mano derecha. Algunos de los aspectos más destacados de su metodología son: la educación musical para todos, el gozo con la música para poder pasar a la técnica y el desarrollo de la agudeza y memoria auditiva.

De esta misma época es la figura de María Montessori (1870-1952), notoria pedagoga italiana que, a pesar de que su método no es estrictamente musical, subraya como hecho de interés la educación a través de la música de los infantes, así como el desarrollo de la sensibilidad auditiva. Algunos detalles de su postura pedagógica son: la consideración del desarrollo de la infancia como etapa fundamental con necesidades e intereses específicos; la creación de un ambiente apropiado para el niño; la certeza de que la educación sólo se consigue mediante la actividad propia del educando; la preocupación por la reflexión de cada individuo en particular y la valoración de la enseñanza intuitiva.

El médico y neurólogo Ovide Decroly (1871-1932) es también destacado por sus trabajos pedagógicos de diagnóstico y educación de niños con problemas psíquicos. Posteriormente, sus teorías y prácticas estarán enfocadas a los centros de interés.

La segunda etapa (1940-1950) agrupa los métodos activos de Dalcroze, Willems y Martenot, pero también podríamos incluir a Orff y Kodály, aunque estos últimos son denominados por Hemsy de Gainza (1998) como métodos instrumentales.

Comenzando con Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), este sobresale por su método de la rítmica en el que se establecen relaciones de la música con el cuerpo y el movimiento, convirtiéndose así en el referente principal para la enseñanza teórica y práctica de la expresión corporal y danzas en la escuela. Dicho pedagogo fundamenta la actividad de baile, el seguimiento del ritmo musical con el cuerpo en un espacio manifiesto y los ejercicios de respiración y relajación. Una frase que define muy bien su pedagogía es:

Una educación musical a través del ritmo y el movimiento, en la que el cuerpo es considerado como el instrumento principal de aprendizaje y, gracias a la armonía entre éste y la mente, alcanzar la musicalidad del niño y el desarrollo del ser humano en su totalidad (Vicente Nicolás, 2010, p. 176).

Edgar Willems (1890-1978), uno de los ilustres pedagogos musicales del siglo XX, pone en práctica sus actividades a través del juego. En ellas se revelan ritmos interiores y se investigan los planos inconscientes, mentales y afectivos del niño. Además, las relaciones psicológicas constituidas entre la música y el ser humano adquieren un papel esencial. La base de su pedagogía se cimenta en el análisis detallado sobre la formación del oído musical a partir de la imitación para alcanzar la conciencia. A partir de él se enfocan las tareas de audición activa y el carácter lúdico concedido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro estudioso a resaltar es Maurice Martenot (1898-1980), creador del instrumento de las Ondas Martenot. Es el predecesor de la educación activa del solfeo a través del ritmo y melodía, la entonación, la relajación, la audición y apreciación del silencio, todo ello con espíritu lúdico. Su forma de entender la metodología musical puede comprenderse en: “más allá de la técnica, está el placer, la vivencia, la transmisión. Liberar, desarrollar, respetar la vida, mientras se inculcan las técnicas. El espíritu antes que la letra, el corazón antes que la inteligencia” (Díaz y Giráldez, 2007, p. 57). Debemos destacar que durante mucho tiempo el solfeo ha sido trabajado en función de las consideraciones de dicho autor, partiendo de la escala musical de do, las cualidades del sonido y la figura musical de negra.

En la tercera etapa (1950-1960), la de los métodos instrumentales, se enmarcan aquellas propuestas que trabajan con instrumentos musicales en las que la actividad grupal y la valoración de las músicas tradicionales propias adquieren gran relevancia.

Es aquí donde hablamos de Carl Orff (1895-1982). Este compositor fue el fundador de uno de los sistemas de educación musical del siglo XX, subrayando su contemplación del cuerpo como instrumento. Entre sus aportaciones encontramos los instrumentos de percusión Orff para la escuela, la denominada percusión corporal y el trabajo de varias formas musicales como el eco, preguntas y respuestas, ostinato, canon o lied. Orff considera que tanto la música como el lenguaje y el movimiento componen los pilares esenciales del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. De las aportaciones de su método nos interesa, sobre todo, el uso de la percusión corporal, la forma musical de eco y el acompañamiento con instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada.

Podemos decir que la obra de Jos Wuytack (nacido en 1935) parte del método Orff y está basada en el empleo de la pedagogía musical adaptada a la realidad de los centros escolares atendiendo a los recursos disponibles y, especialmente, al tiempo. La otra gran contribución de este pedagogo es la “audición musical activa” que sostiene la necesidad de no ser un mero oyente pasivo de la música, sino ser partícipes de la misma. Propone así el uso de danzas, acompañamientos, apoyos gráficos y musicogramas.

El autor Zoltán Kodály (1882-1967), considerado uno de los creadores de la pedagogía coral del siglo XX, defiende la música como parte integrada de la cultura humana. Es a partir de estas palabras cuando entendemos el establecimiento de sus bases teóricas sobre el principio democrático y universal de que “la música pertenece a todos”. Por ello, trabajará principalmente la educación de la voz y el canto, sobre todo el coral, así como el solfeo silábico y el sistema de la fononimia, en el que mediante signos manuales se indican el nombre de las notas musicales.

En esta misma línea, Justine Ward (1879-1975) centra la mayor parte de su metodología en la formación vocal. Su método se basa en el canto gregoriano. Supone tres elementos esenciales a tener en cuenta en toda música cantada: el control de la voz, la afinación perfecta y el ritmo preciso.

Dentro de esta etapa cabe nombrar a Shin'ichi Suzuki (1898-1998) con la aportación oriental más trascendente a la educación musical de Occidente. El punto de partida de la enseñanza musical para él, es la práctica individual que llegará a su plenitud con la práctica musical grupal. Se apoya en el aprendizaje instrumental del violín principalmente, aunque ya se ha extendido a otros instrumentos cuyo proceso educativo involucra tanto a niños como padres y educadores.

Durante esta etapa tuvo lugar un acontecimiento destacado que fue la celebración del II Congreso de la UNESCO sobre pedagogía musical en Copenhague en 1958, al que asistieron pedagogos de renombre como Kodaly, Dalcroze, Orff y Willems, y donde se revalorizó la música en la escuela. Aquí se establecieron las bases sobre pedagogía musical expuestas en Talavera (2002), tales como:

1. Mediante la experiencia musical se logra la integración de grupo, ya que lleva consigo determinadas relaciones afectivas y de cooperación.
2. El canto es un recurso ideal que ayuda a desarrollar la capacidad lingüística del niño a nivel comprensivo y expresivo.
3. El desarrollo fisiológico y motriz, así como la memoria musical, mejoran con la actividad rítmica del niño partiendo de estímulos sonoros.
4. La parte afectiva social permite al alumno autoexpresarse, ser espontáneo y deleitarse al implicarse en la actividad musical.
5. Favorece la adaptación social y el sentido de compromiso dentro de un grupo, sobre todo en actividades de conjunto como canto coral, orquesta infantil, etc.
6. El niño puede ser productor de sonido y disfrutar expresándose y comunicándose por medio del mismo.
7. Ayuda a la afirmación de las propias opiniones y la aceptación de las ajenas.

La cuarta etapa (1960-1980), la de los métodos creativos, se caracteriza por la indagación en el desarrollo de la creatividad de los alumnos y el uso del juego y la exploración. George Self (nacido en 1921) une la música contemporánea con la exploración de sonidos en el aula y el trabajo instrumental. También John Frederick Paynter (1931-2010) basa su metodología en los principios de creación, imaginación y experimentación. De este modo, interrelaciona la música con el resto de áreas de conocimiento para el desarrollo de la creatividad y la formación integral de los alumnos. Otro pedagogo destacado es Raymond Murray Schafer (nacido en 1933) para el que es

imprescindible que los alumnos aprendan a revelar el paisaje sonoro del mundo, descubran el potencial creativo que cada uno posee para hacer música y tenga lugar la confluencia de la música con todas las artes. Por último, Brian Dennis (1941-1998) publica en 1975 *Projects in Sound*, en el que la música actúa como eje interdisciplinar con otras áreas de aprendizaje. A partir de la elección de diferentes temas, se generan una serie de tareas que se pueden ligar a diversas actividades musicales. El principal objetivo de su método es la creatividad desarrollada por los alumnos desde sus propias experiencias.

La quinta etapa (1980-1990), la de integración, comprende las contribuciones de campos afines a la pedagogía musical, como la tecnología musical, la musicoterapia o las influencias derivadas de los fenómenos migratorios y la interculturalidad. La educación musical tiene un perfil social multicultural debiendo ampliar sus contenidos sin dejar de lado las raíces culturales.

Para finalizar, existe una sexta etapa (1990-2010) que maneja nuevos paradigmas que son definidos por Hemsy de Gaínza (2004) como el conjunto de conductas y materiales que ocurren en un contexto concreto y está relacionado con cómo se aprende o se transmite un saber. Entre estos nuevos paradigmas presentados en diferentes contextos en el terreno musical encontramos: el modelo de aprendizaje natural o espontáneo, el modelo tecnológico, el modelo étnico y el modelo ecológico.

En las metodologías de la primera mitad del siglo XX en España, sólo Cataluña recogió y dio a conocer nuevos avances pedagógicos. Entre los estudiosos más importantes destacamos a Ireneu Segarra (1917-2005) con el aprendizaje gradual de la música, desde los primeros contactos del alumno hasta conocimientos más avanzados en áreas como armonía y contrapunto. La finalidad era cimentar toda la base musical necesaria para iniciar los estudios musicales superiores en un conservatorio. Joan Llongueras (1880-1953), que parte de la rítmica de Dalcroze y su educación musical, busca activar la percepción, conservar la imaginación y desarrollar la musicalidad en los alumnos pudiéndose sentir músicos desde el primer momento. Y Manuel Borguñó (1886-1973), que también fue uno de los iniciadores de la educación musical en la escuela.

Posteriormente, en la segunda mitad del siglo, la catalana M^a Rosa Font (1957-actualidad) resalta por su obra pedagógica sobre la metodología del ritmo musical. Y

fuera del contexto catalán, nombramos tanto a Luis Elizalde (1940-actualidad) pedagogo, compositor y organista que ha dejado tras de sí una metodología musical muy interesante, como a Sergio Aschero (1945-actualidad), creador de la lectoescritura musical basada en la grafía no convencional. Este sistema de notación suprime cualquier tipo de escritura tradicional para sustituirlo por números de colores denominados “sonometrones”. Está apoyado en el color y los trazos geométricos y su representación gráfica se denomina “sonocolor”.

Igualmente destaca en nuestro país el método BAPNE (Biomecánica, Anatomía, Psicología, Neurociencia y Etnomusicología), orientado a la completa estimulación de la persona por medio de la percusión corporal, tanto a nivel cognitivo como socioemocional, psicomotriz y neurorehabilitativo. Tiene su base en la teoría de las inteligencias múltiples propugnada por Howard Gardner y desarrollada en el año 1983. El creador del método citado es el Dr. Francisco Javier Romero Naranjo y cuenta con un equipo de expertos en diferentes disciplinas. Además, dicho método puede ser adaptado a los distintos niveles educativos y también es usado con fines terapéuticos, pues existen estudios que demuestran cambios notables en la función ejecutiva, atención y memoria en pacientes con daño cerebral, déficit cognitivo, Alzheimer y Parkinson.

En la actualidad continúan apareciendo metodologías que aportan nuevos enfoques a partir del trabajo directo con los niños sin variar los principios básicos generales tradicionales. El profesorado tiene libertad para explorar y elegir su forma de enseñar. Conjuntamente, las tecnologías de la información son usadas como un medio en el aula para facilitar la asimilación del aprendizaje, ya que nos permiten acceder a múltiples recursos e informaciones.

2.1.2. IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA FORMACIÓN INTEGRAL DEL INDIVIDUO

En este apartado de nuestra tesis pretendemos reflejar diversas contribuciones teóricas que constatan el valor que debiera otorgarse a la música y, por tanto, a la educación musical. Consideramos pues las palabras de Sadie:

En cada sociedad, en cada periodo de la historia, hombres y mujeres han hecho música. La han cantado y bailado; la han utilizado en rituales solemnes y en alegres representaciones (...) La música no es una actividad de lujo o decorativa: es una parte esencial y necesaria en la existencia humana (2009, p. 11).

Ya Pitágoras asumía que “la música es reflejo del orden universal y, al mismo tiempo, tiene fuerza para alterar este orden, por esto es necesario otorgarle mucha importancia en la educación y en la vida pública” (Alsina y Sesé, 2006, p. 19). Esto es confirmado por Drösser (2012), que afirma que el origen evolutivo de la misma queda justificado al estar presente en todos los seres humanos durante mucho tiempo, involucrar estructuras cerebrales especializadas, y mostrar similitudes entre grupos humanos diferentes. Exponemos dos posiciones tradicionales sobre el valor de la música y su educación que, aunque aparentemente contradictorias, son complementarias:

- Posición esencialista: ampara el valor de la música por sí misma. Merece la pena aprender música por sus valores intrínsecos.
- Posición instrumentalista: defiende que aprender música ayuda en otras disciplinas.

Gértrudix y Gértrudix (2011, p. 16) hacen referencia a los denominados universales musicales, es decir, aquello común que todos los seres humanos realizan con la música. De este modo diferencian dos posturas tradicionales: la música como lenguaje universal y la no universalidad de la música, pues no todas son iguales. Igualmente, exponen que los estudios antropológicos y la lingüística chomskyana defienden la existencia de la capacidad y habilidad musical como una estructura subyacente en todas las culturas y sociedades, ya que los mitos y costumbres que versan sobre las necesidades esenciales son comunes y similares, y, además, la organización y el funcionamiento del cerebro humano son iguales.

Hargreaves (1998, pp. 20-21) lleva a cabo una revisión de distintos enfoques sobre el significado de la música y distingue los siguientes:

- significado absoluto, que alude a la idea según la cual el significado es un hecho intrínseco en los sonidos.
- significado formalista, que depende del nivel de percepción y de comprensión del oyente respecto de la estructura formal de la música.

- significado expresionista, que surge de las emociones y sentimientos que los elementos estructurales de la obra musical provocan en el oyente.
- significado referencialista, que parte de las asociaciones musicales y contextuales de los sonidos con experiencias anteriores respecto de los mismos.

Touriñán (1995) nos habla de la música como área de intervención encaminada al desarrollo y construcción del educando. Este área está basada en competencias adquiridas desde la cultura musical que permiten aunar voluntad, inteligencia y afectividad en la toma de decisiones personales implicadas en la vida, independientemente de que sea o no músico (entendido como profesional o especialista). Small (1998) expresa la idea de música como práctica con el verbo “musicalizar” (musicking) con el que critica la visión de la música como objeto de estudio en sí misma afirmando que es, por encima de todo, una actividad eminentemente humana. El “musicalizar” que teoriza este autor involucra tanto al artista como a todas las personas que contribuyen a la realización del momento musical.

La utilidad de la música dependiendo de su valor comunicativo y expresivo es clasificada en distintas funciones por Gértrudix (2003, pp. 13-14):

- Función Mitológica: unida a un régimen litúrgico más o menos estricto, a un pensamiento de naturaleza matemática, o a un simbolismo instrumentalizado.
- Función Mitomágica: propia de las culturas de la India, China, Japón, Tibet, Asia sudoriental. Se articula en asociaciones divinas, principios poéticos y simbolismo trascendental.
- Función Propedéutica: relacionada con la vocación educativa y pedagógica, los modos y tropos, las ideas de Platón y Aristóteles, la Grecia antigua, la Ilustración, siglo XX, así como con la formación de aptitudes (paidaía, katharsis y diagogé).
- Función Litúrgica: característica de los modos melódicos y rítmicos, la estructura del servicio religioso y diferentes culturas como la judía, cristiana o árabe.
- Función Estética: con la expresión de lo bello en filosofía del arte y la estética, la perfección y armonía del mundo y representativa del Renacimiento, Barroco, etc.

- **Función Orgánica:** función socializadora de la música como aparato espacio-temporal y como mercancía en el ámbito de la reproductibilidad representativa de la sociedad de masas del siglo XX. Esta se subdivide a su vez en dos funciones: económica y sociopolítica.
- **Función Cultural:** referida a las posibilidades discursivas y descriptivas de la música como texto. Existen tres posibilidades: expresiva, narrativa y espectacular.

Este autor hace otra reflexión sobre la música como arte en sí mismo contraponiéndola con el resto de artes y atendiendo a tres factores fundamentales: su organización discursiva en el tiempo; su ejecución o necesidad de representación; y, por último, su historicidad corta, aun siendo un arte primitivo.

De igual forma, estudia la música como representación, que independientemente de sus contenidos intrínsecos, aporta la interpretación de realidades y contenidos externos en función del referente. Las relaciones establecidas son (2003, pp. 41-42):

- **Relación de hipertextualidad:** cuando la música describe a otras músicas.
- **Relación onomatopéyica:** la música representa fenómenos sonoros no musicales.
- **Relación descriptiva:** la música que detalla movimientos no necesariamente sonoros o de los que omite su sonoridad.
- **Relación sinestésica:** música que narra realidades sensibles inalterables.
- **Relación psicológica:** música que refiere a estados psicológicos interiorizados ligados a una afectividad sin imágenes.
- **Relación narrativa:** la música articulada como discurso, interna o externamente.
- **Relación conceptual:** cuando la música simboliza nociones despersonificadas e irreductibles al campo de lo sensorial.
- **Relación autónoma:** la música que se representa por sí misma.

Siguiendo esta línea, otro estudio de Ramírez (2006) argumenta la música en tres dimensiones:

1. Música en sí misma, cuyos elementos fundamentales son el silencio, el sonido y la organización.

2. Música para el sujeto, teniendo en cuenta la doble interpretación como arte y como ciencia y centrándose en el proceso creativo. En esta dimensión intervienen el conocimiento, el perfeccionismo y los afectos.
3. Música para la sociedad, que recoge la expresión, la interacción con la realidad social y la transmisión de los conocimientos. La música se produce para ser escuchada por personas ajenas al autor o al intérprete, por lo que esta singularidad le imprime un carácter social.

Existen numerosos argumentos que demuestran el grado de significatividad que posee la música en el desarrollo global del individuo, es decir, su contribución al desarrollo cognitivo, corporal y emocional. Tres educadores, Cutietta, Hamann y Miller (1995), relacionados con el proyecto “Futuro de la música”, demostraron que el aprendizaje de la lectura, las matemáticas, así como el rendimiento académico en general, puede verse favorecido con la educación musical. También constataron el aumento de la creatividad y mejora de la estima y el desarrollo de habilidades tanto sociales como psicomotrices. Sarget (2003) explica cómo la experiencia sensorial que proporciona la música permite el establecimiento del equilibrio entre todos estos planos.

Prestando atención a la formación integral de la persona, el pedagogo suizo Willems (1981), señalaba las correspondencias existentes entre los tres elementos constitutivos primordiales de la música y las diferentes manifestaciones vitales del ser humano. De este modo, se asociaba el ritmo con la vida fisiológica y la acción; la melodía con la vida afectiva y la sensibilidad; y, por último, la armonía con la vida mental y el conocimiento. Así los diferentes niveles de la persona se enriquecen considerablemente añadiendo a la vida los elementos musicales. Para este autor, la música es la actividad humana más global y armoniosa, en la que el individuo es, al mismo tiempo, material dinámico espiritual, afectivo, sensorial, mental e idealista.

Siguiendo este planteamiento, definiremos la formación integral del alumno por medio de la música a partir de tres ámbitos:

1. El ámbito físico, pues a partir de los instrumentos musicales ayudamos al desarrollo del sentido del ritmo en los niños y repercute en la formación física y motora, proporcionándoles un mejor equilibrio, motricidad y lateralidad (Pascual Mejía, 2006).

2. El ámbito intelectual, debido a que diversas investigaciones certifican que la música fomenta entre otros aspectos la concentración, la memoria, la atención y al mismo tiempo, beneficia el aprendizaje de otras materias como las matemáticas o la lengua (Pliego de Andrés, 2008).
3. El ámbito emocional, ya que como afirma Riesco, “a través de la música se expresan emociones, estados de ánimo, ayuda a la relajación, incentiva las relaciones sociales (...)” (2009, p. 170).

Del mismo modo, para Vilchez (2013):

(...) la música contribuye a desarrollar el objetivo fundamental de la educación: la formación integral de la personalidad. La música favorece la comunicación, contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, ayuda a desarrollar el conocimiento de uno mismo, favorece el desarrollo de la capacidad de autoexpresión, y dentro del proceso educativo es una herramienta que posibilita integrar el mundo emocional y mental de la persona (citado en Rodríguez García, 2018, p. 36).

Según Valencia (1996) la educación musical también favorece el proceso evolutivo del ser en los siguientes aspectos:

- Desarrollo físico: se demuestra con la destreza para la coordinación auditiva, visual y motriz, así como el control corporal.
- Desarrollo perceptivo: con la toma de conciencia gradual y el ejercicio y progreso de los sentidos.
- Desarrollo social: se revela en la interacción social, con la comprensión por parte del niño de un mundo más extenso en el que se encuentra inmerso.

Casas (2001, p. 199) añade las siguientes dimensiones específicas del desarrollo infantil estimuladas por la música, el ritmo y el sonido:

- La motricidad
- El lenguaje
- La socialización
- La conciencia del espacio y el tiempo
- La autoestima

Para Gértrudix y Gértrudix (2011, p. 106), los niños muestran cuatro reacciones principales ante la música:

1. Física: el ritmo musical provoca reacciones físicas, dinámicas, primitivas.
2. Sensual: el sonido induce a una estimulación sensorial.
3. Intelectual: sienten curiosidad por saber, comprender, recordar.
4. Emocional: expresan sentimientos que ha experimentado y estados de ánimo con la música.

Hodges (2000) en su investigación sobre música y cerebro, apoya la labor musical en la infancia para el desarrollo de las habilidades de aprendizaje y la estimulación de conexiones nerviosas que favorecen un mejor progreso cognitivo. Si a ello le sumamos el carácter globalizador y de juego que posee la educación musical, la música nos puede servir asimismo como vehículo de aprendizaje en áreas de conocimiento que no son concretamente musicales, como ya hemos comentado anteriormente. Sanjosé (2003) propone la consideración del cuerpo humano como una orquesta donde los diversos instrumentos musicales, oído, ojos y nervios, están regidos a la vez por dos guías, el alma y el cerebro. Poch de Grätzer (2003, p. 14) afirma que a través de la música “es posible expresar aquello que a veces asusta decir con palabras y ayuda a consolidar vínculos entre los miembros del grupo”. Y Yáñez (2011) señala la facilidad para expresar emociones y sentimientos, la movilización del cuerpo y la mente, el alivio de temores y ansiedades, la relajación psicofísica y la reducción de la percepción del dolor, como beneficios que la música posee.

Figueras (1980, pp. 8-9) alude al valor formativo de la música desde su aporte a las siguientes aptitudes:

- Desarrollo de la capacidad de escuchar que implica voluntad.
- Desarrollo de la capacidad de la memoria reteniendo información musical.
- Desarrollo de la capacidad de análisis, relación y comparación.
- Desarrollo de la capacidad de abstracción, interiorizando elementos musicales sin ejecutarlos.
- Desarrollo de la capacidad imaginativa y creadora a través de la improvisación y composición.
- Desarrollo de la sensibilidad, así como del sentido crítico.

Entre las consideraciones generales tomadas de Bermell (1993) destacamos:

- La música es parte de la cultura evolutiva del hombre y no se puede omitir.
- Es un instrumento didáctico óptimo para el trabajo de otras áreas.
- Es agente liberador del espíritu pues permite al niño expresar sus emociones y sentimientos.
- Permite la socialización y la integración.
- Contiene un alto poder terapéutico y psicológico.
- Ayuda a madurar la creatividad e impulsa la imaginación.
- Cumple con el principio de globalización en un sistema educativo.

Pascual Mejía (2006) además distingue otros argumentos a favor de la educación musical:

- Ayuda al desenvolvimiento lingüístico y la pronunciación de palabras, cálculo, y psicomotricidad.
- Establece vínculos afectivos y cooperativos en su práctica, es decir, es un fuerte instrumento de socialización.
- Actúa como relajación para el alumno, mejora su autoestima y crecimiento personal.

Goodkin (citado en Pascual Mejía 2006, p. 59) defiende que la educación musical hace más inteligentes a los alumnos, pues con ella “se pueden despertar talentos en los niños que de otra manera es difícil que florezcan”. Ruano (2013) alega que el hecho de estudiar música ayuda a desarrollar capacidades sociales, intelectuales y personales en los niños a la vez que se divierten. Esta disciplina ayuda al discente a “observar, descubrir, analizar y valorar las realidades sonoras del mundo” (Faustín-Leibach, 2007, p. 4) y se transforma en “herramienta para cambiar la realidad, no sólo de los artistas, sino también de aquellas personas receptoras del arte” (Rebernak y Muhammad, 2009, p. 269). Vilar i Monmany (2004) además realiza la siguiente afirmación:

En definitiva, si consideramos la música como un elemento educativo que incide en el desarrollo de determinadas capacidades físicas y psíquicas del individuo, que lo enriquece y le suministra instrumentos para su realización como ser humano en un contexto social y cultural concreto, la escuela debe asumir el reto de integrarla plenamente en el currículum (p. 6).

De este modo, Touriñan y Longueira (2009, pp. 44-54) subrayan unos criterios a favor de la música como espacio de educación con distintos enfoques:

- La educación “para” y “por” la música. La primera hace referencia al desarrollo vocacional y carrera profesional, es decir los expertos. Mientras que la segunda es el ámbito de educación general que permite la intervención pedagógica con el desarrollo de competencias generales como parte del desarrollo integral del educando.
- La educación musical como educación en valores. Los alumnos trabajan en equipo o individualmente coordinándose y creando las condiciones óptimas para el desarrollo educativo con sentido integral, personal y patrimonial y consiguen un producto artístico musical determinado. La música es un valor, con ella se enseñan valores y se aprenden a elegir valores. La educación musical “es un campo propicio para el uso y construcción de la experiencia axiológica bien concretada desde la realidad cultural de la música” (p. 50).
- La educación musical como intervención pedagógica general. Esta se identifica como un ámbito general de educación que genera y conforma los determinantes internos de conducta del alumno con ciertos valores implicados a partir de la experiencia de carácter musical.
- La música como ámbito general de educación y como ámbito de educación general. Defendida por numerosos estudiosos, ya que hay un valor educativo indudable en la música como patrimonio cultural colectivo. Por ello debe formar parte del currículo como contenido creativo de valor artístico, técnico e histórico con desarrollo cultural socialmente aceptado. Además, la música permite aflorar y trabajar competencias de valor educativo general para el desarrollo personal.

Calderón y Gustems (2012) por su parte, recurren a los siguientes argumentos:

La música no es necesaria para la supervivencia humana, aunque diferentes culturas de todo el mundo le hayan asignado múltiples funciones: la comunicación, la expresión emocional, la representación simbólica, el placer estético, el entretenimiento, la contribución a la estabilidad y continuidad de la cultura, y a la integración en la sociedad, etc. La música permite entrar en el ritmo y la armonía universales a través de la identificación con los sonidos (p. 61).

Las razones principales que nos llevan a adherirnos a este posicionamiento de defensa de la música en la educación en el momento actual son: la música es un derecho humano y, además, es una herramienta excepcional de intervención social. Hemsy de Gainza (1999, p. 200) escribe:

Lo esencial será lograr que el niño, a través de la música, pueda expresar con una libertad y una intensidad cada vez mayores, toda la diversidad y riqueza de su mundo interior. Dicha meta sólo podrá alcanzarse mediante un enfoque psicológico, basado en la observación y el conocimiento profundo del niño pequeño.

Por consiguiente, la educación musical es altamente beneficiosa si está adecuadamente enseñada, divulgada y compartida, y esto dependerá de una pedagogía renovada y de calidad (Hemsy de Gainza, 2011, p. 15). Además, Espinosa (2007) subraya que cualquier individuo puede ser músico sin saber de música, por lo que es necesario estimular la actividad auditiva y creativa en el alumnado sin creer que el hecho de saber música se reduce a leer y escribir la grafía tradicional del lenguaje musical.

Hacemos referencia como una de las últimas tendencias asumidas en educación a las aportaciones de Gardner (1994), el cual define la inteligencia como la capacidad de poder solucionar problemas cotidianos, confeccionar los productos y brindar servicios valiosos para una o más culturas. Es la escuela la que nos debe ayudar a ajustar, desarrollar y manipular todas las inteligencias. En su teoría de las inteligencias múltiples, asume que cada persona posee al menos siete inteligencias o habilidades cognoscitivas: musical, lingüística, cinestésico-corporal, lógico-matemática, espacial, interpersonal e intrapersonal. Partiendo de esta teoría, este investigador da un valor educativo a la música muy significativo, ya que la argumenta como una inteligencia con carácter propio y la equipara al resto interaccionando entre ellas. En sus trabajos comprobó que entre todos los dones con los que pueden estar dotados los niños, el más precoz en su aparición es la música. Por tanto, la música influye en el desarrollo espiritual, emocional y corporal del ser humano. Continuando con estos testimonios, López de la Calle añade:

El propiciar experiencias sonoro-musicales en la escuela es una necesidad evidente puesto que implica un enriquecimiento perceptivo, creativo, expresivo y comunicativo, contribuye al desarrollo de la inteligencia, no solo de la musical sino

también de otras inteligencias especialmente la corpóreo-kinestésica y la espacial y favorece, en definitiva, el desarrollo integral del ser humano (2007, p. 29).

Desde el punto de vista de Andrade (2009), encontramos música en cada momento de la vida del niño, al jugar, cantar, bailar e incluso dormirse con una canción de cuna. Por esta razón, Angel et.al (2008) opinan que es una herramienta de mejora de las diferentes cualidades del ser humano tanto en los planos afectivos, los cognitivos como en los sociales, por lo que es un recurso muy poderoso para interferir ciertamente en el desarrollo integral del niño. Además, ayuda al perfeccionamiento de actividades sociales y funciones cognitivas complejas, disponiendo al cerebro para que responda a las demandas del lenguaje y de la interacción social (Orozco, 2016).

Hobson (2009) afirma que la intervención en actividades musicales puede ayudar a los chicos a perfeccionar sus aptitudes, pues mejora sus habilidades en diferentes áreas esenciales de aprendizaje tales como el razonamiento, la resolución de problemas, trabajo en equipo, entre otras. En este sentido, Riaño y Díaz (2010) mencionan el “Proyecto Zero”, fundado por Nelson Goodman el año 1967 en la Universidad de Harvard, el cual sirvió para demostrar la influencia de las artes en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Por su parte, Jimeno (2000) manifiesta que la música es sostenida por la inherente naturaleza del ser humano, por lo que la educación musical pasa a ser una parte indispensable y primordial del proceso educativo-evolutivo del mismo. Deere (2010, p. 93) considera ineludible la incorporación de la educación musical en el sistema escolar, pues esta influye ciertamente en el incremento de capacidad de aprendizaje. Y Madden et al. (2014) plantean que, si los programas educativos de música tuvieran el soporte necesario, mejoraría el rendimiento académico de todo el currículum y también la apreciación de dicha asignatura por su propio valor estético y formador.

Muñoz Motte (2015, p. 5) recopila entonces una serie de evidencias que relacionan la educación musical con el progreso psicomotriz e intelectual, ayudando a la madurez de la persona y a la adquisición de otros aprendizajes:

- Favorece por medio del canto el desarrollo del lenguaje.
- Es un posible instrumento muy valioso en el proceso de la escritura ajustando la enseñanza de las grafías convencional y musical.

- Favorece el avance en la capacidad de percepción auditiva, facilitando considerablemente el aprendizaje de los idiomas.
- Perfecciona el equilibrio del sistema nervioso a través de la educación rítmica.
- Conecta a los niños con el mundo del arte, educando así su sensibilidad.
- Es un medio de expresión y comunicación, uno y otro imprescindibles para la mejora de la creatividad y de los procesos de socialización.

Estudiar música en el colegio refuerza, como observamos, el desarrollo de capacidades ineludibles para el ámbito laboral del siglo XXI. Small (1989) alude a la necesidad por parte del profesorado de música de crear un contexto social en las aulas que favorezca tanto la interacción musical formal como la informal, en el que el acto creativo esté abierto a todos. Entre otras razones, la música es una disciplina con un valor intrínseco para la sociedad que mantiene a los estudiantes más interesados en los estudios, con menos tendencia a abandonarlos, mejora el contexto de aprendizaje, ayuda en los logros académicos de otras áreas y propicia el intercambio de ideas y valores entre múltiples culturas y generaciones.

En definitiva, estimula todas las facultades del ser humano: razonamiento lógico y matemático, memoria, imaginación, orden, abstracción, creatividad, comunicación y perfeccionamiento de los sentidos, entre otras. La práctica de la misma favorece un desarrollo cerebral y nervioso muy completo al comprender a la vez las facetas cognitivas, corporales y emocionales, tan desiguales y complejas.

Otras revisiones y aportaciones de investigaciones sobre la importancia de la música en la formación del individuo dentro y fuera del contexto escolar en los tres niveles hasta el momento destacados, añaden las siguientes convicciones:

2.1.2.1. La música en el desarrollo cognitivo

La música produce una serie de efectos en el desarrollo cognitivo y mental de la persona, influyendo de manera beneficiosa en diferentes aspectos sobre el rendimiento educativo. La música activa zonas del cerebro que son responsables de distintas labores, como la atención, la memorización, la coordinación psicomotriz o el aprendizaje de

otras áreas. Diversas investigaciones respaldan esta teoría (Choi et al., 2005; Rio y Tenney, 2002; Yoon, 2000).

La acción musical tiene un sentido principalmente expresivo y comunicativo, así lo expresa la declaración de Vilar (2004, p. 6):

Diversos autores han trazado líneas de conexión entre el lenguaje verbal y musical, en cuanto que ambos comparten algunos parámetros que los hacen próximos si bien difieren substancialmente en otros. En efecto, ambos lenguajes son exclusivos del ser humano y permiten la producción y el intercambio de mensajes más o menos evolucionados, que son producidos con una clara intencionalidad expresiva y comunicativa.

A partir de estas consideraciones, Butzlaff (2000) analiza cómo la enseñanza de la música mejora el rendimiento en la lectura. Otros estudiosos como Roden et. al (2012) y Herrera et. al (2014), comparan cómo los niños musicalmente entrenados desarrollan más estrategias eficientes de memoria verbal a corto y a largo plazo y en el ámbito del lenguaje. Orozco (2016, p. 24) añade que “respecto al lenguaje, el procesamiento musical dispone el camino para la prosodia lingüística, incluso antes de que el cerebro pueda realizar el procesamiento fonético”.

Del mismo modo, Oriol y Parra (1979) esgrimen argumentos tales como que el canto es un excelente medio para el progreso de la capacidad lingüística del niño en su doble vertiente expresiva y comprensiva. Dryden (1992, p. 72) señala la asociación entre la intervención en bandas musicales escolares y la mejora en el rendimiento en lectura en general y la comprensión lectora en concreto. Seeman (2008) lleva a cabo un estudio en el que se verifica que la práctica en actividades musicales puede aumentar las habilidades del lenguaje receptivo en población de riesgo en la primera infancia. La influencia mutua entre capacidades como comprensión y ejecución lectora, y comprensión y expresión musical partiendo de condiciones afines, está asimilada y justificada. En relación con esto, Cogo-Moreira et. al (2013), reseñan que las clases de música tienen un efecto positivo en las habilidades de lectura y rendimiento académico general. Según dichos autores, el ritmo de la música se traslada al ritmo de la lectura y, además, la coordinación entre vista y motricidad es necesaria para su manejo en otras áreas del currículo.

Muchos son los estudios que también demuestran de manera empírica las ideas que estamos describiendo en el terreno de las matemáticas. Graziano et. al (1999) apoyaron su hipótesis según la cual el entrenamiento musical precoz perfecciona el razonamiento espacial-temporal. Gardiner (2000) apunta que las matemáticas y la música pueden demandar representaciones similares, con lo que pueden apoyarse mutuamente. Edelson y Johnson (2003) hallaron que la música favorece el ambiente de aprendizaje matemático, ya que este tipo de actividades ofrecen cierto placer, promueven la diversión y el niño puede ser un participante activo. Sawyers y Hutson-Brandhagen (2004) observan que la música se organiza en formas matemáticas: sus melodías, ritmos y armonías se construyen sobre modelos y secuencias matemáticas. Carmona et. al (2011) descubrieron en su investigación que aquellos alumnos que asistían a clases extraescolares de música tenían un rendimiento superior en matemáticas, comparado con aquellos que no iban. Y, posteriormente, Geist et. al (2012) explican cómo las experiencias musicales originan actitudes positivas hacia las matemáticas y apoyan la construcción de nociones matemáticas de una manera adecuada para el desarrollo de bebés y niños pequeños.

En estudios del investigador Despins (1989) se refleja cómo la educación musical facilita un progreso de ambos hemisferios cerebrales, por lo cual es aconsejable la integración de dicha enseñanza en la educación general básica. Con la música como área del currículum conseguimos un aumento de las capacidades cerebrales de la siguiente forma:

- Hemisferio izquierdo: determina el ritmo, control motor y ejecución musical, canto, aspectos técnicos musicales, lógica y razonamiento, captación de lo denotativo y la percepción lineal.
- Hemisferio derecho: encargado de la percepción visual, auditiva, melódica y de timbre, expresión y ejecución musical, creatividad artística, la entonación cantada y la expresión musical.

Bernal y Calvo (2000) exponen que la música permite al niño ordenar y establecer sus esquemas mentales, desarrollándose a la vez. Por su parte, Campbell (1997, p. 181) opina que “cuanto más estímulo reciba el niño mediante música, movimiento y artes, más inteligente va a ser. Evidentemente el estímulo debe ir seguido del silencio y reflexión, si no, se podrían perder los beneficios”. Este mismo autor agrega que es

preciso crear un paralelismo entre la música y el sistema neurológico multidimensional, ya que uno y otro interactúan y abarcan la selección de distintos elementos para llegar a un resultado final. Ridder (2003) explica que, si cantamos con intensidad, estimularemos el sistema respiratorio e incrementaremos la toma de oxígeno. Este oxígeno proporcionado al cerebro puede aumentar la funcionalidad cognitiva, atención y concentración. Y Magne et. al (2006, p. 200) concluyen que “la práctica musical tiene importantes consecuencias sobre la organización anatómico-funcional de las regiones del cerebro que no son necesariamente específicas para la música”.

Algunos estudios neuroanatómicos con resonancia magnética y PET han mostrado diferencias bastante considerables entre los individuos músicos y no-músicos en la corteza auditiva primaria (Schneider et al., 2002). Además, los músicos presentan una perfeccionamiento estructural y funcional en la corteza motora, en la organización cortical, el cerebelo y el cuerpo calloso (Gaser y Schlaug, 2003). Levitin (2011, p. 205) puntualiza que el hecho de escuchar música activa distintas zonas cerebrales, unas del cerebro reptiliano y otras del cerebro más evolucionado, por lo que la relación entre el cerebro y la música está formada por infinidad de conexiones. La experiencia musical produce sorprendentes efectos sobre el cerebro al tratarse de una actividad compleja que compromete una activación singular del cerebro para ejecutar al mismo tiempo varias tareas (Soria-Urol et. al., 2011).

Swanwick (2000, p. 7) revela que “la música no sólo es apenas una sensación agradable que propicia una reacción física similar al reflejo rotuliano, sino que implica unos procesos cognitivos (...)”. Sarget (2003), por su parte, defiende esta disciplina como potenciadora de las capacidades cognitivas, contribuyendo al desarrollo de los sentidos y siendo estos los receptores de la información. Schellenberg (2004) deduce que escuchar música posee beneficios cognitivos a corto plazo y la educación musical en la niñez tiene beneficios pequeños, pero duraderos. Y Brull (2004) demuestra cómo puede mejorar la atención a través del estímulo sonoro.

Koelsch (citado por Muñiz 2012, p. 32) afirma que “no existe casi ninguna parte del cerebro que no se vea afectada por la música”. Por tanto, el desarrollo de habilidades musicales está directamente relacionado con el desarrollo de aspectos positivos presentes en la mente humana, siendo importante una educación musical desde la primera infancia. Así, Conejo (2012) explica:

(...) la música desarrolla una relación apropiada con el propio organismo, permite la improvisación de respuestas creativas a situaciones imprevistas; favorece la atención, observación, concentración, memorización, experimentación, la agilidad mental y la creatividad, permite evaluar resultados, mide capacidades, ayuda al conocimiento de sí mismo, y enseña a pensar (p. 265).

En esta misma línea, Lacárcel (2003, pp. 217-218) desde su enfoque psicofisiológico, concluye que la música es uno de los elementos con mayor capacidad para la integración neurofuncional y neuropsicológica, pues posee al mismo tiempo una función receptiva y ejecutiva del cerebro que modifica conductas, produciéndose así un equilibrio dinámico entre las capacidades de ambos hemisferios. Y para Moreno y Bidelman (2014), la experiencia de la música sustenta de forma única una jerarquía de redes cerebrales que alcanzan el nervio auditivo y cognitivo controlando así mecanismos generales. Estos autores deducen que el impacto de la música sobre el cerebro es transcendental al ofrecernos beneficios perceptivos y cognitivos diferentes y no observados con otras formas de entretenimiento o experiencia intensa.

Altenmüller y Gruhn observan diferencias destacables entre una persona que ha estudiado música y otra que no:

Al escuchar música, la activación cerebral de los músicos difiere de la de los no músicos, debido a sus estrategias cognitivas específicas y a las representaciones mentales desarrolladas durante su educación musical. La educación musical, por ende, produce modificaciones en la conexión sináptica de conjuntos de células neuronales extendidos, o, dicho en otras palabras: la educación musical produce un cambio en el software de nuestro cerebro. Pero el hardware del cerebro, esto es, la estructura del cerebro, también puede diferenciarse entre músicos y no músicos (1998, p. 58).

Sloboda (1985) realiza diversos estudios científicos enfocados a conocer los procesos mentales que son afines con diferentes actividades musicales como la composición, la interpretación y la percepción. Este mismo (2005) organiza sus investigaciones alrededor de cuatro núcleos considerados fundamentales para la comprensión del pensamiento musical: los procesos cognitivos, la emoción y motivación, el progreso de las habilidades musicales y la música en el mundo real. La práctica musical requiere y desarrolla un alto nivel de atención, concentración y memoria, lo cual facilita la

asimilación del conocimiento, activa los procesos mentales durante el aprendizaje y proporciona destrezas (Valencia, 1996).

También el entrenamiento de la memoria, la escucha y la concentración, la disciplina y otras altas habilidades mentales se adquieren y se desarrollan a través de la música y se transfieren a otras áreas académicas (Mickela, 1990). Dryden (1992) menciona además el ritmo, la coordinación física, la motricidad gruesa y fina, el pensamiento crítico, la memorización, la escucha y la lógica. Existen igualmente investigaciones que muestran que la asistencia a actividades musicales podría tener un impacto positivo en la memoria funcional, las habilidades visuales-espaciales y en la velocidad de procesamiento, pues estas habilidades cognitivas se asocian directamente con la formación musical (Hetland, 2000; Kraus et al., 2014; Schellenberg, 2004). Morán (2009) correlaciona el entrenamiento musical directamente con el perfeccionamiento de algunas habilidades cognitivas como la memoria y la atención. Tesoriero y Rickard (2012) señalan la música como un recurso muy bueno para favorecer la memorización de información cuando el valor de dicha información y de la música es congruente. Orozco (2016) añade la mejora del procesamiento de la información, la toma de decisiones, así como la capacidad general para razonar.

En último término, Calderón y Gustems (2012) subrayan la importancia de la educación musical, pues desde el nacimiento una persona que posee un oído en buenas condiciones puede facilitarle su desarrollo normal. En la relación de la música con el lenguaje en el nivel perceptivo, se transmite una información determinada y valores sociales, emocionales, culturales o intelectuales. No obstante, Lehmann (1993) apunta que la percepción musical debe juzgar la música partiendo de la audición crítica y su análisis, no por estereotipos superficiales y prejuicios triviales. La aportación de Muñoz Motte (2015), certifica cómo la música contribuye al desarrollo y perfeccionamiento lingüístico y es además un instrumento de socialización, por lo que no se puede estudiar como una entidad independiente. La música para este autor emana de la inteligencia. Debemos entonces identificar los elementos psicológicos básicos que componen una mente musical, es decir, una mente que afronta el mundo desde la música.

En el siglo XX aparecen los primeros pedagogos musicales creadores de metodologías específicas que revolucionarán la enseñanza de la música, algunos de los cuales ya han sido mencionados en el presente texto. Advierten de la relevancia que adquiere el

desarrollo intelectual para la percepción auditiva, no sólo por la relación de pensamiento-lenguaje que implica, sino también por la mejora del mismo lenguaje y el proceso evolutivo de la razón. Como consecuencia, se produce un mayor rendimiento intelectual debido a la educación musical, jugando un papel determinante, en este sentido, el desarrollo de la creatividad.

❖ Creatividad y música

La literatura científica y educativa lleva años presentándonos indagaciones relevantes de reconocidos y prestigiosos autores que aluden a la dependencia entre música y creatividad. La música posee unas singularidades muy específicas, por lo que suele estar asociada con el pensamiento divergente o tratamiento de aspectos creativos, y el pensamiento convergente o tratamiento de la inteligencia y el trabajo científico. Reflexionamos sobre las palabras de Palacios:

La música habla a la mente con su lenguaje de números ordenados, y al corazón con el de símbolos sentimentales. Allí, en la mente y en el corazón, se posa la simiente de las elaboraciones musicales que brotan nuevas y originales: la creación (2001, p. 98).

La creatividad influye de forma significativa en el desarrollo del área intelectual, considerándose también una de las destrezas principales para la evolución humana. Angel et al. (2008) la definen como una de las características más sobresalientes del ser humano, pues, aunque no alcance el mismo nivel en todas las personas, se presenta en variadas formas de expresión. Ya desde niños poseemos un talento creador natural que se encuentra estimulado por las distintas vivencias ofrecidas en el entorno.

El empleo y progreso de la creatividad es una demanda social por parte del profesorado y alumnado del siglo XXI. Por ello, existen numerosas enunciaciones desde la perspectiva pedagógica de la creatividad desarrollándola de tres formas diferentes que están interrelacionadas. En primer lugar, cuando hablamos de creatividad como una aptitud del alumno, autores como Torrance et. al., (citado en Hernández Flórez, 1998, p. 224) consideran que “todo individuo posee un alto grado de capacidad creativa”. En segundo lugar, atendiendo a la creatividad como proceso de aprendizaje, Logan y Logan (1980, p. 22), afirman que es “el proceso mediante el cual uno descubre algo nuevo, redescubre lo que ya había sido descubierto por otros, o reorganiza los conocimientos existentes, reorganización que bien puede significar un incremento de dichos

conocimientos”. De igual forma, Menchén (1998, p. 13) opina que “la creatividad es una necesidad primaria y su ausencia produce un estado general de insatisfacción y aburrimiento” en el alumnado. Y, en tercer lugar, la creatividad como aptitud relacionada con el individuo es defendida por estudiosos como García Henche (1981, p. 14) exponiendo que la “creatividad es la capacidad intelectual de hallar nuevas, diversas, eficaces, y coherentes soluciones a los problemas o situaciones dadas, previstas, sugeridas o inventadas”.

Siguiendo con las argumentaciones de la creatividad relacionada con la música, para Valencia (1996) la creatividad aumenta el valor y la estabilidad de la personalidad. El uso de la música para el desarrollo de esta capacidad, mejora la autoestima y fortalece el interés por la vida y su presencia en el mundo. Más que una sutileza intelectual o habilidad, es una actitud ante la vida y ante cualquier situación o aspecto de la misma. Además, la habilidad musical se apoya en un trabajo creativo fundamentado en el enriquecimiento de la imaginación y la sensibilidad, con lo cual:

- Ampliamos el ámbito de la espontaneidad y la expresión.
- Enriquecemos el panorama de la fantasía.
- Promovemos el estudio, la búsqueda y la investigación.

Paynter (1999) sostiene que la música es una expresión de la imaginación humana que será estimulada por medio del material sonoro. Exhibe argumentos en los que defiende que el pensar y el hacer con sonidos musicales nos acerca al conocimiento de forma diferente de otras disciplinas. Para desarrollar la creatividad es importante que las experiencias sensoriales y auditivas sean la base del aprendizaje para la comprensión antes de la notación. Faustín-Leibach (2007) defiende que tanto la música como la improvisación musical son una manera de aprender a valorar otras ideas, pues se trata de un proceso creador que posibilita la integración a través de la maduración de la personalidad, la motivación, las relaciones interpersonales, la confianza y la autoestima.

El sentido musical se inicia desde el periodo de gestación del ser humano, pues el feto está sumergido en un ambiente de sonidos determinados dentro del útero materno, como los latidos del corazón, la voz de la madre o la respiración. Cuando nace, dicho sentido va progresando continuamente a través del tiempo junto a sus otros sentidos. Con el desarrollo musical se desarrollan diferentes aspectos trascendentes para su formación,

como el perceptivo y el creativo (Bernal y Calvo, citado en Angel et. al, 2008). Así se establecen los estados de conciencia, definidos como sistemas constituidos por subsistemas y estructuras.

Por tanto, la creatividad musical aporta experiencias que ayudan a constituir el conocimiento de la realidad, y, además, instaura las bases necesarias para la maduración de la persona y para su integración social (Vera, 2000). En este sentido, la pedagoga musical Hemsy de Gainza (2002, p. 138) nos habla de la importancia de estimular la capacidad creadora del niño desde su nacimiento, como ya señalaban los pedagogos del siglo XX. En esta misma línea, Glover (2004, p. 15) nos advierte que “los niños tienen capacidad e inventiva para hacer música y, de hecho, la hacen, independientemente de que se les muestre o enseñe cómo hacerlo”, por lo que creemos conveniente que todos los niños consigan alcanzar la capacidad de escucha interna comprensiva para poder aprovecharse de una educación formal después.

Según Cáceres (2001, p. 2) “el músico creativo busca permanentemente, investiga, se arriesga a lo que no conoce, escucha lo que no acepta, acepta lo que no conoce, se crean caminos de integración global, sin ignorar la globalidad del pensamiento vernáculo”. Es indispensable que el profesorado de educación musical estimule e impulse las dos formas de conciencia propias del arte musical, es decir, la relación instrumental y la relación auditiva, las cuales tienen diferentes niveles de adquisición. Por tanto, según Bellido, la música como proceso creativo aporta, entre otros, los siguientes elementos al alumno:

Habilidades perceptivas y comunicativas, imaginación y creatividad para expresarse a través de códigos artísticos, habilidades para la cooperación, apoyo y apreciar iniciativas y contribuciones ajenas, identificar los vínculos entre sociedad y manifestaciones culturales, apreciar y valorar la expresión de ideas, valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, diálogo entre culturas y sociedades y realización de experiencias compartidas (2010, p. 6).

La música posee poder pedagógico para el desarrollo personal y el fomento de la creatividad (López Quintás, 2013). La relación existente entre el intérprete musical y una partitura fomenta la capacidad creativa de este. Aunque una obra musical sea la misma para todo aquel que la realice, cada intérprete tiene libertad absoluta para explorar sus posibilidades expresivas. Por ello, habrá una doble vertiente dentro de la

interpretación musical, los que se rigen por criterios y normas establecidos de antemano, o aquellos que parten de los principios preestablecidos, pero después se dejan llevar también por sus sensaciones y vivencias. Estos últimos serán los que realmente lleven a su máximo exponente su creatividad. Lipman (2013) va más allá mostrando las explicaciones de diversos triunfadores a los que la música les abrió el camino para el pensamiento creativo y el logro de sus metas vitales.

Gil Frías (2009) propone dos ámbitos educativos para el desarrollo de la creatividad a través de la música: la exploración del sonido y los procesos de creación musical. Supone la creatividad desde un punto de vista extenso y apoyándose en el enfoque del potencial, considerándola como una propiedad que tienen todas las personas y que se manifiesta en todos los ámbitos de la vida. Plantea pues, utilizar la educación musical como medio para desarrollar las capacidades intelectuales y actitudinales necesarias para constituir la creatividad de cada uno. La creatividad musical será la forma que conserva la especie humana de expresarse al mundo, manifestándose mediante la composición, improvisación, adaptación, interpretación y conducción (Ángel-Alvarado, 2013).

Por consiguiente y apoyándonos en el discurso de Hernández et. al (2010), el aula de música es un espacio favorable para procesos creativos con libertad de expresión de ideas y emociones de los estudiantes, manifestando así su mundo interior. Como indica Cuevas Romero (2013, p. 223), la creatividad en el ámbito educativo y también el musical, es en la actualidad “un concepto complejo, emergente y multifacético que está cobrando cada vez más importancia en la formación de las personas, considerándose incluso como necesaria”.

2.1.2.2. La música en el desarrollo emocional

La música admite tanto el aprendizaje como su rehabilitación y terapia en dificultades presentadas o trastornos del desarrollo, obteniendo resultados positivos en la capacidad cognitiva y social de un determinado colectivo de personas. Todos tenemos musicalidad y capacidad de interpretación y apreciación de la música, con lo que, desde la infancia,

es ideal ofrecer un medio como la música que nos permita poder expresarnos y comunicarnos con los demás más allá de la comunicación verbal.

Seguimos las siguientes palabras de Schopenhauer (2005) para dar comienzo a este apartado de nuestra investigación:

La música no es, como todas las otras artes, una representación de las ideas o grados de la objetivación de la voluntad, sino la expresión directa de la voluntad misma; lo cual explica su acción inmediata sobre la voluntad, es decir, sobre los sentimientos, las pasiones y las emociones del oyente, de modo que rápidamente los exalta o los modifica (p. 177).

El hombre siempre ha ido acompañado de música pues se trata de uno de los rituales más antiguos del ser humano, reflejando y expresando nuestras pasiones, emociones y sentimientos (Glowacka Pitet, 2004). La música posee un evidente componente emocional que acaba convirtiéndola en símbolo, debido a que los sonidos que la componen han sido creados para transformarse en música simbólica, o a que, con el tiempo, se vuelve simbólica de forma espontánea en base a una disponibilidad social que le concede un valor especial con contenido identificativo para un grupo (Hormigos, 2010). Debemos disfrutar por tanto de la opción de acceder a la educación musical, dado que su propósito en las enseñanzas de régimen general no es instruir músicos sino personas que amen la música y sepan valorarla (Pascual, 2006).

En la antigua Grecia ya se hacía referencia a la idoneidad de la música para influir en el estado, carácter y comportamiento de las personas. Filósofos como Platón o Aristóteles eran en aquel tiempo conscientes de que la música ejercía un gran poder sobre la mente y los sentimientos. En las culturas tradicionales se relacionan estados de ánimo con determinadas características de la música, como es el caso de los talas y ragas hindúes y de los maqâms árabes. También la tradición chamánica, mitológica, cuentística y mágica asegura el perfil misterioso de la práctica musical.

En el Barroco musical hablamos de la teoría de los afectos o el intento de los compositores de hallar los medios que expresasen o suscitasen las emociones de esos sentimientos ya no de forma individual, sino genérica. Posteriormente, en el Romanticismo, la música se considera el lenguaje del espíritu frente a la razón, se exaltarán las pasiones y se buscará la implicación emocional del oyente. En tiempos

más recientes, las ciencias médicas, biológicas, y psicológicas han indagado sobre los orígenes que sustentan la correspondencia entre el sonido y los estados de ánimo y las conductas.

Los movimientos sonoros desarrollan los del afecto y ambos son sometidos a las mismas leyes de los estímulos psíquicos (Dalhaus, 1996). “El arte crea la sonoridad interior, es decir, una nueva dimensión de la vida afectiva. La música musicaliza los sentimientos. Se libera de la afectividad común. El arte musical es el punto de contacto entre el mundo sonoro y el mundo afectivo” (Delacroix, citado en Willems, 1981, p. 174). La razón por la que participamos en la tarea musical es principalmente porque despierta emociones trascendentes y llenas de significado en nosotros.

Es oportuno enfatizar el impacto directo de la música sobre las emociones humanas y su relación, justificado mediante diversos estudios o ensayos como los de Sloboda (1991), VanderArk y Ely (1991) o Waterman (1996). Levitin añade que “como instrumento para despertar sentimientos y emociones, la música es mejor que el lenguaje. La combinación de ambos, es el mejor de todos los ceremoniales del cortejo” (2011, p. 285). La música podría tener la capacidad de crear o cambiar estados de ánimo y así lo quiso reflejar Miguel de Cervantes (citado en Muñiz, 2012, p. 15) exponiendo que “la música compone los ánimos descompuestos y alivia los trabajos que nacen del espíritu”. Es incuestionable, por tanto, la relación de la música con los sentimientos, ya que está estrechamente ligada a estos.

La música ofrece una gran aportación a la educación emocional; esta es recogida por Poch (2001, pp. 99-102) de la siguiente manera:

1. Actúa sobre el ser humano de un modo inmediato.
2. Afecta a la persona en su totalidad.
3. Llega a todos.
4. Es un patrón autocurativo (Altshuler, 1952), del cual la Humanidad se ha servido.
5. Está presente en todos los momentos fundamentales de la vida del hombre.
6. Es una de las Bellas Artes.

7. Por su propia naturaleza, según Langer (1951), la música es una forma de lenguaje simbólico, pues con ella expresamos los sentimientos y vemos proyectados nuestros estados de ánimo.
8. Por la naturaleza del ser humano, la teoría de Michel (1951) defiende que la música posee: categoría temporal, pues permite revivir la duración vivida; pensamiento, con la toma de conciencia y la posibilidad de varios razonamientos simultáneos; y sentimiento, que le confiere un valor extraordinario.
9. Tiene propiedades terapéuticas por sí misma que han sido respaldadas por varios autores.

Algunos datos relativos a las relaciones entre la música y el cerebro nos señalan que antes de alcanzar las funciones auditivas superiores, la música empieza a actuar sobre el tálamo, el cual transmite los sentimientos y sensaciones al hipotálamo y sistema límbico, donde se encuentra el centro de las emociones y es activado antes que otras funciones del cerebro más complejas. Así mismo, la funcionalidad de partes como la amígdala, según la neurociencia, se ve favorecida por la música en el desarrollo y la capacidad de aprendizaje del individuo. La música induce hacia un estado de ánimo determinado, independientemente de sus propiedades, por lo que escogemos un tipo de música dependiendo del estado de ánimo que presentamos en ese momento (Panksepp y Bernatzky, 2002). Por tanto, la música sigue el recorrido del sentido y la emoción, ya que se ofrece al oído y se conserva de ella lo que se desea según las necesidades de ese instante.

Fukui y Yamashita (2003) manifiestan que la música baja los niveles de testosterona en varones y los sube en mujeres, reduciendo también los niveles de cortisol en ambos, la hormona adrenal que responde al estrés. En la mayoría de los casos escuchamos música por placer, pero también puede utilizarse para regular el estado de ánimo y reducir las tensiones de la vida cotidiana (Laukka, 2007), para regular emociones (Janata, 2009) o para paliar el dolor y superar un momento de soledad y aburrimiento (Bogt et. al, 2010).

Los sonidos diariamente permiten a nuestra memoria recapitular recuerdos capaces de producir emociones muy concretas, por lo que la música nos permite así ser más conscientes de nuestras emociones. Con esta estrecha correspondencia entre música y emoción, la educación musical se convierte en una fórmula adecuada para desarrollar

las habilidades emocionales. En términos de autoestima, reflejados por Casas (2001, p 202), la práctica musical contribuye a:

- La autoestima física del niño con la valoración de sus destrezas.
- La autoestima afectiva, al actuar más seguro de sí mismo, más contento, independiente, aceptando retos y reconociendo su valor personal, siendo más tolerante frente a sus limitaciones y frustraciones.
- La autoestima social, pues fortalece el sentido del trabajo cooperativo, el respeto y tolerancia consigo mismo y con los demás, la solidaridad y el desarrollo de la crítica.
- La autoestima académica, donde el niño se siente único con sus capacidades, aprovechando sus potencialidades y siendo constante con mayores expectativas reales para su futuro.
- La autoestima ética, cuando los niños se definen como responsables, capaces de cumplir y asumir sus compromisos, respetando sus valores y percibiendo con más virtudes que defectos.

El aprender está asociado con la sensación de competencia, satisfacción, felicidad. La práctica de la música evidencia logros y genera dichos sentimientos que se traducen en mejores estados anímicos y mayor autoestima del niño. Según Gardner (1994, p. 105), “la música puede servir como una forma de captar sentimientos, el conocimiento acerca de los sentimientos, o el conocimiento acerca de las formas del sentimiento, comunicándolos del intérprete o el creador al oyente atento”. Y Lacárcel (2003, p. 221) cita que “la música nos ayuda en nuestro desarrollo psíquico y emocional, proporcionándonos el equilibrio necesario para alcanzar un nivel adecuado de bienestar y felicidad”. Por tanto, hay una necesidad de inducir el pensamiento positivo y las emociones constructivas mediante la misma.

Tal y como vemos reflejado en las investigaciones de Koelsch (2012), los músicos mientras originan, escuchan y organizan distintos sonidos con sus propios movimientos, recuerdan lo que han producido y lo que producirán después, dando como resultado la actividad emocional. En esta misma línea, Bisquerra y Bisquerra (2012) señalan que la música produce emociones que ayudan a conseguir el bienestar. Esta posee la funcionalidad emocional de expresar, informar y experimentar con las mismas. Conejo (2012) amplía este argumento con la importancia de la música para el desarrollo socio-

afectivo del niño, pues puede ser usada para enseñar a diferenciar roles, concretar responsabilidades, integrarse en un grupo, participar en el aula, experimentar emociones, entre otras cuestiones. Con lo cual, la música y las emociones deberían ser un recurso imprescindible en el proceso de aprendizaje, pues favorece el avance de los sentidos y acciones básicas en el individuo.

Dependiendo del tipo de audición que la persona escuche y la emoción que esta provoca, el cerebro activa un área diferente dando lugar a distintas sensaciones tal y como se refleja en el escrito de Alonso Cánovas et. al (2008). La música se convierte así en una actividad capaz de activar emociones positivas que facilitan el aprendizaje. La música y la letra de las canciones tienen la capacidad de influir en el comportamiento de las personas (North y Hargreaves, 2008). Los niños han de recibir el mayor número de prácticas sensoriales a través del juego y de tareas que les resulten placenteras, ya que a dicha edad su mayor responsabilidad debe ser jugar (Viader, 2017). En la mayoría de juegos, la música adquiere un papel importante puesto que es la base de muchos juegos tradicionales. Igualmente, en la actualidad la mayoría de videojuegos van acompañados de una banda sonora que los hacen más atractivos y motivadores, y el niño sin darse cuenta recibe multitud de estímulos sonoros gracias a las nuevas tecnologías.

Los elementos comunicativos de la música atendiendo al análisis de la expresión musical como un proceso lingüístico para expresar emociones en el que intervienen un emisor, un receptor, un canal y un mensaje, son clasificados por Calderón y Gustems (2012, pp. 83-84) en dos tipos:

- Denotativos: característicos del estímulo y de sus rasgos comunes a todos los seres humanos con independencia de su origen o formación. Las bases biológicas y neurológicas influyen en la comprensión emocional del sonido, destacando la intensidad y la altura, el ritmo y el tempo, el uso prolongado de silencios, la elección de timbres o ruidos característicos, las consonancias o disonancias, el aplazamiento de una respuesta esperada (Meyer, 2001) o la resolución de una tensión motivada por las expectativas (Sloboda, 2001), entre otros.
- Connotativos: son de carácter psicológico, sociocultural o simbólico. Simbolizan aquellos aspectos de la expresión y comprensión musicales propios de cada sujeto o de cada grupo social según su cultura, experiencias personales, época,

etc. Nombramos aquí el género musical, el estilo, la intensidad, el uso de piezas musicales icónicas de una generación, las modas, la memoria musical de un grupo de edad, los modos de identificación grupal, las fobias y filias culturales, y, en último término, las atribuciones particulares de valor añadido a un sonido determinado.

Estos mismos autores presentan a la música como “un arte privilegiado en la evocación de las emociones de los sujetos y, por tanto, en la educación emocional” (p. 94). Su eficacia estará condicionada por las características contextuales en que incida. En este sentido, Palomares (2004, p. 16) resalta que “la universalidad de la música se ha defendido y justificado desde hace mucho tiempo por su capacidad para acercar las emociones y sensaciones que transmite cuando comunica por doquier la inmaterialidad de su lenguaje”.

Según Betes de Toro (2000) la música produce cambios en la actividad neuronal dando como resultado la exteriorización de emociones y el brote de sentimientos e impulsos reprimidos relacionados incluso con problemas o situaciones traumáticas. Correa (2001, p. 403) también hace referencia a “la música como medio natural para expresar sensaciones”. Juslin y Sloboda (2001) demuestran que nuestro estado de ánimo puede influir en la elección de la música que queremos escuchar, y esta misma música también sirve para expresar la emoción que estamos sintiendo. Hernández y Sánchez (2008) reflexionan sobre la proyección que la persona hace de la música, configurándola como un lenguaje para manifestar sentimientos y emularlos en los otros. Flores-Gutiérrez y Díaz (2009) apuntan que los estímulos musicales despiertan una respuesta emocional específica y genuina en los oyentes, pudiendo ser un grupo de emociones concreto o general. Y Juslin (2011) además incide en que la música podría estimular emociones en el ser humano que puede ayudarle a recordar recuerdos personales de algún acontecimiento concreto de su vida, pudiendo tener estos, fuertes conexiones emocionales.

A partir de la escucha de la música podemos detectar la intención que tiene, pero sin sentir emoción, o, por el contrario, es posible sentir emoción real causada por la música (Caballero-Meneses y Menez, 2010). Por este motivo deducimos que al escuchar música no tenemos que experimentar algún tipo de emoción necesariamente, pero si nos identificamos con el mensaje transmitido, podemos llegar a interiorizarla y así, permitir

la aparición de algún tipo de sensación. Por tanto, la música debe ser concebida como la acción de desencadenar estados emocionales de acuerdo a la apreciación que la persona le represente (Johannes, 2010).

Vílchez (2010) afirma que la música beneficia la dimensión emocional y afectiva de distinta forma. Entre las conclusiones de su investigación destacamos que la música favorece la comunicación, ayuda a mejorar las relaciones interpersonales, permite trabajar el propio conocimiento, comportamiento y autoestima, posibilita incorporar tanto el mundo emocional como mental de la persona, y facilita una organización de la vida subjetiva del sujeto. Chanda y Levitin (2013) evalúan cómo la música mejora la salud y el bienestar a través de la intervención de los sistemas neuroquímicos para la motivación, la recompensa y el placer; el estrés y la excitación; la inmunidad; y la afiliación social. Las emociones que sentimos ante el estímulo provocado por la música, crean en nuestro cuerpo reacciones o conductas sensoriales, mostrando al mundo de manera inconsciente la emoción que experimentan cerebro y cuerpo (Heredero Sanz, 2017). Como consecuencia, la disciplina musical afecta directa e indirectamente a las emociones de las personas, causando diferentes sentimientos dependientes del estado de ánimo en el que se encuentre el sujeto.

❖ Socialización, interculturalidad y música

La música es un poderoso agente socializador ya que, además de su condición artística, la incluimos en las relaciones interculturales. Reconocemos y consolidamos con su puesta en práctica la acción reparadora de la música como instrumento privilegiado de intervención social, pues es un fenómeno cultural que refuerza los vínculos en el seno de un grupo. Como menciona Small (1989, p. 62), “la música es quizá el indicador más sensible de la cultura, y, de todas las artes, la más estrechamente vinculada con las actitudes y supuestos inconscientes sobre los cuales construimos nuestras vidas en el seno de la sociedad”.

Somos conscientes de que todo estudio del fenómeno musical debe comenzar desde la cultura musical del momento. Blacking (1994, p. 29) plantea que “la música es un producto del comportamiento de grupos humanos, tanto si son formales como informales: es sonido humanamente organizado”, por lo que solo puede haber comunicación musical en un contexto social con una serie de convenciones que den

valor a determinadas combinaciones sonoras. Giráldez (1997) la define como un fenómeno global y sin ella, no hay cultura. Para Prado et. al (2003, p. 207), “la música se construye históricamente, se mantiene socialmente y se crea y experimenta individualmente” y Carava (2012, p. 11) concluye “sin la diversidad musical no se podría conocer completamente la historia de nuestra civilización; con toda seguridad estaría inacabada. Cada periodo histórico, cada suceso, tiene su particular banda sonora, sus compositores e intérpretes”.

El arte musical se presenta como una disciplina especialmente social, ya que se ha creado a lo largo de la historia para grupos de personas que ocupan distintos roles sociales en su trato con la música. Los participantes de un acontecimiento musical interactúan entre sí y la interpretación musical se destina a un determinado público concebido como grupo social con unos gustos concretos. El fenómeno musical es significativo por su valor cultural y por ser un elemento dinámico que interviene y configura la vida social de la persona (Martí, 2000).

Las orientaciones sobre antropología de la música y, en concreto, sobre etnomusicología, son diversas; consideramos pues el estudio de la música en sí misma y su contexto sociocultural de acuerdo a los siguientes enfoques descritos por Vicuña (1981, p. 67):

1. Como orientación estética y reactualizada por medio de actos estéticos.
2. Como producto artístico procedente de un proceso creativo.
3. Como lenguaje simbólico y medio de comunicación.
4. Como estilo unido a significados y funciones y con un procedimiento de cambio.
5. Como una suma de normas, valores y actitudes determinadas por un aprendizaje y endoculturación.
6. Como un conjunto de pensamientos y creencias consensuales asociadas a interacciones y reactualizaciones.

Entre las teorías clásicas de la sociología de la música encontramos los ensayos del teórico alemán Adorno (1948) que parte de la idea de que, en toda música, aunque más en su interna conexión estructural que en su lenguaje, se manifiesta como antagonista la sociedad en su totalidad, deduciendo así la relación existente entre música y clases sociales. Raynor (1986) contextualiza la historia de la música dentro de su marco social,

ya que esta influye y a veces determina los cambios musicales. Y para Small (1989) la mentalidad social sobre la música es una alegoría a la mentalidad global de esa sociedad.

Es importante partir de la concepción de la música como producto social, y como tal quedará determinada por el contexto y manifestaciones culturales de una sociedad en concreto. Podríamos apuntar que la música se revela como un arte preferentemente social, provisto de una dimensión colectiva encuadrada dentro del ámbito cultural. Para Del Campo (1997) la música es la más social de todas las artes ya que posee una influencia integradora que proporciona un sentimiento de orden, de tiempo y de continuidad. Como cada cultura ha instaurado un conjunto de conocimientos y de convenciones, según Cook (2001) la música será concebida y guiada en sus prácticas siguiendo ciertas líneas. Dependiendo de cómo pensemos en la música, repercutirá en cómo la interpretamos, dando lugar a un proceso circular. Es decir, se han constituido ciertos patrones culturales que fijan para todos los miembros de esa sociedad, donde el modo en que pensamos la música también afecta al modo en que hacemos música, por lo que el proceso es circular dando como resultado determinadas comunidades musicales.

Fubini (2001, p. 164) expone que “la música presenta mil engranajes de carácter social, se inserta profundamente en la colectividad humana, recibe múltiples estímulos ambientales y crea, a su vez, nuevas relaciones entre los hombres”. DeNora (2003) afirma que es posible que la música afecte a la forma de acción social, partiendo de la construcción social, por lo que habría que entenderla dentro de su contexto y relaciones internas. Y, por otro lado, Ivanova Lotova (2009) considera las actividades de interpretación musical como un ejemplo de educación social.

Ya Merriam (1983) especificaba una serie de funciones de la música comunes a todas las culturas:

- expresión de las emociones
- función de goce estético
- función de entretención
- función comunicativa
- función de la representación simbólica

- valoración del conformismo y del respeto de las normas sociales
- función de apoyo de las instituciones sociales y de los ritos religiosos
- contribución para la continuidad y estabilidad de la cultura
- contribución para la integración social

Cada una de las mismas tiene su interés, pero en este estudio destacamos las que tienen relación con lo social, especialmente la integración social de la juventud.

La observación debe centrarse en la relevancia que tiene la música dentro de la sociedad actual. Se trata de un instrumento natural que puede servirnos para formar conexiones, ya que reúne e integra a las personas en un grupo y les ayuda a relacionarse entre sí. Según Hormigos y Cabello (2004), la música debería ser entendida como una práctica comunicativa y expresiva esencial, próxima a cualquier individuo y habitual en cualquier cultura, para que no sea exclusiva de una clase social y forme parte de la vida diaria de todos los individuos de nuestra sociedad, concretamente de los jóvenes. Mediante la actividad musical también podemos fomentar la vinculación social, la cohesión grupal y las metas compartidas (Kirschner y Tomasello, 2010; Eerola y Eerola, 2014), que podrían al mismo tiempo mejorar las conexiones prosociales o compromiso con los compañeros y la familia.

La construcción de la identidad juvenil y sus relaciones con la música debe ser afrontada resaltando las conexiones sociales establecidas entre ambos. Reforzamos esta teoría con la afirmación de Reguillo:

La música es el lenguaje que vehicula los emergentes sentidos de lo social-identitario para los jóvenes, la posibilidad de romper el encierro de su propia piel. Es el lenguaje que permite explorar el mundo y al mismo tiempo expresar las propias valoraciones sobre ese mundo. La música es entonces el lugar de interacción entre lo interior y lo exterior, y para algunas identidades juveniles se convierte en el lugar privilegiado para conciliar el espacio tópico (el lugar concreto y preciso que habita el cuerpo) con el espacio teletópico (el lugar lejano, lo social) (2000, p. 46).

El enfoque sociomusical reconoce a la educación musical como un espacio de encuentro crítico, musical, lúdico y educativo (Georgii-Hemming y Westvall, 2010), más allá de un simple espacio de socialización y transmisión cultural. En dicho espacio interactúan las figuras docente y discente, el contenido musicológico y el contexto social. Desde el

enfoque teórico, comprendemos la dimensión personal del individuo al observar su identidad sociomusical, y la dimensión social al implantar grados de equidad (Schmidt, 2015) en un contexto concreto, dando lugar al nivel sociomusical. En palabras de Ángel et. al:

La música es una de las expresiones creativas más íntimas del ser, ya que forma parte del quehacer cotidiano de cualquier grupo humano tanto por su goce estético como por su carácter funcional y social. La música nos identifica como seres, como grupos y como cultura, tanto por las raíces identitarias como por la locación geográfica y épocas históricas. Es un aspecto de la humanidad innegable e irremplazable que nos determina como tal (2008, p. 18).

Igualmente, Hormigos (2012) explica la sociabilidad asociada a la música al expresar la vida interior, los sentimientos, y al mismo tiempo, exigir por parte de sus oyentes receptividad y comprensión del estilo y de la sociedad en la que se crea, ya que cada obra musical es un conjunto de símbolos que han sido inventados durante la ejecución y pautados por las necesidades del contexto social.

La música, asimismo, es un elemento esencial del proceso cultural para la comunicación entre personas promoviendo las relaciones interculturales (Gallego y Gallego, 2003). Sanfeiliu y Caireta (2005, p. 6) creen que “la música nos ayuda a conocer y reconocer a las demás personas y a una misma” y, en esta línea de pensamiento, las palabras de Kleber (2010, p. 13) “la educación musical en la formación de las personas constituye una práctica singular y poderosa para la construcción de una ciudadanía plena”, cobran especial interés.

Dentro del desarrollo de la sociabilidad a través de la música, juega un papel primordial su poder como medio de comunicación entre diferentes culturas. Esto conlleva no solo la transmisión de contenidos y valores, sino la expresión de emociones, contacto entre los individuos participantes y enriquecimiento mutuo. Cívico y Morales (2005, p. 4), dictaminan que la educación musical hace “que el sujeto tenga oportunidades y los medios necesarios para acercarse y relacionarse (...) con el fin de prepararlos para un uso consciente y crítico de los productos de la cultura”. La música es entonces un elemento cultural más de cada país, de cada comunidad lingüística (Martínez Sallés, 2006), así como un producto “intrínsecamente intercultural” con ciertos valores asociados.

Así, diversos autores señalan el poder formativo de nuestra disciplina para cultivar la interculturalidad, ya que los diferentes tipos de música pueden usarse como marca de pertenencia y compromiso con un grupo, como ocurre con los idiomas o dialectos. La música ayuda a trabajar los conceptos de sociedad y cultura, por lo que se establece como una herramienta excelente para trabajar la educación intercultural (Regelski y Gates, 2009). El estudio realizado por Hernández Bravo (2011) revela el beneficio que tiene la música en diferentes colectivos para el fomento de la competencia intercultural. Y Bernabé (2011, p. 84) señala que “el proceso creativo musical llevará a la apreciación de la diversidad cultural y el respeto a la libertad de expresión; de ahí, la importancia de la música como medio de comunicación intercultural”.

No hay vida cotidiana sin música, como indica Hormigos (2010). Las diferentes culturas han logrado crear diferentes tipos de música adoptando un papel trascendental en el desarrollo de la humanidad. Según este mismo autor (p. 94):

Cada época nos ha dado un lenguaje musical determinado, que nos hemos encargado de transformar de acuerdo con las normas y valores que imperan en nuestra sociedad. Esa música, que está dotada de unas características culturales determinadas, será percibida en función de los criterios individuales de cada cual. Por tanto, es necesario identificar cómo hace y percibe música el individuo, identificar la conexión de la música con el resto del comportamiento humano.

Simmel (2003) explica la relación entre cultura y música, en la que esta última se manifiesta como un complemento del desarrollo del lenguaje hablado. Cada pueblo se aprovecha de la música de un modo particular, y se sirve de ella en los diferentes ámbitos del trabajo, de la guerra, del amor y de la mística. Sin embargo, Weber (2015) en su racionalización del discurso musical, considera la música como una forma de comunicación, impersonal y anónima.

Tejada (2004, p. 18) señala que las prácticas musicales dependen de las creencias, tradiciones y valores en determinados tiempos y lugares. Su valor viene determinado por la implicación social y cultural que supone, es decir, es la manifestación del contexto humano en el que surge. De aquí concluimos que la música puede ser más reveladora si como oyentes formamos parte del entorno social en el que fue concebida y de no ser así, podemos alcanzar una comprensión lo más completa posible si como receptores adquirimos algunos conocimientos sobre las características históricas,

sociales y geográficas que sirvieron de marco a la creación musical en cuestión (Green, 2009).

Para Jorgensen (1997, p. 25) debemos interpretar “el lugar de la música en y a través de la cultura y también la cultura en y a través de la música”, todo ello con un planteamiento contextual e interdisciplinario de la misma y su integración con el resto de la experiencia vital. Las canciones exhiben ideas, sentimientos y vivencias de un pueblo y el acercamiento que se puede hacer a estas, está ligado a la enseñanza de civilización (sociología, historia, cultura), además de acercarnos al conocimiento de la cultura de dicho pueblo (Sánchez, 2009).

Las formas de acción sociocultural musicales más divulgadas hoy en día son los proyectos de bandas, orquestas, grupos de danza, coros y conjuntos folklóricos establecidos con el fin de ofrecer actividades musicales positivas y valiosas a los niños y jóvenes de las zonas menos privilegiadas de la sociedad. Como expone Digón (2001):

Desde la perspectiva estructural se considera que existe una correspondencia entre la música y las estructuras sociales. Desde la perspectiva interpretativa o interaccionista se estudian los procesos a través de los cuales la gente hace música, usa la música y le da un significado (p. 23).

Cada grupo cultural conlleva su propia muestra musical, intercultural y cargada de valores. Para Frith (2003) la música lleva consigo el sentido de identidad con el que nos identificamos mediante aquellas experiencias que nos sitúan en relatos culturales imaginativos a partir del cuerpo, el tiempo y la sociabilidad. Y para Swanwick (2000, citado en Gallego, 2004) posee tres dimensiones como lenguaje: su dimensión estética y poder de comunicación, su carácter universal y sus códigos culturalmente establecidos por la sociedad. Efectivamente, la manifestación musical supone la declaración de sentimientos, contextos y vivencias de una sociedad, causando su uso el acercamiento a la comprensión cultural de un determinado pueblo.

❖ Formación en valores y música

La música es la práctica humana que, por medio de la construcción auditiva-temporal, promueve valores primarios como son el placer, el auto-crecimiento, el gusto y el autoconocimiento. Es un elemento más del que disponemos para la adquisición de la

competencia cultural y artística, por lo que el proceso creativo musical debe llevar a la valoración de la diversidad cultural y el respeto a la libertad de expresión, de ahí su importancia como medio de comunicación intercultural. Por esta razón, la música es substancialmente multicultural, ya que implica muchas prácticas musicales o innumerables culturas musicales. En términos prácticos, la música posee cuatro aspectos esenciales a tener en cuenta (Elliot, 1995):

1. Es un esfuerzo humano dependiente de la construcción socio-cultural.
2. No incorpora elementos formales aislados, pues considera la armonía, melodía, timbres, entre otros, como elementos integrados.
3. Está relacionada con otros ejercicios como son la danza, el movimiento, la dirección orquestal, entre otras.
4. Puede abordar una extensa variedad de objetivos y funciones sociales. También ayuda a comunicar valores, creencias y conductas.

La relación entre música y valores es respaldada por Terricabras (2002), quien considera que la música comunica la palabra de manera estética y puede ser un componente motivador para provocar el interés por los valores. Alonso Escontrela et. al (2003) presentan la música como plasmadora de deseos y vivencias y un buen recurso didáctico para la transmisión de valores y sentimientos. Por su parte Hidalgo (2010, p. 222) opina que “la música es un potente medio de transmisión de los estereotipos de género, pues en ella se perpetúan de generación en generación los roles que hombres y mujeres deben asumir dependiendo de su sexo”. Y según Conejo (2012), la música podría ser usada como instrumento para la formación de valores dando lugar a reacciones y generando percepciones en los alumnos a partir de su participación e integración grupal con la consecución de metas comunes.

Además, en el discurso del debate público que realizó el pianista y director de orquesta Daniel Barenboim (2007), se defiende que la música requiere de un cierto equilibrio entre mente, cuerpo y alma, argumentando que la educación musical puede posibilitar el acercamiento de aquellas personas cuyas ciudades están en conflicto, es decir, podría usarse como una herramienta de socialización que lleva consigo unos contenidos educacionales.

La música, en definitiva, transforma vidas y se puede visualizar en aquellos proyectos en los que la usan como instrumento motivador de cambios sociales y para la mejora de la calidad de vida. Algunos ejemplos son:

- La ONGD Leonekin inició su camino en 1995. Esta es una organización no gubernamental de voluntariado que desde el País Vasco ayuda con música, entre otras cosas, en la escolarización y formación integral de jóvenes nicaragüenses a través de actividades cooperativas y la interacción con los demás. A pesar del retraso escolar de los mismos con respecto a otros chicos de su misma edad pero distinto lugar, sus gustos y preferencias musicales son similares a los del resto de jóvenes del mundo. Es por ello que las actividades musicales realizadas por la ONGD han servido para establecer vínculos mayores.
- Carlinhos Brown convirtió las favelas de Candeal (Brasil) en un verdadero espacio de convivencia intercultural de paz e ilusión, donde los jóvenes pueden crecer como personas y como ciudadanos al calor de la música y de la expresividad cultural. La música suena más fuerte que la violencia de las calles y los niños tienen una oportunidad de huir de la miseria gracias a Pracatum, la asociación/escuela de música fundada por este artista. Estas iniciativas quedaron reflejadas en el film documental *El milagro de Candeal* (Fernando Trueba, 2004).
- La Asociación Legado de Música Sin Fronteras (LMSF) empezó su andadura en La Rioja en el año 2011. Su fundador es el guitarrista riojano Pablo Villegas, elogiado como intérprete por la prensa internacional y como un embajador de la cultura española en el mundo. A partir de su compromiso social, como artista ha impulsado en México, Estados Unidos y España, programas musicales cuya misión es acercar la música clásica a niños y jóvenes en situación o riesgo de exclusión social. Pretende la comunicación y el nexo entre distintas culturas y grupos sociales usando la música como instrumento favorecedor del desarrollo personal y emocional y de educación en valores.

A partir de lo expuesto, en cierta forma, como lo escribiera en su momento el célebre violinista y director de orquesta Yehudi Menuhin, “la música y en general todas las artes invitan a la participación y constituyen un antídoto contra los obstáculos a la armonía entre los hombres” (citado en Ministerio de Educación, 2005, p. 25). Este

artista ideó un programa pedagógico llamado Proyecto MUS-E cuya finalidad es la educación en valores a través de las artes, mejorando el trato entre compañeros, reduciendo la discriminación y propiciando la tolerancia.

La exposición preliminar de que la música induce a un determinado estado de ánimo es apoyada por Moreno-Montoya et. al (2008, p. 61), quienes piensan que la música puede valer para aglutinar estado de ánimo grupales, y esta sería una de las razones del fundamento de la música en grupo, favoreciendo el desarrollo de capacidades musicales. Si partimos de este carácter social del ser humano, la música actúa como un potenciador o facilitador de la cooperación, es decir, quien más potenciadas tenga dichas capacidades musicales, más favorable será su aptitud inclusiva.

Según Marín Del Campo (2000), los niños cuando se enfrentan a situaciones grupales, comparten, cooperan y comprenden otras individualidades con sus discrepancias y necesidades. Ziegler y Bracho de Torrealba (2000, p. 5) añaden que “la educación hoy debe perseguir el desarrollo de individuos multidimensionales, enormemente flexibles en su imaginación y en su comprensión de multiculturalidad”. Si además sumamos el componente musical a esas prácticas, se facilita la integración mediante el aprecio de otras ideas y la maduración progresiva de sus personalidades, relaciones interpersonales, motivación y autoestima (Faustín-Leibach, 2007). Por tanto, como amparan Rebernak y Muhammad (2009, p. 269) la educación musical se transforma en “herramienta para cambiar la realidad, no sólo de los artistas, sino también de aquellas personas receptoras del arte”.

Evidenciamos el rol socializante de la educación musical cuando los alumnos reciben la influencia de sus compañeros, aprenden a compartir la acción musical, compiten en ideas y planteamientos aceptados o rechazados por sus compañeros, dentro de unas normas y respeto. Así, Madden et. al (2014) afirman que la participación en actividades musicales desde la infancia ayuda a construir excelentes personas, bien socializadas y productivas. Por tanto, la música posee un valor ético-social facilitador del dominio de uno mismo, de la sensibilidad y del buen gusto que se proyecta a la sociedad. En el encuentro colectivo, ya sea a través de un coro o algún otro tipo de agrupación instrumental, cada uno de los niños puede exponer y compartir sus capacidades expresivas, artísticas y creativas, y al mismo tiempo, está forjando su propio desarrollo individual.

❖ Motivación y música

Cuando escuchamos música agradable, se pueden activar sustancias químicas en el sistema nervioso central que estimulan la producción de neurotransmisores como las endorfinas, la oxitocina y la dopamina, dando como resultado un estado que favorece la alegría y el optimismo en general (Jauset, 2008). La percepción musical asciende entonces hacia el concepto “estético”, el cual en su origen griego significa “experiencia de los sentidos” (Elliott, 1995, p. 21). No obstante, el concepto estético ha dado lugar siempre a un debate: “(...) la música presenta un problema, inherente a la misma naturaleza de su materia: no es un objeto tangible y medible. Es necesario determinar el mismo sujeto del análisis musical” (Nagore, 2004, p. 2). La experiencia estética-musical que detalla Ángel-Alvarado (2013) debe:

- Ser producto de una relación entre una destreza específica y un desafío musical pertinente.
- Tener tres valores primordiales: auto-crecimiento, autoconocimiento y placer o goce.
- Tolerar una profunda concentración y absorción sonora por parte de los músicos y de los auditores.
- No necesitar interés o esfuerzo para mantener la atención, pues los principales objetivos de la experiencia son el deleite musical y la integración social.

Un estudio bibliográfico llevado a cabo por Martínez Cantero (2018) muestra la relevancia del contexto del alumnado como aspecto motivacional. Así, Hallam (2002) defiende que la cultura, momento histórico, sociedad, lugar, familia y grupo de pares están relacionados con las características particulares de las personas, ejerciendo influencia en la motivación y en el logro. Ghazali (2006) opina que los niños conciben el aprendizaje musical como un conjunto de lo formal y lo informal influyendo positivamente en la categoría que conceden a este. Creech y Hallam (2009) relacionan las interacciones entre padres, alumnos y maestros y su participación con la autoeficacia y satisfacción personal. Herrera y Cremades (2011) exponen que el tipo de música que escuchan los alumnos de conservatorio tiene gran influjo mediático, teniendo mayor relevancia en este aspecto las tareas extraescolares que las escolares. MacIntyre, Potter, y Burns (2012) por su parte, añaden que la sensación de apoyo de otras personas y la

apreciación práctica de los estudios musicales pueden desencadenar altos niveles de integración y actitudes positivas hacia ambientes de aprendizaje. Hallam et. al (2017) concluyen que el nivel de experiencia está relacionado con la motivación por la vida y el apoyo social que predicen las aspiraciones de los estudiantes de música.

El componente motivacional sigue siendo el tema de muchas investigaciones sobre educación. Ebie (2005) expone que los alumnos asistentes a actividades extraescolares como música, también reforzaron su autoestima debido a la conexión emocional con esta actividad. Así, los chicos comparten las experiencias y emociones mediante la música y, como consecuencia, se motivan más en su vida escolar. Desarrollando la idea de este autor, las actividades de música, actividades físicas, o la combinación de ambas, pueden propiciar un ambiente emocional saludable, motivar y reducir el estrés vivido en el centro escolar. Incluso Tripiana (2009) confirma que los propios alumnos de música valoran más alto su desarrollo personal en comparación con otros adolescentes que no realizan este tipo de estudios. Deere (2010, p. 89) asume que la práctica educativa musical influye positivamente en el clima escolar y el ambiente de aprendizaje. Y las evaluaciones de lecciones musicales escolares hallaron impactos en la autoestima en el contexto de Australia (Rickard et al., 2013).

El análisis sobre la motivación de estudiantes realizado por Granda et. al (2012) desde los conservatorios profesionales de música, explica la correspondencia entre la nota académica y el autoconcepto general y musical y habilidad musical. También Holgado et. al (2013) descubren en su investigación que la autoestima guarda relación con la participación del alumnado en actividades musicales. Por otro lado, Requena-Pérez et. al (2015) con su trabajo con alumnos de conservatorio, han revelado que aquellos que tienen una mayor autoestima y motivación en el terreno musical, asimilan mejor los contenidos y desarrollan procedimientos y actitudes positivas para su rendimiento personal y académico.

❖ Terapia y música

En el presente tenemos constancia también del poder medicinal de la música a través de disciplinas tales como la musicoterapia, integrada en el grupo de las terapias creativas junto con la danza-terapia, poesía-terapia, arte-terapia y psicodrama.

La musicoterapia puede definirse como el empleo científico del arte de la música y la danza con fin terapéutico para prevenir, restablecer y ampliar la salud física mental y psíquica del ser humano (Poch, 1981). Para Bruscia (1987), la musicoterapia es un proceso con un fin, en el que el terapeuta ayuda a la persona o grupo de personas a ampliar, conservar o restaurar un estado de bienestar empleando prácticas musicales y las relaciones que se establecen como fuerzas dinámicas de cambio. Otra posible definición de musicoterapia sería “el empleo de la música para alcanzar objetivos terapéuticos: la recuperación, conservación y mejoría de la salud mental y física” (National Association for Music Therapy, citado en Bruscia, 2007, p. 5). Y para la Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT, World Federation of Music Therapy, 2011):

La musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en ambientes médicos, educativos y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades, buscando optimizar su calidad de vida y mejorar su salud física, social, comunicativa, emocional e intelectual y su bienestar. La investigación, la práctica, la educación y la instrucción clínica en la musicoterapia están basados en estándares profesionales según los contextos culturales, sociales y políticos³.

Gaston (1954) cree que la música posee propiedades terapéuticas por sí misma, señalando los siguientes principios básicos:

- La música es la más adaptable e intimista de todas las artes.
- Es el mejor medio para establecer una relación entre el paciente y el terapeuta porque: disipa la soledad; ayuda a la resocialización; combate contra el dolor; proporciona seguridad; permite el goce, actitudes positivas, confianza y buenas relaciones; es un medio de comunicación con posibilidad de diagnóstico y controla el comportamiento humano.

Radocy y Boyle (1979) igualmente destacan los siguientes rasgos:

- El establecimiento o restablecimiento de relaciones interpersonales.
- La obtención de autoestima a través de la auto-realización.

³ La Federación Mundial de Musicoterapia (WFMT) es una organización internacional sin ánimo de lucro que reúne a asociaciones de musicoterapia y personas interesadas en desarrollar y promover la musicoterapia a nivel mundial a través del intercambio de información, la colaboración entre profesionales y acciones. <https://www.wfmt.info/>

- El manejo del único potencial del ritmo con el fin de incitar energía y aportar orden.

La música es un elemento propio del ser humano y podemos encontrar diversas actividades y áreas de conocimiento en las que puede ser utilizada. Poch (2001, p. 95) numera las siguientes: en fisioterapia y psicomotricidad, ayudando a la relajación, acompañamiento, confirmación y combinación de movimientos del paciente; en logopedia, ejercitando el canto y ayudando a la coordinación motora y la pronunciación; en arte-terapia, con música de fondo para la concentración y como beneficio de la inspiración poética, dramática o plástica; en recreación, utilizada como recurso pedagógico con canciones de corro o baile; y en psicodrama, como soporte de la acción dramática o medio de creación de una atmósfera afectiva.

Bisquerra (2009) distingue dos tipos de musicoterapia: la activa o expresión de emociones mediante sonidos, considerada como arte, ciencia y lenguaje universal; y la receptiva, relacionada con la escucha de fragmentos musicales que darán como resultado unas sensaciones determinadas. Para Valverde (2011) la musicoterapia es una terapia integradora y transversal, usada en diferentes contextos y grupos de personas que puedan presentar ciertos trastornos psiquiátricos y del desarrollo, o determinadas discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales.

La escucha de música es una estrategia muy común y eficaz para los trastornos emocionales y de conducta (Sausser y Waller, 2006). Ciertos estudios, como los de Gold et. al (2008), han demostrado que la musicoterapia tiene una influencia positiva al ser utilizada en personas con autismo. Se emplea la música y sus elementos permitiendo a dichas personas comunicarse y expresar sus sentimientos. Las experiencias amenazadoras del entorno vivenciadas en muchos de los casos de niños con autismo, pueden ser trabajadas en el marco de una sesión de musicoterapia. Las prácticas de musicoterapia les relaja y reduce la ansiedad, el estrés o la angustia de base existente en este tipo de patologías. Además, predispone a la concentración, a la autodefinición, al contacto con la realidad exterior y facilita la sociabilidad y el acercamiento con otros individuos.

Por otra parte, Schweppe y Schweppe (2010) señalan que la energía del sonido que provoca la música tiene la capacidad de generar una relajación inconsciente que

contribuye a la mejoría en procesos de curaciones en una persona. Entre otras razones, puede regularizar la tensión muscular y la respiración, acelera la curación de las heridas, aumenta la cantidad de oxígeno en la sangre, perfecciona el funcionamiento del sistema inmune, calma el dolor, los problemas psíquicos y reduce el estrés (Jauset, 2008).

El trabajo científico llevado a cabo por Orozco (2016, pp. 173-174), cita una serie de evidencias y autores que han analizado ciertos efectos beneficiosos en personas tratadas con música y que consideramos oportuno detallar.

Las primeras observaciones de Thaut et. al (1997) aluden al poder de la música para aumentar el control del ritmo al caminar en personas con problemas de marcha, y Hurt et. al (1998) en aquellos que han sufrido un traumatismo craneoencefálico. Si hablamos de pacientes que sufren una determinada enfermedad, encontramos estudios que amparan el uso de la música como complemento a los tratamientos psicológicos y farmacológicos para las personas que padecen ciertos trastornos (Edwards, 2014). De Dreu et. al (2012) relacionan el uso de la música y el manejo de la enfermedad de Párkinson; Ledger y Baker (2007) del síndrome de Rett; y Elefant y Lotan (2004) la disminución de la agitación de la enfermedad de Alzheimer. Por otro lado, Ueda et. al (2013) aluden a la regulación de la ansiedad y los síntomas conductuales en la demencia, y Ansdell y Meehan (2010) a la mejora del estado de ánimo y calidad de vida de los que padecen una enfermedad mental grave y persistente. La música posee cierto impacto emocional en las personas que puede ser aprovechado como una oportunidad única para trabajar la discapacidad a partir de la misma (Ramos y Astruells, 2016).

Baker (2001) defiende la estimulación de la memoria en la amnesia postraumática por medio de la música, De Juan (2006) de la autoestima y Villodre (2013) y Gallego y Villodre (2020) de las relaciones socioculturales y afectivas establecidas con los demás. También Miller et. al (2010) destacan los beneficios sobre el sistema cardiovascular; Batt-Rawden y Tellnes (2011) la relación con el movimiento corporal y su correspondiente liberación de ira o agresividad, así como un mayor control del dolor; Evans (2002) y Koelsch (2010) el manejo de los niveles de ansiedad; Creech et. al (2013) el perfeccionamiento del estado de salud y de bienestar en la vejez; y por último, Balbag et. al (2014) relacionan la práctica musical profesional con la prevención de enfermedades neurodegenerativas.

Según Fritz et. al (2014), las mujeres embarazadas son más sensibles a la música, por lo que existen trabajos como el de Chang et. al (2008) que muestran cómo la música permite disminuir el estrés psicológico durante el embarazo y los signos de tristeza y depresión, pudiendo regularse, como exponen Ventura et. al (2012), con música relajante durante treinta minutos.

Numerosas investigaciones demuestran que la música igualmente tiene una relación intrínseca con los cambios conductuales, mejora de ciertas patologías o el desarrollo integral de la persona, y es por esto que puede jugar un papel importante dentro del terreno socio educacional. En palabras de Serrallet:

La música constituye en sí misma una experiencia maravillosa que estimula al individuo de manera generalizada y consigue mejorar muchas otras facetas de la vida. Se trata de entenderla como un elemento cotidiano que puede aportar grandes beneficios, no sólo en el plano artístico, también en el personal y social (2010, p. 45).

Las aplicaciones terapéuticas de la educación musical son amparadas por los musicoterapeutas que observan los beneficios obtenidos por los niños con deficiencias físicas y psíquicas tanto a nivel fisiológico (perceptomotricidad, ritmo cardíaco y respiratorio), psíquico (comportamiento, equilibrio, personalidad), como afectivo (comunicación, sensibilidad, etc.). Si observamos algunos de los beneficios señalados por Sarget (2003, p. 207) que se producen en niños de edades muy tempranas a partir de los fundamentos de la teoría cognoscitiva, encontramos:

- a. El fomento del canto ayuda al perfeccionamiento del lenguaje, respiración, articulación, así como la coordinación entre pensamiento y palabra.
- b. La percepción sonora a través de la audición, proporciona sensibilización hacia diferentes productos estéticos, despierta sentimientos y emociones, potencia la atención, memoria y la capacidad de reacción, entre otros.
- c. La expresión libre del niño, dirigida sin ser limitada por el adulto, facilita el conocimiento del espacio y el tiempo, el desarrollo psicomotriz, refuerza la autoestima y contribuye a potenciar modelos de conducta y de adaptación social.

Boyce-Tillmann (2003), a través de estudios de caso, indaga la práctica de la música instrumental como medio en el proceso de curación. Glowacka Pitet (2004, p. 59) por su

parte presenta la música como una disciplina que “nos permite soñar, romper la soledad, aliviar las angustias, tener un efecto terapéutico y de distensión muscular y nervioso, y también actúa como medio eficaz de comunicación con los niños autistas”. Gilboa y Ben-Shetrit (2009) tratan la educación inclusiva desde el ámbito de la musicoterapia con el objetivo de explorar de qué forma la musicoterapia grupal desarrolla la compasión en los niños. Como Hemsy de Gainza afirma en una entrevista en el periódico *El País* (2011), “aprender música es un derecho humano. No se necesita para vivir, pero la vida no es la misma sin ella”.

Todo lo expuesto hasta ahora ofrece convicciones sobre la relevancia de implantar una educación integral de la música, combinando la educación artística y la técnica para un crecimiento global de la persona. La capacidad terapéutica de la música es ya reconocida, y Del Campo (2013, pp. 153-154) apunta una serie de motivos que lo justifican, entre los que destacan:

- Es un medio apropiado para el desarrollo emocional, mejorando las perfecciones, motricidad y el afecto.
- A través de ella podemos manifestar nuestras inquietudes y problemas, disminuyendo la ansiedad.
- Con la misma estamos realizando una actividad individual o en grupo que lleva consigo el goce y satisfacción.
- Estimula los receptores sensoriales auditivos, táctiles y propioceptivos.
- Conseguimos un mayor equilibrio psíquico y emocional.
- Modifica algunas respuestas psicofisiológicas registradas en distintos parámetros.
- Fomenta la socialización y relación a partir de la experimentación y práctica conjunta.

Pereyra (2013, pp. 24-25) también recoge algunas de las múltiples aplicaciones de la música como terapia:

- Alivia el dolor y tiene efectos antiespasmódicos.
- Armoniza el ritmo cardíaco y la circulación y normaliza la tensión arterial.
- Refuerza el sistema inmune y estimula la curación de enfermedades graves.
- Equilibra el ritmo respiratorio y alivia los procesos asmáticos.

- Calma los impulsos cerebrales, nos lleva a estados de relajación y ayuda a reducir el estrés.
- Estimula la felicidad.
- De manera indirecta armoniza el tono muscular y la postura.
- Estimula el cerebro y retarda la decadencia intelectual.
- Aumenta la capacidad de concentración y el rendimiento.
- Mejora el estado de ánimo y permite combatir el nerviosismo, miedos, depresión, etc.
- Renueva nuestras energías y acaba con el agotamiento.
- Aumenta la resistencia en el deporte.
- Incrementa nuestra capacidad de disfrute y nos llena de magia y poesía.
- Enriquece las relaciones humanas.
- Nos permite entrar en contacto con nuestros sentimientos y expresar emociones.
- Ayuda a olvidar preocupaciones y problemas.
- Transmite seguridad y bienestar.

Existe, además, una función de la musicoterapia, denominada “educativa”, que puede extenderse a todo tipo de alumnado, sin necesidades educativas especiales y sin que el aprendizaje musical sea el objetivo. En este caso se denomina musicoterapia como terapia de apoyo y es utilizada de manera interdisciplinar como medio para la enseñanza de un determinado contenido académico; como refuerzo de conductas deseadas; como recurso para el desarrollo socioemocional; y como apoyo a la educación musical adaptada (Gfeller, 1984). Además, según Sabbatella (2005, p. 129) “a través de diferentes experiencias musicales terapéuticas (EMT) se pretende incidir en la problemática específica que el sujeto presenta con la consecución de una serie de objetivos psico-educativos centrados en las necesidades específicas del caso”.

De este modo, Mora y Miren (2017) defienden el poder de la musicoterapia para ayudar a la reducción de los niveles de estrés y ansiedad, la mejora de la autoestima y el ajuste de la autoimagen de los jóvenes en cualquier centro educativo. La intervención musicoterapéutica es por tanto un medio para conocer la problemática adolescente y darles herramientas de autogestión y autorregulación dentro de su propio desarrollo como personas. Chao et. al (2015) examinan también los beneficios de la música en la modificación de la conducta, la empatía, la autoconfianza, la autoestima y las

habilidades sociales. Como indican Pérez-Eizaguirre et. al (2015, p. 122) “la musicoterapia puede suponer una vía útil de solución a ciertos conflictos internos que algunos alumnos tengan, así como la oportunidad de familiarizarse con sus emociones a través de la creación artística”.

El aprendizaje sobre las emociones a través de la música es sustancialmente significativo porque entendemos que abre la mente creativa. Con las averiguaciones de Albornoz (2009) concluimos además que, gracias a la musicoterapia educativa implantada en los centros educativos, podemos promover no tanto el trabajo académico, sino el trabajo del propio ser en el alumnado. Esto es viable con experiencias musicales donde la relación establecida entre alumnado-terapeuta fomente el autoconocimiento de los alumnos a través de su desarrollo emocional, descubrimiento y entendimiento de sí mismos, así como con la capacitación y regulación de su propio aprendizaje. Esto repercutirá en la vida educativa de dichos discentes contribuyendo a desarrollar su motivación para aprender.

2.1.2.3. La música en el desarrollo corporal

Varias investigaciones manifiestan el efecto fisiológico de la música. Merleau-Ponty (1975) relaciona el cuerpo, el espacio y el movimiento con la razón, es decir, el cuerpo se constituye como medio de comunicación con el mundo y la percepción ocupa un lugar destacado. Este y otros estudios defienden que cuerpo y alma están entrelazados para formar un todo, una unidad funcional y existencial, en la que la experiencia inmediata y vivida de la música va a ser el origen del conocimiento musical como tal. En esta experiencia intencional de la música participan conjuntamente la emoción, los sentidos y la mente (Lora, 1991). Siendo coherentes con lo anterior, entendemos que para adquirir e incorporar las estructuras de la música, es necesario sentir las primero con el cuerpo, es decir, el aprendizaje musical es transformado en conocimiento cuando este es aprehendido por el propio cuerpo, por lo que dicho aprendizaje deja de ser considerado como algo exclusivamente ligado a la reproducción cultural y conformación social para incluir el desarrollo individual y la renovación cultural, como exponen Alerby y Ferm (2005, citado en Pelinski, 2005, p.9).

La contribución del movimiento a la música y viceversa ha sido respaldada por numerosos autores, entre ellos Fux (1979) quien afirma que es imposible comprender la música sin la movilización corporal, y Shinca (2008), que indica que nuestro cuerpo debe ser el primer instrumento musical que manejemos y estudiemos. A estas aportaciones añadimos el hecho de que la música actúa como estímulo para la acción motora (Stokoe y Schächter, 1979), a través del aspecto temporal y rítmico comunes existentes entre la música y el movimiento, incluida la relajación muscular y respiración (Arus y Pérez, 2006), la mayor comprensión de las ideas musicales a través del movimiento (Juntunen, 2004), la expresión musical-corporal (Seitz, 2005), el desarrollo de la musicalidad por medio de la acción y para la acción Westerlund y Juntunen (2005), el componente lúdico y motivador que posee frente al cansancio (Castañer, 2000) y la apreciación del arte como tal (Fuentes, 2006). Es a partir de estas consideraciones cuando la danza se convierte en una actividad en donde la relación música-movimiento queda constatada y podemos trabajar numerosos conceptos musicales a través de la misma. El movimiento, en su desarrollo, plantea un determinado mensaje que la música va a recoger. La música, en su devenir sonoro, suscita el gesto y la danza, en otras palabras, la coexistencia educativa y expresiva de estos dos lenguajes artísticos (Frega, 1996).

La influencia del movimiento en el plano perceptivo también ha sido analizada por diversos autores. Es importante el empleo del movimiento para perfeccionar la apreciación de la sensibilidad musical, ya que ambos usan elementos comunes (Callen, 1985). Hargreaves (1991) indica que la música establece bases a través de las experiencias sensorio-perceptivas, kinestésicas y emotivas promovidas por estímulos rítmicos, armónicos, melódicos y formales. El manejo tanto de instrumentos de percusión como de otras familias instrumentales, permite un alto desarrollo de la motricidad fina y de todas las actividades de coordinación (Lacarcel, 2003). Y Vaillancourt (2009) manifiesta la influencia de la música en nuestro metabolismo actuando sobre el ritmo cardíaco, la respiración y la presión arterial.

Davidson (2001) confirma que la inclusión de movimientos por parte del oyente condiciona la mejor percepción de la expresividad musical. Bermell (2004), a través de un programa de intervención musical basado en el movimiento, concluye el aumento significativo de la atención de un grupo de estudiantes de educación primaria. Liao y

Davidson (2007) demuestran, en la misma línea, la relación existente entre canto y el uso de gestos y movimientos, sirviendo estos de guía y apoyo.

Por otro lado, Bowman (2004) demanda la relevancia del cuerpo como componente de la percepción y la creatividad musical, es decir, la música en sí misma es una forma corpórea de saber. Juntunen (2004) expone que el movimiento corporal puede llevar consigo el entendimiento musical, y Retra (2006) añade que la representación de la música por parte del niño viene determinada por los movimientos musicales que ejecuta ante determinados estímulos sonoros. Con la rítmica se toma conciencia del cuerpo improvisando a través de él a partir de una educación auditiva activa. De este modo, es a través del movimiento como se llega a la educación musical completa (Arroyo, 2009).

Entre las contribuciones de la música al movimiento y del movimiento a la música recogidas por Vicente (2010, p. 149), destacamos siete:

1. El cuerpo como instrumento principal y primario.
2. El potencial de la música como estímulo para la acción motora.
3. El aspecto temporal de la música y el movimiento, especialmente en el ritmo.
4. La importancia del movimiento para la exploración, experimentación y aprehensión de los conceptos musicales.
5. A través de la experiencia corporal musical se transmiten numerosos aspectos musicales.
6. La capacidad de la música para amenizar o superar la sensación de cansancio y la fatiga que la actividad motriz causa.
7. El movimiento y la danza favorecen la apreciación y entendimiento del arte en general.

La reacción conocida como biomúsica, concreta Loroño (2011), es la situación dada cuando las personas reaccionan ante el estímulo de la música y experimentan en el cuerpo distintas sensaciones, originándose un cambio tanto fisiológico como psicológico. A través de la música el cuerpo es concebido como parte de una integralidad y expresado por medio de la danza o el baile, constituyéndose el proceso de percepción audiomotriz que influye en el desarrollo de la motricidad. En este proceso, el sonido lleva al movimiento corporal, liberando el diálogo emotivo de un sujeto frente a

otro y teniendo como base la emotividad y la intercorporalidad o diálogo corporal (Pérez-Herrera, 2012).

En los niños todo pasa por el cuerpo. Experimentan la música con el cuerpo. Esto beneficia la coordinación motriz, uno de los aspectos principales de la práctica instrumental que se convierte en un medio para enseñar a controlar los movimientos, a desarrollar la precisión y la coordinación en general. Para tocar un instrumento es necesario un buen entrenamiento de las habilidades motoras gruesas y finas. Por ello, al tocar un instrumento musical, los pequeños refuerzan algunas de sus capacidades motrices y descubren cómo coordinar sus extremidades para crear música. Asimismo, aprenden a dominar sus músculos y movimientos, pues muchos instrumentos así lo requieren.

Con el transcurso del tiempo cada vez ha ido obteniendo más importancia en la educación del niño la psicomotricidad, esa relación existente entre las funciones neuromotrices del organismo y sus funciones psíquicas. Zentner y Eerola (2010) exponen en los resultados de sus investigaciones que los niños están mucho más involucrados en el plano psicomotriz rítmicamente con la música y otros sonidos regulares que con el dialecto. De este modo la música y el movimiento están estrechamente ligados, surgen a la par de la necesidad de expresión. El cuerpo, la voz, los objetos y el entorno poseen unas dimensiones sonoras y, por consiguiente, pueden ser usados como medios o materiales para la actividad musical y psicomotriz.

Si nos centramos en la disciplina de la danza como tal, Salazar (1986) alude únicamente a la coordinación estética del movimiento del cuerpo, frente a otros como Willem (1985), que la interpreta como un arte en el que también se refleja el lenguaje expresivo de emociones o sentimientos. Jurado (1996) comprende el movimiento musical como una expresión de las emociones y sensaciones y es apto para entrar en contacto con nosotros mismos, el grupo y el entorno. Murray (1974, citado en García Ruso, 1997), describe la danza como una sucesión de movimientos desarrollados con una forma espacial y rítmica, teniendo un principio y un fin. Finalmente, García (1997, p. 15) advierte de la dificultad existente a la hora de definir la danza:

La danza es un fenómeno que ha estado formando parte en todas las culturas, siendo múltiples las formas expresivas y artísticas que ha adoptado a lo largo de

la historia. En este sentido, definirla ha sido y es una tarea compleja dada la variedad de aproximaciones conceptuales e interrelaciones que sobre este término se establecen desde diferentes campos: antropológico, psicológico, pedagógico, sociológico, artístico, musical...

Lacárcel (2003, p. 224) esboza su propia definición de danza dentro del contexto educativo:

(...) una forma de sentir y existir, es expresar ya sea consciente o inconscientemente, la manera de ser y sentir de cada uno de nosotros; expresa la vida y es un medio para salir de sí mismo. La fuerza, la organización y la experiencia personal de los movimientos, nos trasciende dejando salir nuestra propia naturaleza, el sentimiento más profundo y el impulso de comunicación.

Dentro del ámbito de la danza y los corrientes pedagógico-musicales del siglo XX es destacable el estudioso Jaques-Dalcroze con el método de la “rítmica” donde relaciona la música con el cuerpo y el movimiento. Este autor expone la necesidad de una educación musical a través del ritmo y el movimiento, en la que el cuerpo sea apreciado como instrumento principal de aprendizaje y, gracias a la armonía entre este y la mente, se alcance la musicalidad del niño y el desarrollo del ser humano en su totalidad. Una frase que define su pedagogía de una manera adecuada es:

Una educación musical a través del ritmo y el movimiento, en la que el cuerpo es considerado como el instrumento principal de aprendizaje y, gracias a la armonía entre éste y la mente, alcanzar la musicalidad del niño y el desarrollo del ser humano en su totalidad (citado en Vicente, 2010, p. 176).

El empleo de la danza permite al alumnado valerse de esta para todos los fines prácticos que persigue en su vida cotidiana. El valor educativo otorgado a la misma es doble: la práctica del movimiento y el perfeccionamiento de la armonía personal y social que provoca la observación exacta del esfuerzo. De este modo, Cañal Santos y Cañal Ruiz (2001, p. 107) exponen una serie de ventajas para el alumnado atribuidas a la práctica sistemática de la danza en la educación:

- Perfeccionamiento del sentido cinestésico, debido al incremento de la conciencia del propio cuerpo, seguridad en los movimientos y

combinaciones de los mismos y capacidad de respuesta inmediata y automática.

- Logro de movimientos armoniosos y mayor rendimiento con el mínimo esfuerzo.
- Establecimiento de una relación corporal con la totalidad de la existencia y formación de su personalidad de acuerdo con su estadio de desarrollo y su talento.
- Vivencia de la interacción social.

Para Ferreira (2009) la danza estimula las áreas de habilidades y capacidades, diferenciando de este modo cuatro capacidades fundamentales: las cognoscitivas, que abarcan las habilidades intelectuales; las sociales, que comprenden las interpersonales, personales, afectivas, de expresión y de comunicación; las capacidades de movimiento, es decir, las habilidades motrices; y las capacidades físico-energéticas, que engloban los factores unidos a la ejecución del movimiento.

La danza convierte los movimientos y gestos habituales en algo maravilloso que llama la atención. Es una forma de expresión y comunicación utilizada por el ser humano para relacionarse con el mundo y manifestar y compartir así sus sentimientos y pensamientos con otros iguales. Macara de Oliveira (2009) presenta la danza como un medio extraordinario para responder a las necesidades lúdicas de los niños y para favorecer sus capacidades creativas. Paralelamente, los bailarines son percibidos como seres llenos de potencialidades y capacidades, de las cuales son conscientes y les permiten enfrentarse al mundo (Benjumea, 2007; Barbosa-Cardona y Murcia-Peña, 2012).

Aprender a trabajar con nuestro cuerpo, expresarnos con el mismo, representar determinadas situaciones o estados de ánimo e incluso relajarnos y realizar una respiración corporal satisfactoria relacionándola con la música que estemos escuchando, se convierte en algo fundamental. Gómez (2015) muestra la actividad de la danza como una herramienta para trabajar las emociones; al hacerlo de forma colectiva, además, conseguimos un vínculo afectivo entre las personas implicadas.

Basándonos en todas estas investigaciones expuestas, si las adaptamos a los centros educativos, podemos observar que el movimiento siempre está ligado a la danza e incluso el movimiento es la base sobre la que se sustenta la danza. La danza y el baile

poseen ventajas como la interiorización de conceptos musicales, rítmicos y psicomotrices y la comprensión de la forma musical de una pieza, asociando a cada parte un movimiento específico, de manera que sea fácil reconocerlo en el baile. El papel otorgado a la danza y el movimiento en los centros educativos parte del acercamiento a otras culturas y países con las denominadas danzas populares o tradicionales, tratando otros aspectos y valores como la afectividad, sensibilidad, tolerancia. Ello nos lleva a indagar y justificar la necesidad de la introducción del movimiento como una forma de conocimiento en el proceso educativo en general, y de la educación musical en particular.

Por todo lo descrito en este apartado de nuestro tratado, podemos afirmar que cuanto más temprano se establezca un contacto educativo del ser humano con la música, mayor oportunidad tendrá a través de su práctica de fortalecer todas sus dimensiones (cognitiva, emocional y corporal) favoreciendo así el desarrollo integral de la persona.

2.2 MÚSICA Y CULTURA AUDIOVISUAL

La música es uno de los componentes obligados de cualquier audiovisual que recrea junto a la historia y la imagen un mundo para la infancia que va más allá de la pequeña historia que se ve y se escucha (Porta, 2016, p. 208).

Una vez expuestas todas las posibilidades de la música en el ámbito educativo, sus potencialidades y beneficios demostrados a través de diversas investigaciones para la formación integral del alumno, y antes de observar las representaciones que de la misma se lleva a cabo en el ámbito cinematográfico, el siguiente apartado pretende mostrar la información proporcionada por aquellas investigaciones previas en torno a conceptos esenciales sobre cultura audiovisual y música relevantes para nuestro fin.

Las producciones audiovisuales son manifestaciones estéticas y culturales que pueden ser objeto de estudio social y humanístico, pero también presentan una dimensión tecnológica. Por tanto, para una correcta comprensión del fenómeno se hace necesario comprender cómo interactúa el sonido con la imagen en este tipo de formatos.

2.2.1. SONIDO E IMAGEN

Para Sánchez y Campos (2012), existen dos alternativas en cuanto al uso de la etiqueta comunicación en el supuesto de la música: o bien lo descartamos y no podríamos considerarla como forma de comunicación porque, desde una perspectiva teórica, queremos que la comunicación se ciña exclusivamente a cierto tipo de fenómenos como puede ser el lenguaje entre humanos; o bien aceptamos que la música comunica, ofrece una explicación y transmisión de contenidos a través de representaciones y fenómenos de tipo comunitario o ritual, proceso que se produce al mismo tiempo que las experiencias estéticas que nos aportan los productos artísticos. Tomamos como punto de partida esta segunda opción en la que consideramos que la música comunica, es decir, suscita en el receptor una experiencia estética a través de un mensaje, informe o no de una proposición determinada.

El sonido según Konstantinidou “puede ser visto como un movimiento ondulatorio en el aire u otro medio elástico” tratándose en este caso de un estímulo. También puede ser considerado “como una excitación del mecanismo del oído humano que da lugar a su percepción”, tratándose aquí de una sensación (2012, p. 52). Se transmite a través de las partículas que forman un medio, por ello los distintos sonidos dependen de los diferentes materiales por los que se muevan. Como expone Palomares (2004, p. 15): “mediante los sonidos percibimos el lenguaje y cada uno de nosotros, según nuestra experiencia, lo reconoce y asimila como propio cuando se acerca a su sensibilidad a través de la audición”.

El sonido en el ámbito audiovisual juega un papel fundamental en el proceso, siendo transcendental que forme parte del relato. Román Gubern (citado en Fernández-Díez y Martínez-Abadía, 2000, p. 194) hace referencia a las siguientes aportaciones del sonido a la imagen: proporciona continuidad y fluidez narrativa; permite economizar planos; el protagonismo lo toma la escena y no el plano, con la consiguiente cohesión espacio-temporal; es posible un narrador oral como voz en off; aporta dramatismo al silencio y varias posibilidades expresivas procedentes de los ruidos. Para Llinares (2012) debe contemplarse desde el ámbito técnico atendiendo a las posibilidades expresivas como partes integrantes de la narratividad de dicho audiovisual. Así el espectador comprende

y es capaz de organizar y estructurar todos los elementos del audiovisual para interpretar el mensaje contenido en la obra.

Aunque los planteamientos de Chion (1993 y 1997) han sido debatidos y ampliados, no cabe duda de que sus teorías son un necesario punto de partida. Es él quien establece el término del “valor añadido”, un aporte de información, de atmósfera, de emoción, causada por un elemento sonoro, espontáneamente proyectada por el espectador sobre lo que ve como si procediera de ahí naturalmente; es decir, el valor expresivo e informativo con el que un sonido enriquece una imagen dada.

El sonido ha temporalizado la imagen tanto por este efecto del “valor añadido”, como por la imposición de una normalización y una estabilización de la velocidad de flujo de la película. Si el sonido hace que veamos la imagen de manera diferente a lo que esta imagen muestra sin él, la imagen, por su parte, hace que oigamos el sonido de modo distinto a como este resonaría en la oscuridad. Un mismo sonido puede, dependiendo del contexto, contar cosas muy diferentes, puesto que, para el espectador de cine, antes que el realismo acústico, tiene preferencia el criterio de sincronismo y la verosimilitud global que lo llevará a superponer un sonido a un suceso o un fenómeno.

Empleamos a partir de este autor otro término, el de “lógica interna”, cuando nos referimos al encadenamiento audiovisual, es decir, el encadenamiento de las imágenes y de los sonidos concebido para que parezca responder a un proceso flexible de desarrollo y de crecimiento, que nace de la situación misma y de los sentimientos que esta inspira. Frente a este concepto y en relación con el mismo, se llamará “lógica externa” la que atribuye los efectos de discontinuidad y de ruptura en cuanto intervenciones externas al contenido representado.

El ámbito de la producción audiovisual implica la fusión entre vista y oído. Sin embargo, Rodríguez Bravo (1998) alega que la capacidad expresiva del sonido en un audiovisual va más allá de ese “valor añadido” defendido por Chion, considerando que el sonido, más que enriquecer la imagen procediendo de manera subordinada a esta, altera la percepción global del receptor. En consecuencia, sonido e imagen se complementan en función de la tendencia natural a la coherencia perceptiva del entorno presentado. Todo ello está en relación con uno de los términos más relevantes de la teoría de Chion (2003, p. 413), la “audiovisión”, que es definida de este modo:

Audiovisión: [...] tipo de percepción propia del cine y la televisión, aunque a menudo también vivido in situ, en el que la imagen es el foco consciente de la atención, pero donde el sonido aporta en todo momento una serie de efectos, de sensaciones, de significaciones que a menudo, por un fenómeno de proyección llamado valor añadido son adjudicados a la imagen y parecen proceder naturalmente de ella. Podemos igualmente hablar de audiovisión (o sea, de influencia de la visión por la escucha) en la realidad cotidiana.

En la escena audiovisual proponemos la tipología del sonido relacionada con la imagen que plantea Chion (1993). Es importante destacar el concepto de escenario en el que acontece la escena que delimita la acción y lo que los personajes pueden ver. Dentro de este escenario obtenemos:

- El sonido en pantalla denominado también “sonido in”; es el sonido cuya fuente está visualizada en pantalla, como la voz del personaje hablando. Todos los otros sonidos que están fuera de pantalla y de los que no vemos la fuente serán acusmáticos, término que más tarde definiremos.
- El sonido fuera de campo es el que no está visualizado, ya que la cámara no apunta hacia su fuente. Diferenciamos dos tipos:
 - Encabalgado o fuera de campo de montaje. En un diálogo con planos el personaje queda por un momento fuera del plano y continúa hablando.
 - Fuera de campo narrativo. No se nos muestra de manera persistente la fuente sonora que tiene relevancia en la narración. Chion además distingue dos tipos: fuera de campo activo, que corresponde al sonido acción o a la voz y llama la atención del espectador que quiere ver la fuente del sonido; y fuera de campo pasivo, que hace referencia al sonido ambiente y no crea una expectativa en el espectador, es decir, el decorado sonoro.
- El sonido visualizado inaudible tiene que ver con los casos donde vemos a una fuente emitiendo sonido que no oímos. Existen dos utilidades del sonido inaudible: por un lado, el protagonista, en el que la fuente de sonido aparece en primer plano y deberíamos oír nítidamente el sonido; por otro, el secundario, en el que las fuentes pasan a segundo plano en la imagen y la narración.

- El sonido interno, como es el caso de la voz-pensamiento. Pertenece a los sonidos que imagina un personaje y que podemos oír.
- El sonido ambiente: no está debidamente ni fuera ni dentro de campo, ya que en general tiene una fuente difusa o a veces no visible. Este sonido está en el ambiente sin estar realmente fuera de campo por no ser particularmente visible. Chion los denomina sonidos-territorio o sonidos ambientales.
- El sonido en las ondas concierne a los sonidos transmitidos por radios y otros aparatos electrónicos, cuya fuente en ocasiones no es necesario visualizar, pero que pueden estar flotando en la escena y pueden sonar en varios escenarios alejados unos de otros.

Entre los sonidos que están fuera del escenario encontramos:

- El sonido exterior que corresponde a sonidos de fuera, pues forman normalmente parte de un sonido ambiente extendido a fuentes de fuera del escenario.
- El sonido contiguo es acusmático y se da generalmente cuando hay que crear una intriga para el espectador representando una acción en un lugar contiguo al escenario, pero en el que los personajes no pueden ver.
- El sonido distante se refiere a sonidos exteriores que se oyen a lo lejos pero que no se funden en el sonido ambiente exterior.

La “extensión”, según este autor, delimita lo que oye el espectador en las fuentes de la tipología del sonido audiovisual y son:

- extensión nula: únicamente se oye el sonido interior.
- extensión limitada: solamente se oye lo que aparece en el escenario.
- extensión amplia: se oyen los sonidos que provienen de espacios externos al escenario.
- extensión muy amplia: se oyen sonidos de fuentes distantes.

Los estudios sobre el sonido dependiendo de los distintos tratamientos dados son divididos por Nasta (1999) en tres: el sonido como entidad autónoma; el sonido como vehículo de la narración filmica; y la recepción del sonido por el espectador-auditor.

Los efectos de sonidos de un audiovisual, sin embargo, son aquellos que no pertenecen a la producción y son añadidos después para enfatizar detalles. Herrera (2001) clasifica los diferentes efectos sonoros ateniéndose a su relación con la imagen en:

- Sonidos naturales: es el propio sonido del objeto que se oye, el cual es real, sin ornamentos, característico de documentales y reportajes.
- Sonidos característicos: es una imitación del sonido natural del objeto que se oye, el cual se reconoce, pero no es el sonido original de la fuente sonora. Estos a su vez están divididos en imitativos, cuando tienen propiedades físicas análogas a las del sonido original; e interpretativos, que no tienen ningún parecido con el sonido original.

Dependiendo de su función en un audiovisual, este mismo autor distingue entre:

- Sonidos objetivos: suenan cuando aparece la imagen del objeto que emite el sonido.
- Sonidos subjetivos: apoyan una situación anímica o emocional de la trama o de los personajes sin necesidad de aparecer en imagen la fuente de sonido.
- Sonidos descriptivos: no representan ningún objeto de los que aparecen en imagen, es decir, son abstracciones o idealizaciones de los sonidos supuestamente originales.

Wyatt y Amyes (2005) por su parte, consideran que el principal objetivo perseguido con estos sonidos es crear un paisaje sonoro que atraiga al espectador al interior del contexto establecido por el director y fuera del entorno en el que se encuentra viendo la película.

Habla de tres tipos de efectos de sonido:

- Efectos puntuales: individuales, sincronizados y relacionados con una sola fuente.
- Efectos de ambiente/atmósfera: no sincronizados, añadidos para crear una presencia o un ambiente en una escena para situarla en una localización específica.
- Efectos de sala o foley: grabados en estudio directamente a partir del visionado de la imagen. Su denominación es debida a Jack Foley, descubridor de innovadoras técnicas en la producción de efectos de sonido utilizados en el cine.

Algunas de las funciones de los efectos de sonido aportadas por este autor son: creación de una ilusión de realidad, de espacio, de profundidad espacial, de efecto de continuidad, subrayado o narración de acciones que no aparecen en pantalla, solución de problemas en el diálogo, ayuda en la creación de un ambiente, aportación de elementos dinámicos.

Labrada (2009, citado en Llinares, 2012, p. 215) apunta que existen tres tipos de asociaciones o códigos sonoros en el campo audiovisual:

- Códigos del cine: aquellos que ha ido creando a lo largo de su historia y es necesario que coincidan con la realidad, como los disparos o los golpes de peleas.
- Códigos naturales: sonidos asociados a un determinado suceso real, como la lluvia.
- Códigos de la película: sonidos constituidos en códigos sonoros de la narración audiovisual y se repiten durante el relato hasta que funcionan por sí solos.

El plano sonoro hace referencia a la idea de la distancia aparente del sonido respecto al oyente. Se pueden distinguir diversos planos de presencia sonora, como los expuestos por Llinares (2012, p. 211):

- Primerísimo primer plano o íntimo en el que la fuente sonora está ubicada junto al oyente. Usado para la expresión de la intimidad entre los personajes y es muy subjetivo.
- Primer plano que indica una distancia cercana al oyente y entre los distintos objetos sonoros que se evidencia en el plano.
- Plano de fondo, el cual es generado por diversos sonidos que suenan lejanos respecto a otros situados en primer término y provoca sensación de profundidad.
- Plano general o lejano que marca la distancia más alejada del primer plano y en ciertos casos sería el destinado al ambiente sonoro.

Por todo lo expuesto hasta el momento, consideramos la combinación de sonido e imagen como una característica imprescindible de la comunicación audiovisual y que, según Marfil-Carmona (2014, pp. 25-26), posee una serie de características específicas:

- Es diacrónico o secuencial.

- Es sincrónico o simultáneo.
- La mediación tecnológica es muy importante.
- Presenta una dimensión estética con un alto grado de expresividad.
- Tiene un alto grado de emotividad/aproximación afectiva.
- No es necesario un alto grado de preparación del receptor.
- Su sintaxis es abierta.
- Es posible tanto el registro de imágenes, como la construcción y creación de la realidad.
- Es una “re-presentación” de un referente real.
- Es subjetivo.

Estimamos oportuno en este momento exponer la clasificación de las actitudes de escucha. Aunque en general se suelen reducir los tipos de escucha definidos por Schaeffer (1977) y Chion (1993) a las *escuchas causal, semántica y reducida*, existen otras categorías.

La primera de ellas es la *escucha causal*, la cual se sirve del sonido para informarse sobre su causa. Esta causa puede ser visible y que el sonido pueda aportar sobre ella una información suplementaria; o ser invisible, pero identificada por un saber o una operación lógica. Unas veces reconocemos la causa precisa y otras veces, sin embargo, no reconocemos un ejemplar único, sino una categoría con causa humana, mecánica o animal. Además, podemos seguir con precisión la historia causal del propio sonido, el recorrido que haría.

Chion acuña aquí el término de sonido “acusmático” para explicar que:

El sonido en sí mismo sólo proporciona poca información o una información imprecisa o incluso nula sobre su causa. Cuando el sonido es acusmático y no identificado, ello permite crear enigmas acusmáticos y adivinanzas sonoras (2012, p. 86).

Defiende así que la escucha está supeditada a la imagen en el contexto audiovisual. Asimismo, Schaeffer (1977) subraya hasta qué punto la situación de *escucha acusmática*, la que se oye el sonido sin ver su causa, puede alterar nuestra escucha y atraer nuestra atención hacia caracteres sonoros que la visión simultánea de las causas

nos esconde, pues refuerza la percepción de ciertos elementos del sonido y oculta otros. La acusmática revela el sonido en todas sus dimensiones.

Llamamos, en segundo lugar, *escucha semántica*, a la que se refiere a un código o un lenguaje para interpretar un mensaje: el lenguaje hablado, así como códigos tales como el morse. La investigación lingüística ha intentado distinguir percepción del sentido y del sonido, estableciendo diferencias entre fonética, fonología y semántica. Schaeffer (1977, pp. 120-122) distingue aquí entre *escucha cultural*, propia de los géneros musicales, y la *escucha natural*, compartida por las personas y muchos animales.

Este autor acuñó el término del tercer tipo, *escucha reducida*, haciendo referencia a aquella que afecta a las cualidades y las formas propias del sonido, independientemente de su causa y de su sentido, y que toma el sonido de cualquier índole como objeto de observación, en lugar de atravesarlo buscando otro aspecto. El cine y el vídeo utilizan los sonidos por su valor semántico, figurativo o evocador, en cuanto a causas reales o sugeridas o a textos, pero pocas veces respecto a formas y materias en sí.

De entre los tipos de escucha menos destacados hablaremos, por un lado, de la *escucha de la acción (o gesto) causal*, donde el oyente se centra en las características de la acción que provoca el sonido y no tanto en la fuente en sí del sonido, con lo que estaríamos ante la escucha del gesto creado por el sonido. Chion (1993) habla de “indicios sonoros materializantes” (I.S.M.) para nombrar los aspectos del sonido que nos permiten conocer la naturaleza material de su fuente y la historia de su emisión.

La *escucha verbal* se da cuando prestamos atención al contenido verbal de lo que dicen los personajes y todos los elementos del habla. Chion define aquí el concepto de “verbocentrismo” y de “audio-logo-visual” para indicar que las obras audiovisuales narrativas suelen girar alrededor de los diálogos y de la voz. Por otro lado, la *escucha espacial*, hace referencia a cuando nos centramos en la posición espacial del sonido, pudiendo distinguir la distancia y el ángulo de la fuente sonora.

La *escucha técnica o procedimental*, concepto definido por Smalley (1997, p. 109) también es nombrada como “escucha de la receta” (Landy, 2007, p. 97), y es aplicada cuando pretendemos descubrir el proceso de realización de un sonido.

Schaeffer (1977, pp. 111-127) distingue cuatro tipos de escuchas en cuanto a la intención perceptiva y cognitiva del oyente: “écouter, ouïr, entendre, comprendre”. Esto da como resultado la denominada *no-escucha*, *escucha desatenta*, *oír*. En ella la función de la atención y de la voluntad de percibir en la escucha cobra especial interés, diferenciando entre oír todas las señales sonoras que llegan a nuestros oídos, y escuchar los elementos que nuestra voluntad marca.

Desde la educación musical, Swanwick (1991) establece tres modos de escucha: *el idiomático*, *el simbólico* y *el sistemático*. El análisis de Delalande (1998) propone tres tipos de comportamiento de escucha: *escucha taxonómica*, *figuración* y *escucha empática*. Los tres implican diferentes formas de recibir, asimilar y comprender el sonido: la *escucha taxonómica* implica la búsqueda de una estructura dominante; la *figuración* implica un interés con el contexto o la función contextual; y la *escucha empática* se asocia con los sentimientos. Y Pelinski (2007) señala tres modos de escucha del entorno sonoro: la *escucha natural*, relacionada con la sensación y el pre-consciente; la *escucha reducida*, focalizada enlazando a través de la percepción auditiva la conciencia alerta como estadio anterior con las funciones analíticas y conceptuales; y, en último lugar, la *escucha privilegiada*, capaz de integrar los procesos emocionales con los analíticos y la percepción preconceptual, todo ello unido al conocimiento de las propiedades musicales del objeto vivenciado.

En el momento de escuchar, el oyente elige uno de una serie de tipos de comportamiento que pueden describirse y clasificarse como grupos definidos (Alcázar et. al, 2014). Como conclusión, podríamos argumentar que durante cualquier acto de escucha se ponen en juego al mismo tiempo factores cognitivos, afectivos, emocionales y motores.

2.2.2. TIPOS DE MÚSICA EN EL AUDIOVISUAL

Existen diversas maneras no excluyentes de clasificar los tipos de música en el audiovisual que pretendemos describir y sintetizar en este apartado.

Siguiendo los estudios de Chion (1993), la imagen y la música se complementan en el campo cinematográfico, pero la música posee una enorme ventaja respecto a la imagen en términos audiovisuales, ya que esta no está sujeta a un marco estricto, con lo que puede atribuirle ciertas funcionalidades en el marco del relato audiovisual que ayuden a disminuir las limitaciones del film, a organizar la representación simbólica de la película o activar el discurso narrativo.

Propone dos formas de crear en el cine una emoción específica a partir del sonido relacionada con la situación mostrada. Por un lado, la música empática, que es aquella que expresa directamente su participación en la emoción de la escena, adaptando el tono, el ritmo y el fraseo en función de distintos códigos culturales. En el otro, la música anempática que muestra por el contrario una indiferencia evidente ante la situación, progresando de manera regular, imparable e ineludible y sobre el fondo mismo de esta indiferencia se desarrolla la escena, lo que tiene por efecto la acentuación de la emoción. También hay músicas que no son ni empáticas ni anempáticas, que tienen o bien una simple función presencial o sentido abstracto.

El lenguaje audiovisual, conformado a partir de las relaciones existentes entre el sonido y la narración en el espacio y el tiempo, tiene un claro carácter globalizador evitando que este sea percibido e identificado con una realidad cultural exclusiva. De este modo, la música de cine actúa como un factor mediador intercultural, facilitando así su lectura comunicativa por parte del receptor. Kalinak denomina “combinatoire of expression” (2010, p. 18) al poder que posee la música junto con el resto de elementos del audiovisual de crear un universo y narrar una historia.

La mera presentación de imágenes visuales de contenido emocional sólo es capaz de despertar respuestas emocionales de carácter cognoscitivo; sin embargo, cuando se presentan a la vez con estímulos musicales congruentes, provocan inconscientemente fuertes sentimientos y emociones en el espectador (Baumgartner et. al, 2006). Arredondo et. al (2009) analizaron la música empleada para reforzar una serie de

escenas cinematográficas y comprobaron que el estímulo musical creaba en los espectadores una atmósfera emotiva que los condicionaba y los disponía a vivenciar las escenas proyectadas gracias a los estímulos auditivos y visuales.

Es conveniente partir de la concepción del término diégesis. Para Mezt (2002, p. 121) “la noción de diégesis es tan importante para la filmo-semiología como la idea de arte” y Fraile (2004, p. 5) añade que “la diégesis hace alusión al universo espacio temporal en el que se desarrolla la ficción”.

Con las ideas de Chion podemos comprender la música de foso o de fondo (no diegética) como aquella que acompaña a la imagen desde una posición off, fuera del lugar y del tiempo de la acción, mientras que la música de pantalla (diegética) es aquella que emana de una fuente situada directa o indirectamente en el lugar y el tiempo de la acción. La posición específica de la música es la de no estar sujeta a barreras de espacio y tiempo, actuando como elemento flexibilizador del espacio y del tiempo.

La música diegética, como recopila Fraile (2007, p. 529), es también llamada *livello interno* (Miceli, 1982), *música real*, *realista*, *objetiva* (Beltrán, 1984, p. 31), *música viva* (Valls y Padrol, 1990), “*source music*” (Nieto, 1996:39), *música ruido* (Martín, 1996, p. 127), *accidental* (Xalabarder, 1997, p. 28) y “*actual sound*” o *música de pantalla* (Chion, 1997, p. 193). Está reconocida en la lógica del relato porque reside en la acción narrativa y asiste a la creación de la situación escénica, siendo un elemento más de la historia. Para García Jiménez se puede hablar de música diegética cuando posee la capacidad de dominar el discurso narrativo convirtiéndose en “el indicio denotativo de las focalizaciones del autor, el narrador, los personajes o el lector del texto audiovisual” (1995, p. 251).

Por su parte, la música extradiegética, también llamada *irrealista*, *subjetiva* o *sugestiva* (Beltrán, 1984, p. 31), *música transicional*, *integrada* o *decorativa* (Valls y Padrol, 1990) *música de fondo* (Chion, 1997), “*featured music*”, *incidental*, “*livello esterno*”, *música de foso* o *background*, no participa de la acción narrativa ni de la historia ni del tiempo, pues procede de una fuente imaginaria no presente en la acción. Su presencia en el discurso responde a varias causas: de modo impredecible, de modo impositivo, de modo discontinuo, al final del proceso productivo y con un sentido no realista (García Jiménez, 1993).

Zúñiga (2009, p. 143) distingue una doble clasificación del sonido en su dimensión global y en el medio audiovisual. Por un lado, los sonidos diegéticos, es decir, sonidos realistas como son los registrados en la película y cuya fuente se representa en la pantalla de manera explícita o implícita, Por otro lado, los sonidos no diegéticos, aquellos con un sentido no realista o no registrados en la película y que fueron insertados posteriormente en la producción audiovisual. Y en el medio cinematográfico con una dimensión sonora de tipo diegético, Xalabarder (2005, p. 163) realiza la clasificación de sonido diegético o música accidental y sonido no diegético o música incidental. Este autor también habla de “falsa diégesis”, aquellos sonidos que son percibidos como reales y van más allá del escenario del sonido estrictamente filmado-registrado, pretendiendo hacer creer que los personajes y el espectador oyen lo mismo.

De acuerdo con la variedad de niveles que puede tener la diégesis en términos de permeabilidad, Winters (2010) también señala una diferencia entre la música extradiegética, música o sonido cuya lógica no está dictada por eventos dentro del espacio narrativo y, por lo tanto, no parece ser parte de la película; y la música intradiegética, que existe en el espacio y el tiempo narrativos cotidianos de la película, formando parte de la misma. Como afirma Kassabian (2013), tanto la música como el sonido constituyen uno de los muchos elementos de una película que generan el sentido de la diégesis.

Heldt (2013) enlaza la representación de la experiencia interna de un personaje a través de la música con lo que Gorbman (1987) denominó música metadiegética y Bordwell y Thompson (2004) como música diegética interna. El potencial narrativo que tiene la música de cine al focalizar una historia está en que la música se puede situar en cualquier lugar y momento. Esta característica de la ubicuidad musical planteada por Martínez García (2018), permite que la narración ofrezca diversas maneras de ver y escuchar una película y después haya una representación global de los hechos. Si esta ubicuidad musical es posible, explica esta autora, es debido a que la diégesis es permeable, pues la música pasa a través de ella y se ubica en diferentes niveles narrativos. Esto admite cierta complejidad en la musicalización de una película al no depender de los límites de la diégesis.

En esta misma línea, Zapata y Peña Acuña (2014), diferencian el sonido diegético como aquel que pertenece a un personaje u objeto inmerso en el espacio de la historia de la

película. Puede estar en pantalla o en off dependiendo de si la fuente está dentro o fuera de campo. También será externo si tiene una fuente física en la escena o interno si proviene de la mente de un personaje. Por el contrario, el sonido no diegético es aquella música que se añade para realzar la acción de la película con un tono dramático, poético o cómico. Además, estas autoras señalan dos de los conceptos fundamentales que enmarcan los inicios de la música cinematográfica: la música programática, ligada a un programa extramusical, literario o pictórico, que actúa como un guión; y el leitmotiv o motivo conductor. Desde el principio se emplearon estos conceptos para ir asociándolos tanto al clima de la película como a personajes concretos y ayudar así a definir su personalidad, o incluso potenciar la trama del film. Sin embargo, con el paso del tiempo, la música de cine ha ido convirtiéndose en sí misma en autorreferencial, estableciendo una memoria colectiva y una serie de motivos estereotipados.

Chion (1997) defiende que la música se nutre de diversas fuentes, por lo que no existe un estilo de música cinematográfica propio como tal. Sin embargo, Amilburu y Morales (2013) consideran que la música de cine depende de unas constricciones previas determinadas por el film que debe musicalizar. Por esta razón, la principal diferencia entre la música de cine y otro tipo de música, consiste en que la música de cine debe acoplarse a un conjunto de factores narrativos ajenos a la música misma y estar en función de los mismos.

Xalabarder (2005) propone una posible categorización de la música en el audiovisual dependiendo de su comunicación, consistente en distinguir entre:

- Música necesaria, la cual es utilizada para transmitir información al espectador sin tener que dar explicaciones mediante imágenes o ampliaciones de guion y cuya eficacia depende de los conocimientos previos del espectador.
- Música creativa, que, a pesar de no ser imprescindible para la comprensión de las imágenes, la facilita. Está muy relacionada con la anterior, por lo que la pertenencia a uno u otro tipo depende de si trabaja más el aspecto emocional del espectador (música creativa) o el aspecto intelectual (música necesaria).

Este mismo autor alude a la clasificación en función de la vinculación con la película:

- Música integrada, cuyo origen está en la película a partir de un personaje o un aspecto muy concreto de la misma, por lo que si las separamos pierden poder

comunicativo. Está muy relacionada por sus características con la música necesaria.

- Música no integrada, cuyo propósito es reforzar las imágenes de manera unilateral, por lo que puede ser aplicada a otras películas manteniendo completamente su sentido.

La clasificación de Teresa Fraile (2007, pp. 528-530) que a continuación recogemos, presenta las sistematizaciones tradicionales realizadas en la literatura de música:

- Según el origen de la composición de la música se dividen en: aquella compuesta originariamente para la película o música original; y la no compuesta directamente para el film (música prestada, preexistente o adaptada).
- Según su finalidad distinguimos: aquella que está colocada arbitrariamente, la que tiene un fin comercial, la que se usa para dar “prestigio” y la que posee una función social como discurso ideológico.
- Según la fuente de emisión de la música puede ser: diegética, aquella que pertenece a la ficción del film y se desarrolla al mismo tiempo que la misma. Su fuente productora se encuentra inmersa en la misma película; incidental, que comparte espacio sonoro con el sonido en off o efectos sonoros irrealistas respecto a la narración y no tiene una fuente justificada dentro de la historia; y cine musical, separada de las demás porque la mayor parte de la música que oímos es a la vez diegética y no diegética, pero los números musicales y las letras forman parte de la narración de la película.
- Según el grado de sincronización de la música con la imagen encontramos: la articulación sincrónica, cuando la música e imagen guardan una relación de dependencia en la articulación de los acentos musicales y visuales respectivamente; y la articulación asincrónica, que hace referencia a la música que fluye paralela a la imagen, pero sin articulación dinámica con ella.
- Según su articulación conceptual, es decir, hasta qué punto la música sigue el desarrollo de la acción narrada. Existen tres actitudes: paralelismo, también llamado música paráfrasis, pleonasma o música empática, construido como una sincronía conceptual donde el carácter de la música apoya sincrónicamente el desarrollo de la acción; autonomía o música anempática, que parte de la libertad de la banda sonora con respecto a la imagen, en el que la música se coloca en

una posición de contrapunto o de contraste; y participación artística (contenido estético y creativo) y participación dramática (contenido concreto), en las que la música forma parte del contenido de la obra.

Entre las distintas tipologías para referirse a la música de un film según Duran (2012, pp. 163-165) encontramos:

- En relación con el espectador puede ser: emocional al transmitir emoción, o intelectual al transmitir información.
- En relación con su origen: preexistente, que ya existía de antes, compuesta y distribuida al público independientemente de su inclusión posterior en algún proyecto audiovisual; u original, es decir, se crea una banda sonora específica para la película.
- En relación con la forma de aplicación puede ser: diegética, la cual los personajes la cantan o escuchan y su tiempo es finito, durando lo mismo que en la narración y ocupando todo el espacio de la escena; o incidental también llamada extradiegética.
- En relación con la actitud puede ser: empática, que concuerda con aquello que nos muestra la escena, es decir, una escena y una música “bonitas”; o anempática, que contradice aquello que nos muestra la escena.
- En relación con la vinculación puede ser: integrada, en la que la escena se explica por la música y viceversa con una relación bilateral; o no integrada, donde apenas pasaría nada si la música no estuviera en la escena.
- En relación con el número puede ser: repetida, ya que aparece más de una vez y a lo largo del film su significado es el mismo; variada, que no se repite y durante el film su significado es el mismo; o repercutida, que se repite, aunque, a lo largo del film, su significado va cambiando.

También distingue los siguientes temas musicales en un film (p.165):

- Principal, que sería el tema central más poderoso, pudiendo existir solamente uno de este tipo.
- Central, que explica alguna cosa, necesita que el espectador lo entienda y su presencia es limitada. Igualmente, existe también el contratema, un tema opuesto al principal o a los centrales.

- Secundario, que no solicita ninguna atención por parte del espectador, pero cuya presencia es reveladora.
- Y en último lugar, el subtema, el motivo o el fragmento.

En la mayoría de las ocasiones la música en el audiovisual tiene sentido por sí misma; incluso en algunos casos su presencia es más significativa que la propia imagen, ya que se ha observado a través de diferentes estudios la pérdida de interés y luego de significado por parte del espectador cuando la música desaparece.

2.2.3. FUNCIONES DE LA MÚSICA EN EL AUDIOVISUAL

El análisis del audiovisual admite también una lectura desde el punto de vista semiótico. La semiótica es definida por Eco (1989 p. 33) como la disciplina que “estudia todos los procesos culturales como procesos de comunicación; tiende a demostrar que bajo los procesos culturales hay unos sistemas; la dialéctica entre sistema y proceso nos lleva a afirmar la dialéctica entre código y mensaje”. Por ello, los productos audiovisuales van a ser considerados como discursos en los que son examinadas las relaciones entre signos y códigos establecidos a partir de su naturaleza visual y sonora, de la interacción entre los mismos y su contexto.

Los fenómenos perceptivos según Chion (1993) forman parte de un entramado más amplio. En el cine, la mirada es una exploración espacial y temporal a través de la vista que se mantiene en el marco de una pantalla, mientras que la escucha es una exploración a través del oído, menos delimitado en todos los aspectos y con unos contornos dudosos y cambiantes. Las consecuencias para el cine son que el sonido es un medio traicionero de manipulación afectiva y semántica. Actúa en nosotros fisiológicamente y el “valor añadido” interpreta el sentido de la imagen y nos hace ver en ella lo que sin él no veríamos o veríamos de modo diferente. Por eso el sonido no se puede conferir y localizar del mismo modo que la imagen. Así, no habrá en el cine una banda de imagen y otra del sonido, sino un lugar de la imagen y de los sonidos. En palabras de Fraile (2004, p. 7):

La música en el cine no es un añadido gratuito en la pantalla. Forma parte del todo final y es un elemento fundamental dentro de la concepción de la obra. (...) cuando una

música se superpone a una imagen siempre la modifica de alguna manera de la misma forma que la imagen modifica la recepción de la música. La música y la imagen asociadas se influyen mutuamente.

La función más extendida del sonido en el cine es la que consiste en la unión y el enlace del flujo de las imágenes en el nivel del tiempo y del espacio, haciendo oír ambientes globales que crean un marco general en el que parece contenerse la imagen. También puede ocurrir la presencia ocasional de una música que, al escapar a la noción de tiempo y espacio reales, desliza las imágenes en un mismo flujo. Estamos hablando de la “síncresis”, es decir, la consolidación irresistible y espontánea producida entre un fenómeno sonoro y uno visual cuando estos coinciden en un mismo momento, independientemente de toda lógica racional. Oímos, pues, la causa en el sonido, mientras que las consecuencias se manifiestan en la imagen.

Chion (1993) y Rodríguez Bravo (1998) (citados en Llinares, 2012, p. 214) crean diferentes grados de sincronía entre la imagen y el sonido, aunque el segundo autor los vincula a efectos narrativos o perceptivos:

- Sincronía unificadora es permanente y muy precisa. Ambos fenómenos son percibidos como provenientes de la misma fuente.
- Sincronía estética es extensa en el tiempo, pero con precisión escasa al tomar puntos concretos de referencia. Son percibidos como provenientes de fuentes diferentes.
- Sincronía casual es puntual, ocasional e imprevisible. Percibidos como totalmente independientes.

En suma, la música actúa como una señalización narrativa y sus funciones semióticas son: remitir al espectador a los distintos niveles del relato e ilustrar, recalcar, exaltar y señalar, a través de ciertos matices que podríamos llamar “puntuación de connotación” (Gorbman, 1987, p. 82). Frith (2001) señala que la música audiovisual asimila las funciones de la música popular, como son el manejo de sentimientos, la creación de la identidad y la organización en el tiempo. Así mismo, la música tiene melodía y un ritmo propio que no debería ser distinto al interior de cada plano o al del montaje sucesivo de planos de una película. El estado de ánimo que la música transmite al espectador responde sobre todo al tipo de música, pues “es un diálogo, algo que impregna al

espectador y genera un estado de ánimo definitivo” (Valent, citado en Solera y Parra, 2006, p. 6).

La función informativa de la música de cine descrita por Román (2008, p. 121) consiste, en cambio, en “dirigir la atención sobre eventos importantes que aparecen en pantalla” y tiene doble clasificación. Por un lado, la significadora, en la que el simple hecho de que haya una música indica que lo que ocurre en pantalla es significativo y juega un papel en la narración. Esta depende del carácter de la música, el punto de entrada que da significado a lo que aparezca en el plano de inicio y la mezcla. Por otro lado, la connotativa, más psicológica y dependiente del carácter de la música, que además de advertirnos que lo que ocurre es importante, muestra el tipo de rol que tiene.

En esta misma línea, García Jiménez (1995) defiende que la música asume en el discurso narrativo la triple función de todo signo:

1. Referencial, donde el referente de un signo musical es otro signo musical. En una primera fase con el reconocimiento cognitivo del sonido y en una segunda posterior con el anclaje de sentido.
2. Deíctica-conectora. El signo musical cumple esta función cuando anuncia y señala “el punto de vista y la focalización del discurso narrativo” (función relais) haciendo presente la música en el discurso.
3. Anafórica. El signo musical cumple una función estructurante, gestativa, de la propia obra narrativa audiovisual. La disposición musical compromete y organiza la trama narrativa.

Gértrudix (2003, p. 165) también testimonia y fundamenta la presencia de la música en el discurso audiovisual por medio de diferentes posiciones poéticas y estéticas que definen las formas y criterios de su uso. Propone las siguientes posibilidades:

1. Sintética: la música como una expresión ideológica unívoca.
2. Analítica: la planificación musical sirve como un a priori de las imágenes donde existe una correspondencia entre la imagen y la música.
3. Contextual: genera ambientes, focalizando la sensibilidad y la intensificación y evidencia de los mensajes.
4. Parafrástica: acota la dinámica de los diálogos, las acciones, etc., con el fin de ser un transcriptor redundante.

5. Diegética: descansa sobre la activación de los elementos de la narración, sobre todo, la acción y el tiempo.
6. Dramática: persigue potenciar la capacidad emotiva de la historia.
7. Mágica: la música tiene una participación vocativa de lo trascendente y su aportación tiene que ver con lo maravilloso, lo divino, taumatúrgico y nigromántico que se revela en el relato a través de la presencia musical.
8. Poética: es considerada por su contribución al relato y por halagar el ánimo, causándole suave y puro deleite.
9. Pragmática: hace referencia a su presencia como cauterizador de las fisuras y desequilibrios que presente la continuidad dramática.

Este mismo autor en 2003 (p. 159) recoge una serie de funciones de la música de carácter pragmático y narrativo; algunas de estas son:

- Atenúa las defensas del espectador.
- Perfecciona las articulaciones del discurso.
- Agiliza la narración y economiza planos.
- Revitaliza las imágenes y les proporciona cuerpo tridimensional.
- Le aporta veracidad a la historia.
- Potencia la proyección espacial y temporal de la imagen.
- Establece un nexo entre los espectadores, los unifica.
- Rehabilita el valor del silencio como elemento dramático.
- Fragua la concepción de nuevos géneros, etc.

Y en 2006 (p. 209) concibe la música como un recurso dramático esencial de la narración, pues “la plasticidad de su lenguaje, la versatilidad de sus recursos y la potencialidad expresiva de su discurso hacen de ella un componente esencial en el relato audiovisual”. El cine utiliza el componente musical prácticamente desde sus orígenes con el objetivo de integrar y enriquecer los huecos narrativos, por lo que la función de la música no es complementaria, sino que se presenta con una clara vocación discursiva. La funcionalidad narrativa de la música es aplicada con respecto a la acción narrativa, los personajes, el tiempo y el espacio narrativo.

A partir de estas consideraciones Fraile (2007, pp. 532-535) supone las siguientes funciones de la música en el cine:

- Funciones expresivas: cuando se usa la música para expresar emociones y sentimientos. Siguiendo el concepto de “valor añadido” de Chion, una información o emoción producida por un elemento sonoro es proyectada por el espectador sobre lo que ve como si viniera de ahí naturalmente. Las características que lleva asociadas son: el tono emotivo general, el señalado dramático o expresivo, la intensificación y expresión de sentimientos de un personaje, el nexos con el espectador, el marco o atmósfera y el realismo.
- Funciones estéticas: referidas a la utilización de la música para la creación de la atmósfera filmica, estilo y estética de la película. Los elementos propios de estas funciones son: el filtro que aporta el tono, atmósfera o clima de una secuencia; y la ambientación, en función de los códigos culturales, género y tiempo-espacio.
- Funciones estructurales: cuando la música sirve de apoyo a la forma de la narración o la organización estructural de la película. Dependen básicamente del lugar en el que la música aparece en pantalla, cómo se incorpora y de su propia distribución. Sus particularidades son: la unidad, presentada a dos niveles, uno de enlace, cuando la música une unas escenas o planos con otros, y otro de conjunto, para dar cohesión a los diferentes momentos de la cinta; la continuidad, aportando fluidez y movimiento; el equilibrio; la rítmica, marcando, anticipando, acelerando, retardando y variando el ritmo; la elipsis estructural, sustituyendo un espacio de tiempo que no interesa insertar; la presencia acústica para cubrir el silencio.
- Funciones significativas o narrativas: alude al aporte de la música a la acción dramática y efectividad narrativa. Los rasgos de estas funciones son: el punto de vista, dando significado a las imágenes; la elipsis narrativa, con sentimientos no expresados con palabras y acciones no presentadas totalmente en la película; la elipsis significativa o sublimación, ocupando el lugar de un ruido; y descripción de un personaje, con datos de su personalidad o estado de ánimo.

El sonido en el audiovisual requiere de la interacción de tres elementos: efectos sonoros, música y voz. La música desempeña por separado o de manera simultánea diversas funciones, que han sido recopiladas por Llinares (2012, pp. 204-206):

- Función descriptiva: imita el sonido que en realidad debería existir en el lugar que aparece en la imagen, describe un lugar determinado o un entorno geográfico.
- Función expresiva: obtiene un importante valor comunicativo y es capaz de generar emociones, de tal modo que puede modificar una sensación a partir del principio de sincronía, sugerir un estado de ánimo o sentimiento, representar una identidad o leitmotiv y concretar un personaje.
- Función narrativa: decisiva en el proceso narrativo del relato y en la consecución de su estructura. Puede centrar la atención y la dirige a un punto concreto de la imagen, marcar el ritmo, establecer narrativamente el flujo audiovisual y contribuir al reconocimiento de los espacios sonoros.
- Función ornamental: realza una determinada escena.
- Función simbólica: adquiere un valor más amplio y profundo.
- Función de ambientación: forma parte, aparentemente real, de la escena visualizada. Así determina un escenario geográfico, cultural o social, atmósferas y ambientes, un período histórico, unas condiciones climáticas o sensaciones espaciales.
- Función dramática: intensifica la acción dramática en una escena, que puede ayudar a aumentar o disminuir la tensión que pueda producir una acción determinada y realzar un hecho.
- Función gramatical: organiza narrativamente el relato. Esta genera continuidad o discontinuidad espaciotemporal y junta o separa los planos o secuencias que conforman la narrativa audiovisual.

Cuando la música desempeña un papel eminentemente puntuador, los elementos del decorado sonoro serán los sonidos de fuente más o menos puntual y de aparición más o menos intermitente, que ayudan a desarrollar y crear el espacio de una película por medio de pequeños toques distintos y localizados (Chion, 1993). Este define los conceptos de escansión y puntuación referidos a la relación temporal entre el discurso verbal y los planos visuales o los sonidos. La “escansión” es el efecto entre lo dicho y lo mostrado, es decir, el tempo o ritmo que el montaje visual y sonoro impone al discurso verbal, marcando puntos fuertes y pausas, y haciendo que el conjunto adopte un fraseado o una pulsación. Por el contrario, la “puntuación” tiene un papel de subrayado

y cierre, por lo que los cambios a un plano cerrado destacan lo que se está diciendo o los sonidos realzan los elementos del discurso.

Según Prendergast (1977), la música de cine cumple una serie de funciones entre las que destacan: estructurar la película, orientar su interpretación, lograr una convincente atmósfera de ubicación espacio-temporal y reforzar el sentido de las escenas aumentando sus posibilidades emocionales, es decir, subrayando elementos psicológicos donde los diálogos o las situaciones no puedan ahondar, dirigiendo así la percepción de los espectadores. En consecuencia, “la música de cine tiene como fin reforzar nuestras reacciones emocionales ante las escenas filmadas” (Lack, 1999). Cuando la escuchamos mientras contemplamos la imagen, estimula y resalta las emociones del espectador y puede también alterar el significado mismo de lo que ve. La música no solo refuerza o atenúa las emociones, sino que también las origina. Por este motivo, podemos asumir que “la música en los films es una pieza de un todo, y es ese todo lo que debemos esforzarnos en comprender y sentir” (Trías, 2007, p. 24).

De este modo, Sapró (2012) hace alusión a la capacidad del sonido de obrar junto a la imagen con el objetivo de alcanzar un significado, ayudando a la película a adquirir las propiedades de una narración con un comportamiento comunicativo. La música de cine conecta con la subjetividad de cada persona estableciendo un nexo efectivo de comunicación, adaptándose a sus condicionantes culturales particulares. Así, el espectador adecúa el mensaje a su propia ideología sin alterar el significado pretendido por la obra, captando el lenguaje empleado como próximo a su identidad sociocultural. Martínez García (2018) señala que la música puede apoyar lo que la imagen comunica, pero también puede servir como una contradicción o único portador de información, como si fuera la manifestación de una especie de ausencia.

Sobre el significado en la música en el campo audiovisual, Chalkho (2014) también recuerda como importante el poder esencial de la música para semantizar la narrativa, alterar una escena con significado e incluso poder codificar películas a través del sistema de géneros. Como muestra de ello, alude al ejemplo de la musicalización de una secuencia única varias veces con música de varios géneros, verificando que el significado se modifica y, en algunos casos, ese significado es lo contrario de lo que se crea en la escena original. En efecto, es necesario considerar el contexto, los estereotipos sociales y el cambio histórico para las prácticas de musicalización

audiovisual, es decir, los significados y connotaciones musicales son significaciones que resultan de una construcción sociocultural y no como emanaciones naturales de los sonidos. De este modo, Sapró concluye que:

El recurso musical en el cine se muestra como un lenguaje compartido capaz de ser aceptado, comprendido y utilizado por numerosos centros de producción pertenecientes a distintos entornos socioculturales, permitiendo una comunicación efectiva de los contenidos representados en el objeto audiovisual al mismo tiempo que ofrece una vía para asomarse a algunas particularidades identitarias de cada contexto específico (2012, p. 90).

La propuesta de Shepherd y Wicke (1997, p. 203) de desarrollar una nueva semiología que tenga en cuenta “el conjunto total de relaciones entabladas entre la música, el lenguaje, la sociedad, el cuerpo, la cognición y el afecto” añadiendo la imagen en movimiento resulta interesante. Esta y la música, según Miltry (2011, p. 117) se compenetran de tal manera que sin ella a la película le faltaría “una especie de latido con el que se pudiera medir intermitentemente el tiempo psicológico del drama conectándolo con la sensación primaria del tiempo real”. Según Amilburu y Morales (2013) la música convierte las imágenes en algo con sentido humano, construyendo espacios comunes donde se agrupan una diversidad de sentimientos, existencias y sensaciones, que gracias a ella se vuelven verosímiles, aunque pertenezcan al universo de la ficción. Al mismo tiempo, sostienen que la música es un factor distinto y dependiente dentro del sistema narrativo del film, y tiene junto con la imagen y un extenso elenco de elementos, el poder de crear un universo y narrar una historia.

Como señala Valent, “las imágenes son un resultado y la música no nace de un resultado; no es una consecución. La música nace de una intención. Ahí empieza a emerger el sentido de la música, la orientación dramática que le quieres dar” (citado en Solera y Parra, 2006, p. 1). Asimismo, Porta y Herrera (2017) deducen de los resultados extraídos de su investigación que la música tiene sentido muchas veces por sí misma, siendo en ciertos casos más significativa que la imagen. La música provee de elementos orientadores espacio-temporales a los espectadores y de igual modo observamos la pérdida de interés y luego de significado, cuando desaparece.

2.3 LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL ÁMBITO DEL AUDIOVISUAL

En lo sucesivo, hablaremos del conocimiento y comprensión musical a través del audiovisual y de extrapolación de elementos sonoros extraídos del mismo.

En el siglo XX hubo un gran paso de la cultura de la palabra a la de la imagen. Ahora, en el siglo XXI, pasamos de la lectura lineal a la percepción simultánea y la inmediatez. Los modos de vida de los jóvenes están cada día más afectados en un contexto globalizado por formas de comunicación influidas por las nuevas tecnologías.

El vínculo establecido entre la música constituida como fenómeno social y potenciadora de otras capacidades de la persona y el uso de lo audiovisual como vehículo donde la música ocupa un lugar destacado, podría servir para comparar determinados formatos que reflejen la relación existente entre los jóvenes y la música y los estereotipos asociados. Los medios de comunicación y las tecnologías son uno de los espacios que a día de hoy los jóvenes sienten que les pertenecen. Les permiten comprender quiénes son, cómo son definidos socialmente, y cómo es y funciona la sociedad en la que viven. Las conversaciones entre los grupos de iguales giran en torno a la música que han escuchado en la radio, una serie de TV, una película o sobre un nuevo sitio web que ha sido descubierto cuando navegaban por Internet. Las pantallas constituyen así, un aparato sobre el que establecen su identidad.

En los últimos tiempos ha habido un gran cambio en la estructura musical y en las relaciones que giran en torno a ella debido a la actividad económica ejercida por la industria sonora, la cual presta una mayor atención al aspecto comercial de la música y su consumo a partir de los medios de comunicación, que a las posibilidades de comunicación e interacción social que posee. Escuchar música es, en muchas ocasiones, un acto personal e individual, pero los gustos musicales no son del todo independientes de las influencias del entorno, pues se encuentran condicionados y adquieren su sentido en el contexto social en el que el individuo vive y se desenvuelve. Sería deseable, en este sentido, un cambio en los criterios y decisiones de los medios de comunicación para propiciar la divulgación musical, desarrollándola como lenguaje cultural y como gran exponente de una de las necesidades reales de nuestra sociedad.

La adolescencia simboliza el momento de la vida en el cual el sujeto construye su identidad y es en esta etapa cuando la música desarrolla un rol fundamental especialmente relacionado con la socialización de los jóvenes. La recepción musical se transforma en un elemento básico de la vida de los jóvenes para poder formar los distintos grupos de pertenencia. En esta línea, como indicaba Ferrer (2010), la música se convierte para ellos no en una manera de concebir la vida, sino en el complemento de las películas que han visto, el espejo de las mezclas de estilos y modas con los que han convivido y, sobre todo, una forma más de expresión. De este modo, las descargas por Internet, la configuración de listas de reproducción que se comparten a través de la red o, incluso, el uso de la tecnología digital para la realización de mezclas de canciones de estilos diferentes reproducidas a la vez, actualizan la figura del consumidor en la sociedad 2.0.

Si todo lo expuesto hasta ahora lo relacionamos con la educación musical, para Hargreaves (1998), el impacto de la experiencia musical sobre la esfera emocional es especialmente trascendente en los adolescentes dada su función integradora. Les permite establecer su imagen del mundo exterior y satisfacer sus necesidades emocionales. Si la música desarrolla un rol significativo relacionado con la socialización de los jóvenes y se organizan grupos basados en los gustos musicales con la intención de distinguirse de los demás individuos y grupos, la recepción musical evidentemente es un elemento primordial de la vida de los jóvenes.

La música es una de las actividades preferidas por la juventud ya sea con la práctica de la misma, escuchándola o participando en actividades donde se encuentra presente, como el cine. El terreno musical se ve integrado asimismo por otras ramas como la musicoterapia, la psicología, la sociología, la pedagogía entre otras, dando como resultado numerosos recursos innovadores que pueden ser empleados por los educadores. Esto puede tener como consecuencia una mayor motivación por parte del alumnado y un mejor rendimiento académico.

Las actividades musicales a través de las nuevas tecnologías están enriqueciendo la pedagogía musical y haciendo la enseñanza mucho más atractiva y versátil en las escuelas. No solo el cuerpo y la voz son las únicas fuentes de producción musical, sino que el alumnado puede servirse de los medios tecnológicos para la creación e instrumentación musical y posterior consumo de los productos resultantes. Estaríamos

insertando en la escuela recursos que son usados en su vida cotidiana y haciendo así más efectivo el aprendizaje. Los profesores no deben rechazar los gustos musicales de los alumnos partiendo de un tipo de música ajena a su entorno; al contrario, es necesario desarrollar los contenidos educativos con música variada y abierta para que se pueda comenzar un diálogo que los lleve a conocer también otros valores y culturas.

Consideramos las siguientes declaraciones de Palomares (2004, p. 15):

La educación, desde la edad más temprana, debe despertar y formar en las personas la vocación y la capacidad de aprovechar no sólo los libros, el teatro y los museos, sino también el cine, la radio y la televisión, y las reproducciones de las obras pictóricas y musicales.

En palabras de Cremades y Lorenzo (2007), el valor asignado a la música, su significación y el acercamiento a ella en su entorno ordinario forma parte de la experiencia musical de los jóvenes. Esta música forma parte de un contexto más amplio que juega un papel transcendental en las distintas actividades que realizan. Zaragoza (2009, p. 96) por su parte defiende que una cosa es la música y otra muy distinta es la clase de música, puesto que en ocasiones difiere mucho lo que le interesa al alumnado de lo que el docente le ofrece. Hemos de encontrar el terreno común para empezar juntos el proyecto de enseñar y aprender y que la música sea de todos y para todos.

Considerando al cine como un generador de espacios audiovisuales, Porta (1998, p. 107) realiza la siguiente enunciación:

La música en el cine crea el motor afectivo de la historia, siempre va detrás de la imagen, pero de forma paradójica actúa de cómplice del espectador anticipándole la tensión creada. La música en el film es la que más sabe de la historia en un momento determinado, y así se lo va diciendo al oído al espectador.

Además, para esta autora, el manejo de distintos lenguajes admitirá un trabajo principalmente creativo en el aula porque pone de manifiesto la propia mezcla y sus posibilidades de ensamblaje. Con este tipo de rutinas el niño y adolescente crean, desde su sitio, las bases de la ilusión de un mundo de ficción.

Camarero (2002) resalta que, al articularse la música y la imagen en una película, esta constituye una ideología en sí misma, en otros términos, una forma de percibir la

realidad, siendo así una herramienta de gran ayuda para la educación musical. Glowacka Pitet (2004, p. 59) añade que la música posee una fuerza comunicativa asociada a la imagen y su mensaje en ámbitos como la ópera y en el cine. La música no tiene necesidad de palabra, no conoce las fronteras y su contenido íntimo es la nobleza, la dignidad y el orgullo humano. Radigales y Fraile (2006, p. 100) apuntan que el sonido es un legitimador de la realidad visual porque apoya las imágenes. Por tanto, la dimensión sonora es la que proporciona el grado simbólico que delimita la credibilidad de la información transmitida. Asimismo, la música del cine y la televisión que escuchan los niños y adolescentes tiene carácter discursivo y multimodal, por lo que según Ma (2014) es un espacio multidireccional de interacción establecido por resortes comerciales en el que se narra una historia con música e imágenes en movimiento.

El factor motivación ocupa un lugar destacado cuando escuchamos una música y analizamos cómo esta interactúa con las imágenes, las funciones que puede desempeñar o las peculiaridades de su composición; de este modo, Lluís i Falcó (2005, p. 153), argumenta:

La música para el audiovisual es obviamente música y puede ser analizada como tal (...) Pero la aplicación de esta música a las imágenes forma parte del lenguaje audiovisual, y eso ya es otra cosa, que en lugar de música de cine yo prefiero llamar Banda Sonora Musical.

La representación visual y sonora, la mezcla de situaciones y los procedimientos para contarlas lo convierten en un componente que ayuda a desarrollar la percepción y también la sensibilización, que constituyen el primer eslabón del aprendizaje. Sin ellas sería imposible llegar a niveles más altos del mismo como la abstracción y la creatividad. La música de cine puede, de este modo, ser portadora de connotaciones de todo tipo en su papel ambientador. No obstante, se asume la generación y transmisión de información y construcción de significados como espectadores, creando una realidad con la que nos relacionamos de manera más o menos consciente. Esta comprensión del audiovisual a través del espíritu crítico depende en gran parte de la capacidad de discernimiento y distanciamiento de las manifestaciones actuales.

El audiovisual, según Montoya Rubio (2010), supone una forma natural de acercarse a una realidad sonora en torno a la cual no suele haber una mínima reflexión, por lo que

es precisa una reorientación del proceso de enseñanza–aprendizaje en torno a lo musical. Es una herramienta que adhiere a las mejores posibilidades de la educación musical tradicional el atractivo de unos medios que estimulan la imaginación del alumnado por su novedad y proximidad. Si la música de cine sirve a las imágenes, la didáctica de la música de cine es un tercer nivel de manipulación sobre el material sonoro tan adecuado y efectivo como cualquier otro. Para este autor, las cuatro armas básicas de desarrollo procedimental en la enseñanza de la música con el uso de los audiovisuales son:

1. El conocimiento musical a través del audiovisual, es decir, permitir al alumno lograr unos conceptos a partir del visionado, reflexión y análisis de un audiovisual.
2. La sonorización didáctica a través de la manipulación sobre el material visual añadiendo sonidos.
3. La extrapolación de melodías de ámbito audiovisual para su adopción en las sesiones de aula.
4. La filmación pedagógica y el uso de vídeos dándoles diferentes utilidades.

En esta misma línea Viñuela (2008) incide en que los estudios de música a partir del audiovisual ya no buscan la confrontación ni el enfrentamiento entre la música y la imagen para defender la supremacía de uno sobre el otro, sino que reconocen la entidad de cada lenguaje y su aportación a la creación de un significado nuevo. En conclusión, la recreación de la propia persona en circunstancias posibles es el fundamento del aprendizaje vivencial a través de las experiencias representadas en el audiovisual, teniendo un gran valor en la maduración del ser humano y un enorme poder configurador de la personalidad del individuo.

El sistema educativo actual depende en gran medida de la realidad audiovisual existente y por ello sus esfuerzos por acercarse de manera sistemática y planificada son cada vez más notables. Entender nuestro entorno audiovisual y apreciarlo estéticamente en sí mismo constituye el mejor camino para situarnos cognitivamente y culturalmente en la realidad que nos envuelve. Por tanto, cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje eficaz será aquel en el que se produzca un espacio donde educar para ser espectadores críticos y reflexivos y para poder realizar un buen uso de la información proporcionada.

2.3.1. EDUCACIÓN AUDIOVISUAL Y JÓVENES

El reconocimiento de la comunicación audiovisual como un contenido curricular más es defendido por numerosos autores. Suele ser presentada como un eje transversal relacionado con todas las áreas del currículum de manera interdisciplinar y constituye desde hace años un elemento esencial en la cultura de nuestro tiempo. Es por tanto obligación de los docentes y alumnos conocerla y asimilarla de una forma significativa, reflexiva y sistemática.

En este sentido, las palabras expuestas por De Pablo (2001, p. 23) justifican la importancia de una educación audiovisual: “en una sociedad post-alfabetizada como la occidental (en la que la gente sabe leer, pero de hecho apenas lee) la ficción audiovisual es la principal fuente de conocimiento histórico para buena parte de la población”. Y Deó (1997, p. 172) afirma que “el eje transversal de educación audiovisual debe desarrollar la dimensión ética, ha de impregnar las áreas curriculares de una ética social directamente relacionada con el estudio y el análisis de los medios de comunicación, desde una perspectiva crítica y transformadora”.

Ferrés (2006, p. 10) delimita la comunicación audiovisual a “todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier clase de soporte y de medio, desde los tradicionales (fotografía, cine, radio, televisión, vídeo) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet...)”. Por su parte, Marfil-Carmona (2008) llega a una serie de conclusiones acerca de la inclusión de la educación audiovisual y sus estrategias en el sistema educativo, entre ellas:

- Los mensajes audiovisuales son considerados como un documento antropológico que ayuda a entender la sociedad generadora de esos mensajes en una época y cultura determinada. Es importante entonces desarrollar la capacidad de deducir significados a partir de los mismos y contextualizarlos.
- El uso del audiovisual debe ser usado también como vehículo para la expresión de nuestra interioridad y el disfrute a nivel estético.
- “La comunicación audiovisual es una realidad omnipresente en nuestro día a día, que condiciona nuestra percepción de la realidad” (p. 104).

- Frente a la postura de la influencia de los medios audiovisuales en la conducta de los individuos, se propone el fomento de la capacidad crítica a través de la comprensión y el placer.
- El tratamiento tecnológico del audiovisual será complementado con la enseñanza humanística fundamentada en la reflexión y un enfoque interdisciplinar.
- La comunicación audiovisual debe ser incluida en los programas de educación para poder dar sentido a los mensajes transmitidos. Los docentes serán los encargados de su pedagogía y perseguirán así una transformación y mejora de la sociedad.

Este mismo autor (2015) opta por considerar la comunicación audiovisual como:

(...) la creación y percepción de imagen y sonido a través de la mediación tecnológica, concibiendo el audiovisual como la realidad auditiva y visual representada y percibida mediante instrumentos técnicos. Se produce una interacción en los sentidos de oído y vista –creando, esto es lo importante, un solo mensaje–, siendo esos medios los audiovisuales (p. 139).

El uso adecuado de los medios audiovisuales en el aula permite desarrollar las siguientes funciones educativas (Adame, 2009, p. 3):

- Aumenta la eficacia de las explicaciones del profesor pues enriquece los limitados resultados de las clases convencionales basadas en la voz y el libro de texto.
- Permiten la presentación secuencial de un proceso de funcionamiento y el análisis de la relación existente entre las partes y el todo en un modelo o proceso.
- Ayudan a desarrollar capacidades y actitudes porque exigen un procesamiento global de la información que contienen.
- El empleo de imágenes permite presentar abstracciones de forma gráfica, facilitando las comparaciones entre distintos elementos y ayudando a la observación con detalle de distintas fases de procesos complejos.

- Los montajes audiovisuales pueden producir un impacto emotivo generador de sentimientos favorables hacia el aprendizaje, estimulando la atención y la receptividad del alumno.
- Las imágenes proporcionan unas experiencias que de otra forma serían completamente inaccesibles, ayudando a conocer mejor el pasado o ver realidades poco accesibles habitualmente.
- Introducen al alumnado en la tecnología audiovisual que es un componente importante de la cultura moderna.

El audiovisual está presente de forma atractiva y diaria en el entorno del alumnado, motivo suficiente para su presencia en la escuela. Existe un crecimiento en las últimas décadas del interés por el medio audiovisual como recurso didáctico con claros beneficios en el contexto educativo. Tal y como señala Schmidt, “gracias a los medios audiovisuales, el hombre actual percibe fragmentos de una realidad no inmediata y amplía sus conocimientos sobre el mundo exterior” (1988, p. 33). Por ello, la enseñanza de los medios audiovisuales debería incorporarse al currículum en la escuela, siendo tan relevante como la lectura y escritura del lenguaje verbal (Greenaway, 1996). Como apunta Aguaded (1993, p. 10):

(...) nuestra escuela tiene la apasionante tarea de incorporar en su currículum, de una forma sistemática y planificada la necesaria e ineludible educación para la comunicación audiovisual, no sólo como una opcionalidad apta sólo para aquellos chicos y chicas atraídos voluntariamente por el hipnótico poder de los “media”, sino como una rama troncal y transversal que dote a los alumnos y alumnas de hoy de los resortes mínimos que les permitan interpretar y crear con estos lenguajes, superando su analfabetismo icónico.

Con respecto a esta cuestión, Escudero (1995) reconoce que el centro escolar es el entorno más inmediato en el que tendrá lugar o no la relación de los alumnos con las nuevas tecnologías. Quiroz (1997, p. 31) comenta que “estamos inmersos en una cultura audiovisual que obliga a las instituciones educativas a reflexionar sobre la validez actual de sus concepciones didácticas y sobre la funcionalidad de sus proyectos”. Las nuevas tecnologías cautivan a nuestros jóvenes mientras que los profesionales de la educación, en demasiadas ocasiones, no se atreven a profundizar en su utilización como soporte (Soriano, 1998). En esta línea, Small (1999) alude a la capacidad asignada a los

productos audiovisuales para facilitar un espacio privilegiado por tratarse de productos acabados con posibilidades de edición, repetición, observación y posterior análisis.

Investigadores como Cabero y Aguaded (2003, p. 12) destacan que “las tecnologías de la información y comunicación, en una sociedad marcada consecuentemente por ellas, están modificando nuestros estilos de vida, nuestras pautas de conducta, nuestros hábitos de ocio y de trabajo”. Y Camps (2006, p. 3) añade que:

El lenguaje de la imagen complementa –cuando no sustituye– el lenguaje verbal. Es un lenguaje que entra más directamente por los sentidos, que tiene potencialidades persuasivas y seductoras más intensas y, por tanto, una gran capacidad de producir imaginarios colectivos y de influir en los comportamientos de la gente.

Pérez y Delgado (2012, p. 28) indican que “es necesaria una acción educativa para conseguir ciudadanos competentes mediáticamente, que sepan buscar y discriminar la información, comprenderla, expresarse con y a través de los medios, participar activamente, comunicarse”. Además, Sánchez-Enciso (2008) concibe el aula como un espacio comunicativo en el que la palabra circula libremente para que se socialicen conocimientos y se produzca un aprendizaje mutuo.

La influencia de los medios audiovisuales en la educación es obvia por diversas razones que Barros Bastida y Barros Morales (2015) señalan, de las cuales destacamos: la cantidad de información asimilada por el alumno es mayor al hacerlo de forma simultánea por dos medios, la vista y el oído; facilitan la apertura al mundo exterior tanto para el alumnado como para el centro escolar; son considerados ya asequibles para todos; y contribuyen a la construcción de la identidad del individuo influyendo asimismo en su comportamiento.

Ahora bien, antes de continuar debemos detenernos por un momento en la categoría de juventud. Siguiendo a Mercedes Charles (1989, p. 59), hacemos referencia en nuestro estudio a un grupo de edad que está sujeto a una imagen social determinada, un proceso de construcción de las características que los definen con los límites y posibilidades de sus prácticas del ser y el deber ser dentro de una comunidad. Como expone Reyes Juárez (2013), la conceptualización de adolescencia no debe reducirse a la condición por la que atraviesa el individuo a modo de etapa preparatoria para la vida adulta, pues esto supone restar importancia a los procesos de redefinición de la identidad personal y

de resignificación social, aspectos trascendentes en la vida del sujeto que marcan de manera definitiva su relación con el entorno social.

Estas ideas son especialmente importantes cuando los jóvenes de la actualidad se encuentran inmersos en un mundo mediático diversificado, donde tienen cabida tanto los medios tecnológicos como los tradicionales. Sin embargo, no existen diferencias en los aprendizajes nuevos que deben iniciar y el uso social que hacen de los mismos. La existencia de estos adolescentes discurre mientras hacen un uso diario de esos medios gracias a su privatización, teniendo ya un espacio físico propio dentro de sus hogares y de las aulas. Pasquier (1999) expone que los libros suponen, ya en el presente siglo, una lectura lineal que difiere bastante de sus prácticas habituales con estos otros medios. Es evidente además que “los denominados nativos digitales, liderando a priori nuestra sociedad digital, se han apropiado de la tecnología para ejercer, de forma bimodal y continua, tanto de parteros de ideas como de anárquicos recolectores, selectores y editores de conocimiento” (Gértrudix Barrio y Gértrudix Barrio, 2014, p. 315).

En nuestra defensa de una educación vigente donde la cultura audiovisual sea posible dentro de las aulas, consideramos relevante retomar las siguientes declaraciones de Fandos (1995, p. 220):

Aunque es evidente que la tecnología no es la única vía para facilitar el aprendizaje, sí que estamos en condiciones de afirmar que es un camino cada vez más notable, aunque nada más sea por su valor de referencia, dado que está marcando la sociedad en la que nuestros alumnos están viviendo y a la que han de integrarse.

La cultura de la imagen frente a la cultura del texto escrito característica de la cultura escolar tradicional es uno de los elementos que mayor impacto han producido, dando lugar a dificultades de los docentes para captar y retener la atención de los alumnos que, en ocasiones, aparecen desmotivados y desinteresados por los contenidos que se presentan. Los adolescentes llegan a la escuela como portadores de su propia cultura con sus códigos, confeccionada por los medios de comunicación y por una nueva relación con la tecnología. Marta-Lazo y Gabelas-Barroso (2013, p. 15) concluyen en este sentido que “el cambio de la cultura impresa a la cultura audiovisual y, posteriormente, multimedia, ha sido liderado por los jóvenes”.

Diferentes entidades y asociaciones de personas usuarias del audiovisual expresan que la educación en este entorno debe favorecer el desarrollo óptimo de los niños y jóvenes, a fin de que se conviertan en receptores críticos, inteligentes y autónomos. Además, Ambrós y Breus (2007, p. 39) suman también la importancia de “entender que hay que enseñar lenguaje audiovisual, y comunicativo en general, porque este lenguaje es el instrumento universal de circulación de mensajes”. Por su parte, Encabo (2017) asegura que

(...) avui més que mai, cal educar per ser lliures, per comprendre, reflexionar i criticar la realitat que vivim aprofitant totes les possibilitats que els avenços tecnològics ens brinden. Sense por, sense manipulació. Amb totes les eines que el nostre ric passat cultural (tant immediat com llunyà, ja que precisament la tecnologia ens permet accedir a tots els mons) ens proporciona (p. 49).

La educación en los audiovisuales suele ser presentada como un eje transversal relacionada con todas las áreas del currículum. El Consejo del Audiovisual de Cataluña (2006, pp. 44-45) presenta el “Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual”, el cual constituye el marco local y pragmático de referencia en dicha Comunidad. De este documento, seleccionamos las siguientes conclusiones:

- Los medios audiovisuales constituyen un medio ambiente constante en la vida de los niños y jóvenes como factor de socialización, educación o formación.
- El entorno audiovisual es el producto de unas prácticas y rutinas humanas y sociales.
- La adecuada educación en comunicación audiovisual lleva consigo dos objetivos: “enseñar a los niños/as a comprender y expresarse en el lenguaje audiovisual” y “formarles para que sepan dialogar críticamente con la realidad audiovisual y dosificarla racionalmente”.

En la actualidad, los alumnos tienen un conocimiento audiovisual muy superior a los de las generaciones anteriores, pero carecen de una educación audiovisual que les permita tener una visión objetiva y crítica de la realidad. Una consecuencia más de estas transformaciones, como indicaba Sergio Balardini (2002), es que la adquisición de una condición juvenil por parte de los jóvenes ya no depende exclusivamente de su circulación por la institución escolar y de la familia, sino de su captación por la

publicidad y también las pantallas de televisión y cine. Por ello, para conseguir transmitir la información a dichos receptores del audiovisual, debemos conseguir llamar su atención (Lachat, 2012). De hecho, la profesora Acaso (2013) apoyada en una visión transdisciplinar del sistema educativo, propone un nuevo término que aúna revolución y educación, es decir, rEDUvolution con el que persigue el aprendizaje y crear nuevos modelos pedagógicos donde los alumnos generen sus propios conocimientos.

Las personas están en continua exposición a ambientes digitales sin limitaciones, por lo que es necesario construir y vivir en un universo digital (Irigoyen, 2000a, 2000b; Camacho y González, 2008). Con todas estas aportaciones y queriendo relacionar el consumo cultural con la construcción de identidades y diferencias, este se puede entender como el proceso en el que los actores sociales se apropian de un producto dado, le asignan un determinado valor, establecen relaciones, dan su propio significado y sentido a esas relaciones y es entonces cuando se construyen las nuevas identidades.

Desde esta perspectiva nos centramos en el significado que podemos darle al consumo cultural partiendo de diversas teorías que tienen como núcleo su naturaleza social, como la indicada por Canclini (1999, p. 42), el cual describe como “el conjunto de procesos de apropiación y uso de productos en los que el valor simbólico prevalece sobre los valores de uso y de cambio o dónde al menos estos últimos se configuran subordinados a la dimensión simbólica”. Para Bourdieu (1998) el consumo cultural puede interpretarse como un conjunto de experiencias culturales que sirven para establecer distinciones sociales. Además, Bisbal (1999, p. 37) defiende que involucra “(...) los usos sociales, la percepción/recepción, el reconocimiento cultural...”.

Reflexionando sobre las palabras de Morduchowicz (2004), la cultura popular es para la mayoría de jóvenes el lugar desde donde dan sentido a su propia identidad, es decir, donde son capaces de hablar de sí mismos en relación con los otros. Esta es configurada a partir del consumo y el acceso a un cierto tipo de productos culturales específicos. Así mismo, Manovich (2001, p. 181) señala que las plataformas informatizadas de comunicación han aproximado al ser humano al campo artístico, tanto para la creación como para la recepción. Por ello, la escuela precisa acercarse a estos consumos, reconociendo que los jóvenes manejan diferentes lenguajes y que recurren a distintas escrituras.

En el ámbito de la comunicación, Martín-Barbero (2000) plantea que el consumo cultural es la apropiación que hacen las audiencias de los productos y las relaciones que establecen con ellos. El avance cada vez mayor de las nuevas tecnologías supone una reestructuración de la identidad. En este contexto, los jóvenes construyen sus experiencias de vida a partir del consumo de símbolos culturales globales provenientes de diversos lugares. Estamos según este autor ante “nuevos modos de percibir y narrar la identidad, y de la conformación de identidades con temporalidades menos largas, más precarias, pero también más flexibles, capaces de amalgamar, de hacer convivir en el mismo sujeto, ingredientes de universos culturales muy diversos” (p. 4). Así pues, podríamos añadir también la denominación de Alonso Benito (2005, p. 30) en la que hace alusión al consumo como un fenómeno social trascendente y multidimensional, cuya presencia e influencia en nuestras sociedades contemporáneas es tan notable, que da lugar a la creación y estructuración de nuestras identidades individuales y colectivas, y que transgrede y conforma los modos y formas de expresión relacionales.

Los estudiantes que establecen una relación con la tecnología digital, han recibido diferentes nombres dependiendo de la época y que quedan recogidos en la siguiente tabla:

DENOMINACIÓN	AUTOR	AÑO
Millenials	Howe y Strauss	1991
	Lancaster y Stillman	2002
	Martin y Tulgan	2002
	Oblinger y Oblinger	2005
Generación Digital	Tapscott	1998
Generación Net	Tapscott	1998
	Oblinger y Oblinger	2005
Nexters	Zemke, Raines y Filipczak	1999
Nativos e inmigrantes digitales	Prensky	2001
Generación Instant Message o SMS	Lenhart, Rainie y Lewis	2001
Generación Y	Lancaster y Stillman	2002
	Jorgensen	2003
	Oblinger y Oblinger	2005
	Weiler	2005
	McCrinkle	2006
Homo Zappiens	Veen	2003
Gamer Generation	Carstens y Beck	2005
New Millennial Learners	Pedró	2006

Generación C	Duncan-Howell y Lee	2007
Google Generation	Rowlands y Nicholas	2008
Digital Learners	Bullen	2008
Generación F / Facebook Generation	Kitsis Hamel	2008 2009
i-Generation	Rosen et al.	2010
Visitantes y Residentes	White	2010

Tabla 1: Denominaciones del nuevo perfil del estudiante. Fuente: Gisbert y Esteve, 2011, p. 52.

Dentro del consumo cultural, los tres términos más comunes son: Generación Net (Net Generation), Millennials y nativos digitales (Jones y Czerniewicz, 2010, p. 317).

Los estudiantes de la “Generación Net” han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas a su favor en entornos de aprendizaje (Bajt, 2011, p. 54). Es también denominada por Cebrian (1998) como la “generación de la red”, pues está constituida por niños y jóvenes que en el año 1999 tenían entre 2 y 20 años y tienen la fuerza necesaria tanto para explotar eficazmente la red, como para transformar y mejorar nuestras instituciones y su funcionamiento. Esta generación es, a decir de diversos autores, atrevida, independiente, desafiante, curiosa, segura de sí misma, adaptable, con autoestima alta y con orientación global y aprendizaje interactivo (Tapscott, 1998; Sartori, 1998). Davila (2006) añade que posee un procesamiento de la información y aprendizaje diferente basado en el descubrimiento y en la participación.

El término “Millennials” nacido de los trabajos norteamericanos de Howe y Strauss (2000, 2007), alude a las nuevas generaciones que ya no prestan atención del mismo modo porque su percepción está fuertemente condicionada por la forma en que aprehenden la realidad que les rodea. Otros estudios como el llevado a cabo por Ibáñez et. al (2008), añaden una serie de características generales asociadas a los mismos. Tienen en común que son educados en ambientes tecnologizados, y por ello prefieren la práctica a la teoría, las tareas grupales a las individuales y la información en formato digital a los libros. Por el contrario, poseen escasa habilidad para resolver problemas, para seguir una argumentación o demostración, e incluso, para planificar a largo plazo. Esto da como resultado el fracaso y frustración de los estudiantes y la sensación de que los contenidos, los docentes y sus prácticas, no responden a sus expectativas, cuestionando asimismo el sistema educativo.

No podemos obviar tampoco las aportaciones de Prensky (2001, pp. 1-3), quien acuñó otro término dentro de este campo para referirse a estas generaciones de estudiantes, denominándolos “nativos digitales”, aquellos que “piensan y procesan la información de manera fundamentalmente diferente a sus predecesores”. Estos están habituados a recibir información muy rápidamente, al acceso aleatorio, la instrucción lúdica y multitarea, procesar en paralelo, elegir gráficos antes que texto, actuar conectados trabajando en Red y a desarrollarse con la gratificación instantánea y recompensas frecuentes. Para Palfrey et. al (2009, p. 79) los nativos digitales son “los jóvenes que crecen en el mundo digital con el acceso a las tecnologías y las habilidades para utilizarlas en formas sofisticadas”.

Igualmente, Prensky (2001) denomina “inmigrantes digitales” a los profesores que no nacieron en el mundo digital y deben ir adaptándose a las circunstancias. Si atendemos al profesorado reflejado bajo este término, incluiríamos a aquellos que enseñan de la manera tradicional, instruyen lenta y seriamente con un orden y rechazan la idea de un proceso de enseñanza-aprendizaje divertido a partir de otros medios como Internet u otros modos tecnológicos.

El papel de la tecnología con recursos totalmente efectivos debería ser el de ayudar a los estudiantes a aprender por sí mismos con la guía de su profesor. Algunas de las pautas consideradas imprescindibles en el trato con estos alumnos son, siguiendo a Prensky: usar las herramientas didácticas de su tiempo, cambiar la metodología, crear un espacio donde conectar con sus iguales, y conseguir una educación relevante y conectada con la realidad relacionando el contenido “heredado” propio del currículo tradicional, con el contenido “futuro”, que hace referencia a lo digital y tecnológico.

Este tipo de alumnado también lleva consigo unas carencias debido a su capacidad multitarea. Como indican García et. al (2007, p. 3), estos jóvenes desean estar el menor tiempo posible haciendo una tarea determinada con el mayor número de frentes abiertos, provocando pérdidas de productividad y de capacidad de concentración, dando como resultado períodos de atención muy cortos con una tendencia a cambiar rápidamente de un tema a otro. Jukes (2009) y Jukes et. al (2010) añaden que se trata de una generación neurológicamente diferente, ya que utilizan diversas partes del cerebro para el procesamiento de la información recibida y como resultado tienen diferentes estilos y preferencias de aprendizaje.

En los últimos años se habla de “estudiantes digitales”, expresión acuñada por Bullen y Morgan (2011), considerando que los estudiantes del presente no se ajustan al estereotipo representado en el discurso de los “nativos digitales”. Según Jukes et. al (2010, p. 10) estos están conectados por multimedia con un pensamiento de forma gráfica, siendo visuales o kinestésicos. Para el International Learning Advisory Board (2008), estos jóvenes comparten las siguientes características:

- Les gusta poseer el control de su aprendizaje.
- Prefieren tener la capacidad de elección para realizar las tareas de manera creativa.
- Son inclusivos, orientados al trabajo grupal y social y expertos de la tecnología digital.
- Piensan de manera distinta.
- Están predispuestos a tomar riesgos.
- Valoran el tiempo libre.

Tenemos ante nosotros el desafío de conocer, entender e incorporar estos consumos culturales audiovisuales en la enseñanza y poder así favorecer la construcción del aprendizaje significativo partiendo de sus intereses y de sus conocimientos previos. Como expone Barbero (2003), el sistema educativo debe capacitarnos para poder tener acceso a la multiplicidad de discursos y escrituras en los que se producen las decisiones que nos afectan en los planos familiar, laboral, económico y político. Dependerá del docente, como exponen Bernabé y Azorín-Delegido (2016), la elección y puesta en práctica en el aula de todo aquello que ayude a conseguir un aprendizaje de mayor calidad, así como la integración intercultural. En palabras de Prieto:

El aprendizaje de la imagen y del sonido no es sencillo. Se requiere de un lento proceso de apropiación de conceptos y, sobre todo, de un afinamiento perceptual que no suele darnos la escuela. Y esto vale tanto para los niños como para los adultos, incluidos entre estos últimos muchos educadores (1997, p. 134).

De acuerdo con todo ello, se esbozan ciertas dificultades en la aplicación de los audiovisuales en las aulas al confrontar la aceptación por parte del alumnado y la facilidad con que se podrá incidir en determinados aprendizajes a partir de las estrategias metodológicas oportunas. A partir de este argumento, cobra especial

importancia la reflexión sobre la propia representación que se tiene del otro y del mundo, y el hecho de acercar a los alumnos al mundo audiovisual desde esta consideración puede ser útil para averiguar las intencionalidades que se reflejan tras lo que parece mostrarse en realidad. Así, nos interesa el vínculo música e imagen que permite la comprensión global de la sociedad creadora de la manifestación cultural en cuestión. En palabras de Aguaded (2005, p. 27):

(...) el reto de la sociedad audiovisual no es otro que integrar los medios de comunicación en los procesos educativos para reflexionar sobre ellos, sus lenguajes, sus maneras de informar sobre el mundo y sus poderosas armas para recrearlo y construirlo.

Tal y como presenta Fedorov (2010, p. 69), la audiencia realiza la siguiente lectura de los medios de comunicación:

- Inclusión emocional, primero de manera inconsciente y espontánea ante un texto mediático valorando de manera holística las características del texto.
- Actividad emocional frente a los juicios iniciales, donde el profesorado guía a los estudiantes en la visualización de las imágenes reforzando sus opiniones individuales.
- Madurez de pensamiento de la imagen: lo que al principio es espontáneo se acaba convirtiendo en uso consciente de la percepción de las imágenes y de la consecución de las nociones artísticas.
- Adquisición de capacidades y herramientas útiles al analizar los textos mediáticos, fragmentando la evaluación crítica de las imágenes, valorando sus estructuras dinámicas y percibiendo los tiempos del texto filmico.

La complejidad presente y la infinidad de herramientas digitales demandan un nuevo concepto de lo audiovisual en la enseñanza. En este punto todavía existe una gran distancia entre la realidad educativa y la dinámica social. Tal y como menciona Aparici:

Pero, a diferencia de lo que ocurría a fines de los 90 del siglo pasado y los primeros años de esta década, los jóvenes se han convertido en “expertos” que fuera del aula ponen en práctica modelos basados en la colaboración, la solidaridad, la interacción; que entran en contradicción con las prácticas basadas en la reproducción que se utilizan en las escuelas (2011, p. 3).

Montoya Rubio (2010, pp. 144-149) constata que las intenciones de las metodologías del siglo pasado pueden ser usadas en la enseñanza junto con los medios actualizados. De este modo, designa una serie de consideraciones (dentro del ámbito de la educación musical) entendidas como aportaciones:

- La utilización de una amplia gama de materiales que sean viables, novedosos, por el tipo de uso que se les dé; y significativos, por ser un elemento dinamizador en las aulas.
- La “manipulación activa” y vivencial por parte de los alumnos sobre el agente sonoro dota de nuevo significado a aquello que ha reconocido en formato audiovisual, y favorecen tanto el trabajo grupal, como la aprehensión de contenidos.
- Unificar las experiencias vitales de los alumnos envueltos en estímulos audiovisuales en su vida fuera del colegio, con el conocimiento que se imparte dentro de los centros educativos.
- La interactividad entre todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al docente dinamizar de manera atractiva los contenidos presentados y al alumno sentir como propio un proceso pedagógico cercano e reconocible.
- El estímulo de la creatividad y la imaginación del alumnado debe llevarse a cabo en el aula integrando sus propias propuestas como algo intrínseco de la educación musical y aportando ideas sobre los materiales que emplean o el modo de desarrollarlos.
- El aprendizaje debe ser lúdico con la debida conexión de los bloques de contenidos de la educación musical y la globalización entre las áreas del currículum.

Por último, si atendemos al estudio realizado por Marfil-Carmona (2015), en la educación audiovisual es recomendable una metodología interdisciplinar y a la vez inductiva-deductiva, basada en la exploración, descubrimiento y creación para aprender, todo ello acompañado del posterior razonamiento. El análisis de la imagen consiste primero en descomponer y después construir una interpretación global, combinando rigor y creatividad sin perder de vista los condicionamientos perceptivos propios del medio audiovisual. De tal forma que, desde el punto de vista del docente, es importante

el dominio teórico, es decir, la metacompreensión de la materia a impartir, para poder favorecer un aprendizaje científico e investigador en el alumnado.

El espacio institucional en el cual es factible acceder a las formas más elaboradas y complejas del saber y la cultura sigue siendo la escuela. Por ello destacamos la importancia de convertir las informaciones recibidas de los distintos medios en conocimiento, para que de este modo los jóvenes puedan dar sentido a aquello que leen, ven y escuchan, más allá de la literalidad de lo transmitido. Es en ese momento cuando se convierten en personas críticas y reflexivas frente a aquello a lo que se les expone.

2.3.2. EL VALOR DIDÁCTICO DEL CINE EN LA ESCUELA

“Quien controle el cine controlará el medio de influencia más poderoso”
(Thomas Edison)

El cine se ha considerado como la manifestación artística más importante del siglo XX, al formar parte del conjunto de valores y bienes culturales y artísticos de los pueblos, y de la sociedad de la información, de la comunicación y de la imagen. La representación visual y sonora, la mezcla de situaciones y los procedimientos para contarlas lo convierten en un medio que ayuda a desarrollar la percepción y también la sensibilización, que constituyen el primer eslabón del aprendizaje. Sin estas sería imposible llegar a niveles más altos del mismo como la abstracción y la creatividad.

Este llamado séptimo arte ha logrado ser un medio de distracción que, gracias a las peticiones de sus espectadores y la ambición de sus creadores, se ha convertido en una muestra donde observar, examinar y comprender nuestro mundo. Así mismo, la forma de comunicación de nuestra época está basada en la imagen y gracias a ella, el cine ya es sin duda un medio de comunicación, con todas las propiedades de los mismos, que puede servir de refuerzo para la humanización de la sociedad y el desarrollo de las personas. Es uno de los medios culturales y audiovisuales más presentes y accesibles en la vida de una persona. Como apunta Rodríguez Fuentes (2007, p. 20): “el cine puede ser un recurso que sirva no sólo para soliviantar conciencias, sino para educar y enseñar”.

En efecto, comenzábamos este apartado con unas palabras de Thomas Edison, y es que desde los inicios del arte cinematográfico naciones como Estados Unidos o Gran Bretaña comprendieron el potencial de este medio para la educación. Por tal motivo, no resulta extraño que los primeros catálogos de películas educativas y empresas comerciales dedicadas a la introducción del cine en la educación daten de la primera década del siglo XX, como el *Urbanora* de Charles Urban (1909), *The Catalogue of Educational Motion Pictures* de George Kleine (1910), la *Herman DeVry Company* (1900) o la *Edison Film Library* (1911) (Román Mendoza, 2014, pp. I-II).

El cine es la manifestación artística más completa que se conoce, pues aúna literatura, música, arquitectura o fotografía, entre otros (Olivar y Gonzalvo, 2010), destacando sobremanera su capacidad para emocionar (en términos educativos en directa relación con la motivación de los estudiantes). Gracias a nuestra identificación como espectadores con la acción, nos adentramos en otros mundos posibles y comparamos. Marías llama a esta experiencia ensayo de vida, destacando así su calidad de aprendizaje:

La contemplación de ficciones escénicas o cinematográficas son el medio de adquisición de situaciones vitales y reacciones a ellas; y así, una preparación para la vida: el amor, el honor, los celos, la ambición, el heroísmo, el engaño, nos son accesibles sin haberlos vivido realmente, gracias a la fantasía; sabemos lo que son, los entendemos, nos movemos en su ámbito, sabemos reaccionar a ellos, porque hemos hecho el ensayo irreal de vivirlos. Nuestra vida es mucho más compleja y rica porque la duplicamos mediante la ficción; en rigor, la multiplicamos por un factor considerable (1971, p. 32).

Esta vivencia nos lleva a la reflexión, la toma de conciencia y nos ayuda a posicionarnos frente a ella, ofreciendo la posibilidad de formar criterios y emitir juicios válidos.

Machuca (2012, p. 152) defiende que la educación cinematográfica comienza con el aprendizaje de los elementos más técnicos de la comunicación fílmica (educación para el cine) y culmina en una formación de la personalidad del espectador (educación con el cine). La mejor forma de relacionarnos con un mensaje audiovisual es acercarnos a él dominando sus aspectos formales y códigos que forman parte del mensaje. La riqueza y la calidad de la recepción de ese mensaje dependerá tanto de la intención del emisor y

de las características del mensaje, como de la capacidad y formación para la lectura audiovisual del receptor-espectador.

Son tres los niveles de percepción facilitadores de que los mensajes cinematográficos adquieran la forma de un complejo sistema lingüístico. Para este autor (2012, p. 18) un primer nivel abarca los sistemas perceptivos, vista y oído, ya que cualquier persona como espectador de una película accede a un tipo de información sensorial; un segundo nivel, los lenguajes asociados a los sistemas perceptivos que conceden a la imagen una amplia gama de referentes culturales de reconocimiento y codificación; y en el tercer nivel, los elementos propios del lenguaje cinematográfico que pueden llegar a proporcionar al espectador una información más completa y una comprensión del contenido argumental de la película.

El tratado del cine y otros medios se estructura en torno a dos enfoques en el campo de psicología social. En primer lugar, el cine como reproductor de la realidad, analizando las narrativas y contenidos de las películas para esclarecer, por ejemplo, la reproducción de estereotipos (Gerbner et. al, 1996). En segundo lugar, el cine como generador de modelos donde se estudia a la audiencia viendo cómo entienden sus contenidos. Estos enfoques han sido definidos por Loscertales y Nuñez (2001, pp. 24-25) como el doble valor del cine. Por un lado, como espejo de la sociedad y por otro, como modelo de valores, ideologías y pautas actitudinales. Sell et. al (2014, p. 113) subrayan el cine como espejo en tanto herramienta pedagógica adecuada gracias a su contemporaneidad y carácter popular y su capacidad para conectar y hacer visibles los discursos frecuentes en la sociedad.

La capacidad de este arte para ser a la vez social e individual es debido a que es contemplado simultáneamente por muchas personas, pero no por ello deja de pretender comunicarse con cada una de ellas. Posee un carácter social que pretende alcanzar al máximo número de personas independientemente de su formación cultural (Leigh, 2002). De este modo, llega al espectador estimulando pensamientos, valoraciones y cambios de actitud (Mitry, 1990; Casanova, 1998). Ciertamente, en el ámbito científico está probada la potencialidad del cine como elemento transmisor de conceptos, modelos de conducta y valores (Lumet, 1999).

En cualquier caso, hay prácticas educativas que suelen hacer partícipes y protagonistas a los medios audiovisuales de la comprensión de las sociedades contemporáneas. Pereira (2005, p. 217) indica que el cine posibilita el camino para que la cultura y los individuos inicien juntos la andadura y al mismo tiempo, promociona formas de conocer y enfocar la realidad social para que el conocimiento permita la reproducción del orden cultural y la reconstrucción reflexiva y crítica. En efecto, la introducción del otro dentro de la trama de una película cuya acción se desenvuelve en una sociedad diferente a la suya es una evidente muestra de comunicación intercultural.

A veces el cine intenta interpretar la realidad y sus relatos influyen en cómo la concebimos, y los personajes que la interpretan en cómo nuestros jóvenes y niños configuran su conducta (Fernández et. al, 2010). Las películas pueden ser usadas así, como extractos dramatizados de la realidad y originar el aprendizaje mediante la reflexión sobre los modelos que se proyectan. Esta alfabetización a través del cine debe llevarse a cabo considerando previamente las edades de los alumnos para convertirse en consumidores activos y fomentar su visión crítica.

Rodríguez Terceño (2014, p. 569) reconoce que “el cine puede suponer un elemento único de motivación, de conocimiento, de análisis y de debate”. Pereira y Urpí (2005) descubren, de manera similar, ciertas posturas de los jóvenes hacia el cine mostrando el poder de lo audiovisual como fuente de conocimiento, reflexión y evocación. Las autoras citadas señalan que los posibles aprendizajes derivados de los visionados se obtienen desde el plano de lo emocional o lo afectivo, por lo que puede ser útil el hecho de que el cine sea capaz de provocar cambios de actitudes tras un trabajo de mediación.

La comunicación audiovisual que tiene de base el cine como lenguaje y medio de expresión, debe ser llevada a cabo por los docentes en las aulas como una propuesta integradora donde exista una mejor comprensión y análisis de la imagen para el pleno desarrollo personal del alumno. Con frecuencia, lo audiovisual en nuestra actual civilización se ve como algo negativo por aquellos que consideran la palabra, en lugar de la imagen, como la vía que debe facilitar el pensamiento y la reflexión. Por el contrario, nosotros defendemos el audiovisual como el medio con el que han crecido los jóvenes actuales, pudiendo superar las limitaciones en las que en ocasiones se desenvuelven sus vidas y abriéndoles una ventana a otros mundos reales o imaginados. El docente puede prepararles para el mundo en el que han de vivir a través de la

representación cinematográfica de determinados valores y su conexión con las emociones. De este modo, intentaremos que la meta de la educación sea la persona total, como un todo en que se integran todas sus facetas (Colectivo Drac Màgic, 1995, pp. 8-9; Ortigosa, 2002, pp. 167-168). No obstante, no se trata únicamente de insertar en las aulas un elemento supra académico (externo); existen pautas claras para que la presencia de los medios audiovisuales tenga un uso correcto y provechoso en el contexto educativo: deben ser actuales, realistas y relevantes, con buena calidad tanto en imagen como en audio, y por supuesto, que ayuden al aprendizaje de los contenidos a trabajar. No sólo los aspectos cognitivos se ven fortalecidos, sino que también estimulan profundamente el desarrollo competencial global del alumno (Gértrudix Barrio y Rivas Rebaque, 2015, p. 279).

El uso de elementos tecnológicos no es la justificación última de la presencia favorable de los medios audiovisuales en las aulas, sino un elemento estructural que conduce a la finalidad de todo docente y alumnado: el aprendizaje con las mejores condiciones para su durabilidad postacadémica y la autonomía del alumno en su aprendizaje académico posterior (Hernández Ortega y Martín, 2014, p. 1). En este sentido, una de las principales razones para la inclusión del cine en la educación es porque profundiza, plasma o analiza la vida de las personas, sus sentimientos, sus problemas, sus pasiones. Como añade Pereira (2005, p. 210) “el cine acepta las características y problemas de una sociedad y, al proyectarlos, permite que la sociedad se reconozca a sí misma en los filmes y los haga suyos”. Siguiendo a esta misma autora, hay que resaltar además su carácter global, pues relaciona el lenguaje verbal y no verbal, es una verdadera obra de arte y un instrumento de transmisión de conocimiento. Cortina (2010, p. 85) afirma haber “podido constatar un incremento en el interés de los profesores tanto a nivel formativo como en el nivel práctico de uso del cine” y “su inclusión en el aula va ganando adeptos”. Por su parte, Amilburu (2010) plantea que puede ser utilizado tanto para fijar contenidos de diferentes asignaturas, como para ampliar las experiencias de los estudiantes. Según Rita (2013, p. 34) “el cine es una de esas realidades culturales que se traduce en oportunidades de construcción de sentidos, desde el punto de vista de producción como de la recepción”.

La inserción del cine como estrategia de aprendizaje que integra conocimientos debería ser una práctica cotidiana. Estamos de acuerdo con que el cine en el aula puede

desarrollarse como contenido transversal (Amar, 2003, p. 60), entendido desde la globalización de aprendizajes (Yus Ramos, 1997), en el sentido de que abarca todas y cada una de las áreas de conocimiento dándoles solidez y coherencia, y definido como un instrumento para el pensamiento y la emoción (Rajadell et. al, 2005). En este sentido, el cine como instrumento pedagógico según Pereira (2010):

(...) se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y emociones, conectándonos con el “como si”, en ese mundo irreal o percepción virtual desde la cual vivimos y sentimos, lleguemos a reconocernos, identificarnos, transformarnos y adaptándonos a través de la risa, la tristeza, el amor, el gozo... despertando en el espectador unos sentimientos, pensamientos, actitudes que transferirá al aprendizaje de experiencias en un medio y una situación determinada (p. 15).

Bellido (1998, p. 17) apunta que el cine “se puede enseñar de muchas formas y se puede conseguir que el alumnado desde cualquier edad pueda amarlo”, llegando a comprender el maravilloso lenguaje de las imágenes. Por ello, Alfonso (1998, p. 22) defiende que “nuestra labor es educar espectadores, espectadores que sepan expresarse también con los medios audiovisuales, pero sobre todo espectadores. Ni eminentes críticos, ni consumados técnicos”. Aguilar (1998, p. 75) considera que las conclusiones establecidas a partir del visionado de una determinada película, han de sacarlas los alumnos y formularlas en sus propias palabras, pues una parte significativa del proceso educativo consiste en verbalizar y racionalizar lo que perciben, lo que sienten. Es aquí donde el profesor propone a los alumnos la comparación entre ficción y vida a través de la reflexión. Para Goberna y Gorgues (1998, p. 92), ver cine es un contenido procedimental con el que se adquieren numerosos contenidos conceptuales y un medio para el debate y la adquisición de contenidos actitudinales. A este respecto, Encabo (2017) asegura:

Igual que no podem pretendre que els nostres alumnes admirin des del primer instant Mozart o Haendel, expressions sonores molt distants per a ells, i podem (i hem de) despertar la seva curiositat a partir de músiques que formen part del seu univers quotidià, aquest mateix recorregut és aplicable a altres branques del coneixement. És cert que la filosofia, a priori, els pot resultar antipàtica, però aquí poden entrar en joc productes fílmics com *V for Vendetta* (2005), *Memento* (2000) o *Fight Club* (1999), on Nietzsche, Kierkegaard o Schopenhauer estan molt presents. El mateix pel que fa a

la literatura, ja que els nostres alumnes, polialfabetitzats, llegeixen contínuament, en diversos suports i a diferents velocitats (2017, p. 48).

A propósito de la competencia lectora y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, Pilar Úcar demuestra las posibilidades que ofrece trabajar con el cine en las aulas, no a partir del visionado de las películas, sino con la lectura del script, del guion editado como auténtico texto, que requiere por parte del alumno una lectura comprensiva y una expresión escrita adecuada y correcta, a la vez que constituye para el docente un importante material pedagógico y educativo (Úcar, 2011, p. 256). De un modo u otro, las interpretaciones derivadas del cine deben ser subjetivas, según Martínez-Salanova (1998, p. 30), estableciendo una relación causa-efecto entre la expresión simbólica que ha permitido que captemos en la ficción y la realidad de una historia que nunca ha existido pero que siempre está existiendo.

Rojano Vera (2015) esgrime los siguientes argumentos al respecto:

La alfabetización mediática no es algo tan sencillo como la mera exposición a los medios, como tan a menudo se ha pensado. Se trata de una labor constante en la que hay que esforzarse en aprender a realizar una lectura crítica de las secuencias, planos, música, palabras, colores, y todo lo que encierra este lenguaje que se estructura en torno a esa obra artística que es la película (p. 203).

En el cine se transmiten valores junto a determinados estereotipos convirtiéndose así en un reflejo de lo que está sucediendo en un contexto social determinado. Plantea al espectador determinados modos de reaccionar y de comportarse, y produce respuestas afectivas a partir de las cuales la persona puede articular su propia experiencia de la realidad. Por otro lado, los patrones audiovisuales presentados en las películas actúan como referencias internas en el mundo íntimo del espectador, y como referencias externas, conformando el imaginario colectivo de una sociedad.

Empleamos el cine como un instrumento para la formación en valores, pues proyecta los problemas sociales y los resuelve de manera precisa, convirtiéndose en enseñanzas de la vida y para la vida que favorecen la reflexión y el análisis crítico de dichos valores y contravalores que los determinan y hasta logran el cambio de actitudes (Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Ortigosa, 2002). Para Morduchowicz (2003), el cine posee un gran poder comunicador y nos influye más allá de lo que podemos imaginar. Los

valores divulgados en los medios de comunicación como es el propio cine, quedan retenidos en nuestro inconsciente (Benavides et. al, 2003); de este modo, Ambrós y Breu (2011, p. 8) apuntan que “el uso del cine en el aula es un factor dinamizador clave para ayudar a promover valores humanizadores, de manera transversal e interdisciplinaria, y para contribuir así a desarrollar valores y elementos de identidad personal y de pertenencia”.

Debido a su capacidad de formar e informar de forma lúdica y ayudar a la resolución de conflictos presentando la realidad tal y como es, surge el concepto de cine formativo, es decir, aquel que tiene la finalidad de mejorar los conocimientos de los telespectadores (Vega, 2002). Loscertales y Bonilla (2009) defienden las películas como instrumentos para educar en valores, ya que es uno de los medios audiovisuales más influyentes en la cultura actual al ofrecernos modelos, actitudes y estilos de vida. Y para Palacín (2013), el uso del cine en las aulas para la instrucción de la música no debe hacerse por simple juego o diversión, sino por las posibilidades que ofrece para la transmisión de valores sobre la propia naturaleza humana. Sus tramas y temas pueden ser trabajadas en el aula como elemento reflexivo y orientador de comportamientos. La disposición de los principales temas tratados por el cine tiene su importancia en la adquisición de una sensibilidad centrada en valores creativos, expresivos y cognoscitivos.

El cine se puede utilizar como “instrumento técnico de trabajo” para acceder a la sociedad y describir la realidad; o como un “sustento conceptual, ideológico y cultural, base necesaria para que los alumnos vayan configurando su personalidad” (Martínez-Salanova, 2002, p. 78). Este mismo autor (2003, p. 123) añade que “el cine es un instrumento de comunicación de masas porque llega a todo el mundo, y de comunicación social porque nos ayuda a conocer mejor nuestro entorno”. En su trabajo defiende el cine como transmisor de dramas humanos, por lo que sus tramas deben ser usadas en las aulas como elemento reflexivo y orientador de comportamientos. Es fuente riquísima de información, que permite entrar realmente en el estudio de la sociedad, la vida humana, sus conflictos y las diferentes culturas con el fin de generar un estudio de los propios. Para ello es esencial la educación en valores que puede conllevar y aprender de los otros, así como el análisis de películas a partir de las cuales pueden realizarse multitud de actividades.

Siguiendo el discurso de Ameijeiras y Morón (1998, p. 126):

El profesor hace de mediador formativo entre la película y el alumno, le ayuda a decodificar el mensaje filmico en códigos de aprendizaje, le enseña también a leer las imágenes que vehiculan las historias que se explican para promover desde la reflexión y la participación una verdadera autonomía crítica, un “espectador-creador” activo, selectivo que contraste lo visto con lo vivido y sepa reconocer por sí mismo la adecuación y la vigencia de ciertos valores.

Para ello, Montoya (2010, pp. 62-63) destaca cuatro elementos que enmarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con el cine:

1. Los jóvenes han crecido sumergidos en y con los medios audiovisuales por lo que son algo normal para ellos y a través de los cuales se pueden canalizar determinados proyectos pedagógicos con facilidad.
2. Se trata también de un medio que los alumnos usan constantemente en sus aprendizajes informales, por lo que podemos sacar provecho como docentes.
3. El cine les da acceso a experiencias atendiendo a su edad y nivel de desarrollo y sirve para integrar al alumno en la vida adulta.
4. El último elemento, nos remite a la importancia de que la integración de lenguajes que simboliza el cine puede ser entendida como una metáfora de la educación integral que debe ser impartida en el contexto escolar.

En este contexto, el cine fórum se convierte en un recurso metodológico indispensable en la educación y una actividad pedagógica de grupo que persigue “descubrir, vivenciar y reflexionar sobre las realidades y valores que persisten en el grupo o en la sociedad” (Bravo Miralles, 2010, p. 2). Además, tal y como apuntan Morales y Muñoz (2014, p. 21) en un estudio realizado recientemente, el cine fórum “posibilita un acercamiento más directo a las diferentes problemáticas”. Uno de los objetivos es resolver conflictos diversos a partir del diálogo participativo: “el propósito es que los estudiantes encuentren la forma de confrontar esa información con su propia realidad para así apropiarse de manera clara y participativa de su proceso formativo dentro y fuera del aula” (p. 72). Contribuye a la formación en valores al aceptar las opiniones, las críticas y las diferencias del otro, buscando sus posibilidades y la de las de los demás y orientándose al beneficio individual y colectivo.

La finalidad entre educación y medios audiovisuales debe ser propiciar la inteligencia personal y colectiva del individuo, mejorar la comprensión del mundo que nos rodea, potenciar las relaciones y aprender a imaginar y crear un nuevo mundo (Pérez-Tornero, 2003). Diferentes estudios demuestran que el cine y los medios audiovisuales pueden actuar como recursos didácticos y pedagógicos al servicio de la enseñanza (Marín y González, 2006). Como afirma también Méndez (2001), los medios de comunicación actúan como educadores informales, siendo así un bien imprescindible para la sociedad. Como consecuencia, la escuela tiene que ayudar al acceso de los alumnos a la educación mediatizada, facilitando los recursos y espacios donde sea tratada (Ballesta, 2002).

Algunas soluciones prácticas para su integración en el aula podrían ser el visionado y análisis y comentario de películas, actividades previas y posteriores al visionado o incluso la recreación de determinadas escenas que nos interese comparar con la realidad. Si entendemos que educar, entre otras cosas es comunicar, podemos considerar los elementos que intervienen tanto en los procesos educativos reales como los de la gran pantalla que, al fin y al cabo, son procesos de comunicación. El cine como recurso didáctico permite trabajar diversos principios metodológicos: trabajo cooperativo, constructivismo, aprendizaje significativo, aprendizaje autónomo, globalización.

El cine como recurso didáctico en educación dispone de un respaldo científico demostrado, ya que contribuye al conocimiento de las personas. Es un importante agente de conocimiento social que divulga con claridad las creencias y los patrones más usuales. Integrarlo en el currículo escolar significa poder avanzar en la integración total de la escuela en la sociedad moderna en la que vivimos. Es interesante investigar sobre las posibilidades formativas que posee el lenguaje cinematográfico, su uso desde una perspectiva educativa, el descubrimiento de determinados valores a través del mismo y la capacidad de razonamiento de sus espectadores a partir del contenido presentado.

2.3.3. LA MANERA EN LA QUE EL CINE EDUCA MUSICALMENTE

En este breve apartado pretendemos mostrar, sin ánimo de realizar un recorrido exhaustivo, algunos ejemplos de cómo el cine educa musicalmente, sea esta la intencionalidad de los productos filmicos o no. Antes de proseguir, y a pesar de que

muchas de las cintas reseñadas tienen sus principales receptores en los adolescentes, es preciso advertir que se trata de un fenómeno que no es exclusivo de esta edad, sino que se difunde de forma global a cualquier edad escolar. En este sentido,

no podemos olvidar que la matriz básica discursiva de la música modela buena parte de los productos mediales educativos a los que están expuestos los niños desde su más temprana edad. Ejemplos los encontramos en la serie popular *Cantajuegos*, en distintos vídeos musicales infantiles sobre animaciones como *Pocoyo*, *Bob Esponja*, la *Abeja Maya*, o *Los Lunnis*. Es por ello que existe la necesidad de formar, informar y utilizar estos formatos de una manera crítica; contribuir a esa formación en medios y con los medios, fomentando un espíritu realmente reflexivo que permita, a los niños y jóvenes, separar analíticamente todas las capas que compactan estos textos mediales (Gértrudix Barrio y Rivas Rebaque, 2015, p. 280).

La música aparece directa o indirectamente dentro de la trama en diferentes y numerosas producciones audiovisuales. Esto puede ser usado como material didáctico en las escuelas mediante una correcta selección de los fragmentos correspondientes y guiando los contenidos que quieran ser tratados.

En el contexto cinematográfico, Cisneros-Cox (2005, p. 98) apunta que la música posee nuevos rasgos con una personalidad y significación distintas, pues está vinculada con la imagen y se establece entre ambas una relación dependiente e inmediata. Recordamos las palabras de Hegel (2007), que, al relacionar el sentimiento y la música, expone que existen dos modos de captarla y escucharla según aquel que escucha: el que entiende de música, que le basta la música en sí misma, y el que no tiene conocimientos de música, que necesita hallar inteligibilidad en lo que oye y palpar lo tangible.

Somos conscientes de que no es lo mismo una película con música que una película sin música, y que el cine, salvo en casos excepcionales cercanos a la experimentación y la vanguardia, nunca prescinde de la misma. Podemos mostrar algunos ejemplos sobradamente conocidos a modo de ilustración: cuando es exhibido el cachorro a toda la selva en la película *The Lion King* (1994), no sentiríamos lo mismo sin la música de Hans Zimmer, al igual que la música estridente que se puede oír en *Psycho* (1960) cuando el protagonista asesina a su víctima en la bañera, provocando unos sentimientos de ansiedad que resaltan el horror de lo que está sucediendo. En muchas ocasiones, en el

mundo del cine observamos cómo la aparición de una determinada melodía puede anticipar lo que va a suceder después.

Un aspecto realmente interesante a tener en cuenta al pensar en cómo el cine educa musicalmente, es la presencia de música clásica o culta occidental, dado que para las audiencias juveniles estas músicas en general no forman parte de sus repertorios y, sin embargo, a través de su inclusión en diversas películas pueden tener acceso y conocimiento de las mismas. Sobre este punto, Encabo (2020) ha mostrado las posibilidades didácticas de diversos biopics basados directa o indirectamente en las vidas de músicos y compositores de la tradición culta occidental. A continuación, hacemos un breve repaso y comentario de contenido audiovisual musical a nuestro parecer sugerente, entendiendo que no podemos abarcar el amplio abanico existente.

Son muchos los ejemplos de films de animación con presencia de música clásica pertenecientes al universo Disney. Para el público infantil encontramos una clara referencia en la película *Fantasia* (1940) compuesta por siete episodios que ilustran ocho extractos de piezas de música clásica dirigidos por el director de orquesta Leopold Stokowski e interpretados por la Orquesta de Filadelfia. La música que aparece en dichos episodios queda recogida así:

1. *Tocata y fuga en re menor* de Bach, con dibujos animados abstractos que combinan varias formas geométricas y el cielo.
2. *El cascanueces*, ilustrando diferentes partes del ballet homónimo de Tchaikovski y evocando las cuatro estaciones.
3. *El aprendiz de brujo* de Paul Dukas, que ilustra un poema de Goethe del mismo título, escrito en 1797. Mickey Mouse toma prestado el gorro mágico del brujo Yensid y debe luchar contra las escobas que él mismo embrujó para que trabajasen por él.
4. *La consagración de la primavera* de Igor Stravinski cuenta la historia de la Tierra y su evolución.
 - Intermedio: se presenta la “banda sonora”, explicando así el sonido de manera visual a través de las vibraciones.
5. *Sexta sinfonía* o *Pastoral* de Beethoven, con la sucesión de dioses y criaturas de la mitología greco-romana.

6. “Danza de las horas” procedente del ballet de la ópera *La Gioconda* de Amilcare Ponchielli, bailado aquí por elefantes, hipopótamos, cocodrilos y avestruces.
7. *Una noche en el Monte Pelado* de Modeste Moussorgski, en el cual las cimas de las montañas se transforman en un demonio. El *Ave María* de Franz Schubert anula las escenas de pesadilla precedentes, mostrando una lejana procesión con antorchas que penetran en un bosque que parece una catedral.

Posteriormente, nace la película *Fantasía 2000* (1999), que conmemora el 59° aniversario (1999) y 60° aniversario (2000) de la película *Fantasía*. Esta también se divide en ocho fragmentos o cortometrajes acompañados de distintas piezas musicales:

1. *Sinfonía n.º 5* de Beethoven (versión reducida) representa la lucha entre la luz (mariposas) contra la oscuridad (murciélagos).
2. *Pinos de Roma* de Ottorino Respighi intenta hacer una crítica hacia la matanza indiscriminada de ballenas.
3. *Rhapsody in Blue* de George Gershwin presenta un día en la vida de varias personas dentro de la bulliciosa metrópolis de New York en 1930, incluso retratando al propio George Gershwin al piano.
4. *Concierto para piano n.º 2 (Allegro)* de Dmitri Shostakóvich, basado en el famoso cuento de Hans Christian Andersen *El soldadito de plomo*, sustituyendo en este caso el final de la narración por un happy ending.
5. *El Carnaval de los animales* de Camille Saint-Saëns refleja la historia de una bandada de flamencos con un yo-yo.
6. *El aprendiz de brujo* de Paul Dukas, que es un segmento de la secuencia original de *Fantasía* (1940).
7. *Pompa y circunstancia (Marchas 1, 2, 3 y 4)* de Edward Elgar es una representación del Arca de Noé, con el Pato Donald como primer oficial de Noé y la Pata Daisy como la asistente de Donald.
8. *El pájaro de fuego* de Ígor Stravinski narra la historia de un duende de la primavera y su compañero ciervo. Pretende mostrarnos el tema de la vida, la muerte y la resurrección. También podría ser considerada como una interpretación de la erupción del Monte Santa Helena en 1980 y el posterior regreso de vida silvestre en ese lugar.

Además de estas dos cintas, son muchos los ejemplos de films de animación con presencia de música “clásica”. Así *El cascanueces*, ballet que ha sido llevado a la pantalla y que originalmente se basaba en el cuento *El cascanueces y el rey de los ratones* (en alemán: *Nussknacker und Mausekönig*) escrito en 1816 por E.T.A Hoffmann, narra la historia del sueño que tiene una niña durante la noche de Navidad cuando recibe como regalo un cascanueces de juguete que cobra vida, derrota al rey de los ratones y la lleva a un reino mágico. La música de Tchaikovsky consigue crear una atmosfera perfecta a través del ballet. En *La bella durmiente* (1959) también aparecen temas procedentes del ballet homónimo de Tchaikovsky.

En el cuento *Three Little Pigs* (1933) escuchamos fragmentos de las Danzas Húngaras de Brahms, tales como la *danza húngara 5 y 6*. Por otro lado, podemos escuchar un fragmento muy cortito de la *Rapsodia húngara nº 2* de Franz Liszt en un cortometraje de dibujos animados, siendo interpretada por *Bugs Bunny* (1946) al piano. Así mismo, en *The Cat Concerto* (1947) se llevan a cabo muchas referencias al mundo clásico de la música: Tom toca al piano la *Marcha turca* de Beethoven y Jerry pone la coreografía.

Fuera del cine de animación, en *The Silence of the Lambs* (1991) aparecen las *Variaciones Goldberg* de Bach. El caníbal Hannibal Lecter, a pesar del horror de sus actos, es presentado como una persona de educación exquisita y la tan famosa escena de la celda, logra captar como ninguna otra esa doble naturaleza. Otra célebre escena que combina belleza musical y tragedia es la aparición de “La Cabalgata de las valquirias”, procedente de la ópera *La Walkyria* de Wagner en *Apocalypse Now* (1979).

En *The Shawshank Redemption* (1994), *Las bodas de Fígaro* de Mozart es retransmitida por el altavoz por el protagonista en la escena de la cárcel y de este modo, deja de ser un lugar inhóspito, aunque sea durante unos segundos. Una solución salvífica también aparece en *The Pianist* (2002), donde el protagonista conseguirá sobrevivir gracias a su maestría para tocar al piano piezas de Chopin.

En *Master & Commander* (2003) diversas piezas de música clásica interpretadas en el film por el capitán Jack Aubrey son de Mozart, de Bocherini, de Albinoni y Bach. Y en *Out of Africa* (1985), las músicas que escucha el protagonista en su gramófono pertenecen al *Concierto de Clarinete* de Mozart.

En las películas *Dead Poets Society* (1989), *A Clockwork Orange* (1971), *Die Hard* (1988) y *Sister Act 2: Back in the Habit* (1992) se puede escuchar la “Oda a la alegría”, 4º movimiento de la *Novena Sinfonía* de Beethoven. También el largometraje *Intouchables* (2011) incorpora piezas del pianista y compositor Ludovico Einaudi, además de recordar composiciones tan populares como *Las cuatro Estaciones* de Vivaldi o el Preludio de la *Suite n.º1* de Bach, entre otras.

Otras composiciones clásicas que han visto revitalizada su popularidad por medio de su presencia en películas de distinta índole son:

- *La traviata* de Giuseppe Verdi en *Pretty Woman* (1990).
- *Así habló Zaratustra* de Richard Strauss en *2001: A Space Odyssey* (1968).
- *El Lago de los Cisnes* de Tchaikovsky en *Black Swan* (2010).
- Obertura de *Guillermo Tell* de Rossini en *The Lone Ranger* (2013).
- Obras de Mahler, Mendelssohn, Mozart y Khachaturian en *Le Concert* (2009).
- “O Fortuna” procedente de *Carmina Burana* del alemán Carl Orff, que aparece en numerosas películas como: *Excalibur* (1981), *300* (2006), *Matrix* (1999), *Jackass: The Movie* (2002).

Hallamos igualmente referencias a otros géneros musicales en el cine. Estos también pueden ser usados como recurso didáctico enfocado especialmente a los contenidos propios de Educación Secundaria. Así, sin pretender detallar minuciosamente, exponemos películas cuyas bandas sonoras otorgan protagonismo en directa relación con su trama, a determinados géneros urbanos.

La música rock aparece en incontables ocasiones asociada a la acción. De este modo, escuchamos una versión de “Shoot to Thrill” de AC/DC en la película *Iron-Man 2* (2010), mientras que en la primera entrega sonaba “Black is Black” de este mismo grupo. Además, encontramos en *Terminator 2* (1991) la canción “You Could Be Mine” de Guns N’ Roses. En la película *Baby Driver* (2017) lo mismo vemos conducir al protagonista al ritmo de Queen que de The Beach Boys. En este mismo grupo podemos situar la famosa “Eye of the Tiger” de la banda Survivor en la saga *Rocky* (1976) en la que no puede existir mayor sincronización entre música y cine. De hecho, se ha convertido desde entonces, en un tema usado, incluso fuera de las pantallas, para afrontar las adversidades, motivarnos e intentar lograr nuestro objetivo. Finalmente, en

Wonderwoman (2017), una de las últimas súper heroínas, la banda sonora de fondo es el tema “Warriors” de Imagine Dragons.

El género del pop, por el contrario, está asociado normalmente a las comedias y películas románticas. En la película española *La Llamada* (2017) aparecen éxitos de Whitney Houston, de Presuntos Implicados, así como temas originales compuestos por Miss Cafeína o Leiva. En este grupo también situamos la banda sonora de *Begin Again* (2013) con la canción “Lost stars” de Maroon 5 o la popular canción “My Heart Will Go On” interpretada por Celine Dion en la película *Titanic* (1997).

Los géneros musicales hip-hop y rap vienen muy determinados por el contexto social y cultural en el que se ve envuelta la trama de película, que suele ser de acción y protagonizada por personajes duros y violentos. Por ejemplo, en *8 Miles* (2002) protagonizada por Eminem, el rapero canta, entre otros, el tema “Lose yourself”. Las diversas películas de la saga *Fast & Furious* (2001) tienen de fondo música latina, pero también hip-hop, como es el caso de la canción “See You Again” de Wiz Khalifa ft. Charlie Puth en la séptima entrega en homenaje al fallecido actor protagonista Paul Walker o “Ride Out” de Kid Ink, Tyga, Wale, YG, & Rich Homie Quan. Asimismo, en *Baby Driver*, anteriormente citada, encontramos la canción principal “Chase Me” de Danger Mouse ft. Run The Jewels & Big Boi.

Finalmente, el cine de terror y el género heavy metal han estado tradicionalmente ligados tanto por cuestiones estéticas como temáticas. *Saw* (2004), la revolucionaria y célebre saga de terror, tuvo en la primera entrega a Fear Factory con su “Bite The Hand That Bleeds”. La película *Zombieland* (2009) arranca a cámara lenta con “For Whom The Bell Tolls” de Metallica. Música de numerosas bandas de heavy metal son usadas en *The Devil's Candy* (2015) como es el caso de Sunn O))), Metallica, Slayer, Conspiracy, Cavalera, Queen of the Stone, Pantera y Age. Por último, en *It* (2017) se utilizan temas de Anvil, The Cult y Anthrax.

A partir de todos y cada uno de estos ejemplos, observamos la existencia de numerosas alusiones a la música y sus diferentes géneros en el cine que pueden ser utilizadas como recurso didáctico para introducirla en el aula y reconducir, a partir de la reflexión y el debate, el aprendizaje de unos determinados contenidos.

2.3.4. LA PERSUACIÓN DE LA MÚSICA EN LA PUBLICIDAD

Aunque en este trabajo nos centramos en el cine, queremos apuntar brevemente la presencia musical en la publicidad televisiva, ya que los jóvenes están expuestos a numerosos anuncios publicitarios en su día a día. Este hecho puede servirnos también como vehículo y ayuda para nuestra docencia, pues la música actúa de alguna manera como un “idioma” entre los mismos. Aunque no es un lenguaje universal, es sin lugar a dudas un sistema comunicativo.

Para Fraile (2011, p. 165) la publicidad es presentada como un producto cultural apto para examinar las tendencias que suscribe el medio audiovisual y un momento histórico determinado. Esto es debido tanto a su evidente voluntad comercial, como a que los spots publicitarios reúnen pasado y presente de las prácticas que se llevan a cabo en los medios de comunicación. El análisis del anuncio publicitario es relacionado por Peña Timón y Mañas Valle (2014) con un microrrelato del siguiente modo definitorio:

El anuncio publicitario se hermana con el minicuento en sus vertientes morfológica y sintáctica. Coinciden en la brevedad del relato, en el argumento sencillo y conocido por el receptor, en la precisión del lenguaje y las imágenes, y en favorecer la cooperación del lector o espectador con el texto, a fin de que cada uno decida su particular significado (p. 481).

En el spot publicitario aparece un sistema de signos en el que existen una serie de elementos característicos vinculados a conceptos o significados, y la música, en concreto, se sirve de los códigos sonoros para producir significado y para captar la atención, convencer y persuadir al espectador. La música ayuda a recordar el producto, aumenta el deseo por el mismo y nos posiciona con una determinada actitud o conducta al consumidor. Los tres elementos básicos que deben interactuar en la publicidad audiovisual y son necesarios para persuadir y/o para seducir a la audiencia son: la imagen, el texto y el sonido.

Si partimos del principio por el cual la música mantiene cierta independencia de las imágenes, Cebrián Herreros (1978) atribuye a la música tres funciones: la primera de ellas hace referencia a que, en un anuncio, la música puede complementar los contenidos visuales; en la segunda, la música fija el contenido en la memoria del espectador favoreciendo la retención del mensaje; y la tercera relacionada con el medio,

nos permite vincular unos anuncios con otros facilitando la redundancia y la identificación de estructuras.

Algunos escritos teóricos califican a la música de la publicidad como adorno o música de fondo. Otros como Gurrea (1999, p. 243) afirman que es un maquillaje o elemento decorativo. Sin embargo, en España hay estudios como los de González (2012) donde se demuestra que la música está presente, con su consecuente protagonismo, en más del 70% de los anuncios.

Douglas (1986) va más allá otorgando a la música un papel principal para el éxito del anuncio. Por su parte, Aumont y Marie (1990) defienden que la función principal de la música de los films comerciales es subrayar el efecto de unidad que también se intenta conseguir en el nivel de la narración y de la imagen. La música se ocupa tanto de describir como de expresar. También Bruner (1990) indica cómo la elección de las propiedades de la música en un anuncio publicitario influye considerablemente en la emoción generada en el público. Y, por último, Bassat (1993) expone que la música sirve para comunicar aspectos que no se consiguen transmitir mejor de otra manera, como estados de ánimo, sensaciones o estilos de vida.

León (1996) afirma que el paralenguaje tiene menor influencia que la música o el casting. Explica asimismo la persuasión de la música en el mundo de la publicidad a través del modelo AIDA (Atención, Interés, Deseo, Acción), añadiendo las siguientes consideraciones:

En la estructura del mensaje, la música, acompañada o no de una canción, sería uno de los auxiliares que sirve para ayudar a provocar en el receptor la respuesta positiva que se pretende. Sin embargo, este carácter auxiliar en muchos mensajes no implica que la música no pueda ser el motivo central en un mensaje persuasivo. En ese caso, la música deja de ser un mero fondo para envolver el contenido verbal codificado como letra de canción; es el caso de los “jingles” publicitarios, musiquillas pegadizas utilizadas tanto en lo comercial como en lo político (1996, p. 129).

La capacidad que tiene la música para conceder temporalidad y ritmo a la pieza audiovisual, así como su aporte emocional es defendido por Lack (1999). Santacreu (2002) igualmente atribuye a la música una serie de funciones específicas dentro de la publicidad televisiva que van más allá de las atribuidas por Lack, como son: la

atribución de valores, la pregnancia del mensaje y el reclamo de la mirada. Sedeño (2006) va más allá, añadiendo que la música es un elemento que tiene como objetivo asociarse a la marca del producto interaccionando con la línea discursiva del spot, por lo que su propósito y eficacia reside en la fusión con las imágenes que componen la pieza publicitaria aportando significado a las mismas.

Atendemos también a uno de los principios básicos del manejo de emociones con música, como es el caso de la teoría del Iso (Identidad sonora) desarrollada por el musicoterapeuta Benenzon (2004). En ella cada individuo lleva consigo un bagaje sonoro que le identifica y le hace distinto de los demás. Cada elemento sonoro-musical escuchado provoca en la persona una serie de asociaciones (cognitivas, sensoriales y emocionales) que la publicidad emplea principalmente a dos niveles: el Iso cultural, resultado de la configuración cultural global de la que el individuo forma parte; y el grupal, limitado a una minoría étnica o grupos caracterizados por elementos biológicos (raza), geográficos o idiomáticos.

Tagg (2012), por su parte, agrega el alto grado de codificación de la música en los medios audiovisuales y la manifestación de ejemplos que son efectivos como estereotipos, con convenciones muy formadas y funciones semióticas bien establecidas. El hecho de pertenecer a un contexto determinado hace que asociemos unos estereotipos simbólicos a unos géneros musicales, ya que cada elemento sonoro está codificado culturalmente y cada espectador es el que interpreta los diferentes discursos teniendo en cuenta las experiencias culturales previas y el contexto.

Según Fraile (2016, p. 37) “la publicidad tiene su propia forma de narrar y transmitir significados, y en este entorno la música supone un recurso extraordinario para la innovación y la sorpresa”. Así, puede convertir en protagonista a orquestas o bandas de música como metáfora de una estructura armónica con unos valores simbólicos “como la concordia, la colectividad, la distinción estética, la perfección o el arte”. Además, nos revela también la capacidad de la música como mensaje dentro de la publicidad. Distingue por tanto cuatro estrategias principales (p. 40):

1. La música como agente identificativo aumenta la afinidad del consumidor con el producto.
2. Su uso nos provoca sorpresa o efectismo.

3. Posee la capacidad de ambientar el spot y ser un elemento evocativo muy eficaz.
4. Su utilidad como estrategia emocional para profundizar en el nivel sentimental.

La relación establecida entre la publicidad y la música clásica no es producto de la casualidad, sino de las características de este tipo de música para conseguir que el público recuerde el producto o el servicio anunciado por más tiempo y con una imagen positiva. Algunos ejemplos de la presencia de música clásica en anuncios son:

- La música descriptiva nos ayuda a contar una historia y eso es lo que hicieron los creativos de *Coca-Cola* (campaña de 2009) en un spot con la música de *Pedro y el Lobo* de Prokoviev.
- Diferentes marcas automovilísticas utilizan la música clásica para publicitar sus coches. Este es el caso del anuncio *Golf Rabbit* (2012) con la *Tritsch-Tratsch Polka* Op. 214 de Strauss y del anuncio de *Citroën C5* (2008) con “La cabalgata de las Valkirias” de Wagner. Numerosos anuncios de Audi, como, por ejemplo, el de *Audi A4 Advanced Edition* (2013) con el aria “Lascia Ch’io Pianga” de Haendel, el de *Audi a6* (2006) con *Vida de Artista* de Johann Strauss o *Audi S3* (2007) con la *Marcha turca* de Mozart. El spot *Renault Rayos X* con la Sonata para piano nº 14 (*Claro de Luna*) de Beethoven, y también el de *New Nissan Qashqai* (2008) con el aria “Sempre Libera” (*La Traviata*) de Verdi.
- La compañía de seguros *Ocaso* ha apostado por utilizar conocidos números de zarzuela, como en 2011 con “Me llaman la primorosa” de *El Barbero de Sevilla* de los compositores Giménez y Nieto, o en 2012 con la “Romanza de la duquesa” de la obra *Jugar con fuego* de Barbieri.
- En un spot de *Levi’s Odysee* (2002) disfrutamos de la obra *Sarabande* de Haendel, la cual le da fuerza a las imágenes.
- La “Oda a la Alegría” de la *9ª Sinfonía* de Beethoven ha sido y sigue siendo muy usada, por ejemplo, en el anuncio de la *Mutua Madrileña* (2013) o en el del *Banco Sabadell* (2013).
- *Sony* (2009) mostró su nueva línea de televisores aprovechándose del momento más intenso de la obertura de *La Gazza Ladra* de Puccini.
- El anuncio de *Caja Madrid Obra Social y Fundación El Tren de la Vida 45* (2009) propone de fondo el Preludio de la *Suite nº1* de Bach.

- En los anuncios de los perfumes de *Jean Paul Gautier* *Le basier* (1997) *On the docks* (2013) *Classique e Le Male* (2016) suena el aria “Casta Diva” de *Norma*, ópera de Bellini. *Chanel n°5* (2012), por su parte, apuesta por *Claro de luna* de Debussy.
- El spot de *El Corte Inglés* (otoño 2009) utilizaba la “Habanera” de la ópera *Carmen* de Bizet.
- *Mcdonald’s jump* (2010) usa el 3º *Liebestraum* (*Sueño de amor*) de Franz Listz y en el *comercial de patatas fritas* (2015), el aria de “Papageno” de *La Flauta Mágica* de Mozart.
- La compañía *Movistar* (2010) apostó por el aria de la ópera *Madama Butterfly* “Un bel dì vedremo” de Puccini. Y *Vodafone* (2007), por su parte, utiliza la obra *Trisch-Trasch Polka* de Strauss.
- El anuncio de *Pantene* (2013) nos permitía escuchar el *Canon* de Pachelbel.
- *Air France* (2011) empleó el maravilloso “Concierto para piano nº 23 K488” (*Adagio*) de Mozart.
- *Los Cereales Choco Flakes* de *Cuétara* (2018), la *5º Sinfonía* de Beethoven.
- En el anuncio de *Cruzcampo* (2005), se realiza una adaptación del Largo al factótum de *El barbero de Sevilla* de Rossini.

La lista de anuncios podría ser interminable, ya que hoy en día se siguen empleando piezas de música clásica para vender determinados productos en televisión. Esto, como venimos defendiendo, podría sernos útil en el contexto del aula y acercar estos géneros y estilos musicales a nuestros alumnos partiendo de su entorno audiovisual más próximo.

CAPÍTULO 3

Representaciones de la educación en el cine

3. REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN EN EL CINE

3.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO: RELACIÓN DE SUS AGENTES EN EL AULA

Nuestro estudio está orientado al tratamiento y representaciones de la música y, especialmente, de la educación musical en los productos fílmicos; no obstante, antes de observar la presencia de ciertos estereotipos presentes en la narrativa de las películas, resulta necesario conocer las características generales del contexto educativo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la relación entre sus agentes, tanto en la realidad como en su proyección cinematográfica.

Son varios los motivos que cimientan el cuerpo de este apartado y muchas y diversas las aportaciones sobre el tema que nos ocupa, por lo que estimamos oportuno llevar a cabo una breve síntesis teórica de diferentes aspectos esenciales sobre educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en la realidad del aula para, posteriormente, comprender de qué modo son reflejados en las películas analizadas.

En primer lugar, es preciso reseñar que, según consenso general, hablamos de tres tipos de educación:

1. Formal: hace referencia a la transmitida en instituciones educativas, estando sistematizada y teniendo una organización curricular (escuelas, colegios, institutos, universidades, módulos, conservatorios). Al finalizar se reconoce la participación con un certificado de estudios oficiales.
2. No formal: se refiere a las actividades extracurriculares, es decir, aquellas que se realizan fuera del ámbito escolar, pero pretenden desarrollar competencias

intelectuales y morales de los individuos (cursos, academias, talleres). No se reconoce la participación con certificados oficiales.

3. Informal: es la que se recibe en los ámbitos sociales (familia, grupo de iguales, amigos) sin intención educativa, aunque en efecto, se produzcan aprendizajes (algunos autores no consideran diferencias destacables entre la educación no formal e informal, quedando reducidos a dos, según este enfoque, los tipos de educación).

En segundo lugar, existe una doble vertiente sobre el enfoque de enseñanza y las metodologías pedagógicas empleadas en el aula, recogidos en Caram et. al (2017) y que resumimos de la siguiente manera:

Conductista:

- El profesor solo enseña y transmite contenidos.
- El proceso de comunicación es unidireccional (profesor-emisor a alumno-receptor).
- El profesor modifica conductas y comportamientos de los alumnos.
- El profesor basa su autoridad en el poder.
- El alumno aprende por la asociación de estímulos y respuestas a los mismos.
- El alumno es un receptor pasivo de la información.
- El aprendizaje depende del entorno.
- El aprendizaje es memorístico, mecánico y repetitivo, por lo que no es duradero y necesita ser reforzado.

Constructivista:

- El profesor tiene vocación por enseñar.
- El profesor aprende de sus alumnos y acepta sus opiniones.
- El profesor es innovador y flexible.
- El profesor hace uso de las tecnologías y los avances educativos.
- El profesor realiza clases dinámicas atendiendo a las particularidades de cada uno de sus alumnos.
- El profesor planifica sus sesiones.

- El profesor relaciona los contenidos de la escuela con los de la vida real del alumno.
- El alumno construye su conocimiento.
- El alumno desarrolla la autonomía, la iniciativa, la reflexión y la crítica.
- El alumno puede expresar sus ideas y opiniones.
- El aprendizaje es vivencial, desde la acción.
- La relación y comunicación entre profesor y alumno es fundamental.

Esta distinción lleva consigo dos modelos de enseñanza: por un lado, la denominada tradicional, basada en la Escuela Tradicional; por otro lado, la innovadora, que parte de la Escuela Nueva. Para el establecimiento de las diferencias más significativas entre una y otra, partimos de las aportaciones del estudio de Díaz Alvarado (2017):

Escuela tradicional:

Se data su aparición en el siglo XVII como consecuencia del surgimiento y auge de la burguesía en Europa y las demandas de esta nueva clase social. Algunas de sus características son:

- Lo importante es la cantidad de contenidos.
- El profesor es presentado como autoridad, realizando clases magistrales de manera oral e inflexible.
- El grupo de aula es considerado homogéneo.
- El profesor es el protagonista y el transmisor de conocimientos.
- El alumnado es una figura obediente y pasiva que cumple las normas.
- El aprendizaje es siempre un proceso individual.
- El método de enseñanza es expositivo, mecánico y memorístico.
- La disciplina y el castigo forman parte de los métodos educativos.
- Los recursos didácticos suelen ser el libro de texto, el cuaderno y la pizarra.
- La metodología es conductista.
- La lengua utilizada es la materna.
- En la evaluación lo que importa es el resultado final.

Escuela Nueva:

Tiene su origen a finales del s. XIX y principios del XX. Surge como consecuencia de los diferentes cambios políticos, sociales e industriales y buscando ser una alternativa a la Escuela Tradicional. Entre las características que la definen citamos las siguientes:

- El alumno adopta una posición activa frente al aprendizaje, desarrollando destrezas y habilidades de una manera abierta y dinámica.
- El profesor es guía y facilitador del aprendizaje.
- El alumno es el protagonista de su aprendizaje y se parte de sus intereses.
- El aprendizaje es grupal.
- El sistema educativo debe ser flexible.
- El grupo de aula es considerado heterogéneo.
- Es necesaria una globalización de los contenidos.
- La enseñanza es social como complemento de la individual.
- La colaboración escuela-familia aparece como requisito indispensable.
- La metodología es constructivista.
- Los recursos didácticos son muy diversos.
- En la evaluación lo que importa es el proceso y el aprendizaje efectivo del alumno.

La enseñanza y el aprendizaje son los componentes a partir de los cuales concebimos los procesos educativos, no como fenómenos aislados, sino como ejes esenciales: hoy por hoy sabemos que, frente al modelo tradicional, no es posible considerar la educación únicamente como enseñanza (transmisión unidireccional de contenidos) sino como enseñanza-aprendizaje, reconociendo de este modo el papel activo del alumno. De igual modo, somos conscientes de que las relaciones que se establecen entre los diversos agentes educativos están condicionadas por aspectos como la afinidad de intereses y la reciprocidad. De esta manera, es importante destacar la importancia del contexto social, ya que está presente y determina la interacción alumno-docente y el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de todo contexto escolar, resulta imprescindible comprender el nivel y modelo de interacción docente-alumno en el aula, así como los contenidos educativos del

proceso de enseñanza-aprendizaje, pues de estos y otros aspectos dependen el desarrollo de las aptitudes educativas de los alumnos. Según Van Manen “la relación pedagógica es una relación intencional entre un adulto y un niño, en la que la dedicación y los propósitos del adulto son la vida adulta y madura del niño; es una relación orientada hacia el desarrollo personal del niño” (1998, p. 89).

Para Camacaro de Suárez (2008), el contexto social y el ambiente escolar es determinante, afirmando que “"el aula da cuenta de los valores compartidos por los grupos sociales" (p. 190). Y Camere (2009) señala que:

La relación profesor-alumno presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra interpersonal: primero porque la relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes, sino que se funda en una cierta imposición, después porque es una relación -bipolar de ida y vuelta- que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez mental (p. 1).

Lewin (1988) distingue tres estilos distintos de interacción profesor-alumno en función del liderazgo que ejerce el profesor:

1. Autocrático: es rígido e inflexible, no acepta opinión y se considera una persona superior al grupo.
2. Democrático: coordina los esfuerzos y las opiniones de los alumnos y es capaz de imponer su autoridad sin violencia.
3. Laissez-faire: deja toda la responsabilidad al grupo, presenta una actitud pasiva y el ambiente confuso y caótico.

Mares et al. (2004) refieren cinco niveles de interacción entre el docente y el alumno necesarios para que este último adquiera y desarrolle capacidades útiles para la formación académica.

1. Contextual, en el que los alumnos escuchan y repiten la información. Son participes de las actividades y se ajustan a los estímulos que se les presentan.
2. Suplementario, en el que los alumnos pueden producir cambios en el ambiente físico y social.

3. Selector, en el que los alumnos actúan de diferente manera dependiendo de las situaciones presentadas.
4. Sustitutivo referencial, en el que la interacción deja de lado el presente y se basa en el pasado y futuro.
5. Sustitutivo no referencial, en el que los alumnos elaboran juicios argumentados o explicaciones sobre las relaciones que han logrado.

Por su parte, Correa Restrepo (2006) expone tres patrones de interacción docente-alumno en el aula. El primero, la interacción maestro-alumno, en el que la relación es unidireccional y el docente establece muy pocas relaciones afectivas con sus alumnos. El segundo es el modelo alumno-maestro-alumno, en el que se ignora al docente y el grupo de alumnos se relacionan entre sí. Y el tercero es la interacción entre pares de maestro-alumno-alumno-maestro.

La contemplación de las aulas como espacios propicios para la comunicación y, por lo tanto, para la interacción entre educador y educandos, es respaldada por diversas investigaciones. Cazden (1991) habla de la relevancia del discurso en el aula. La ZDP de Vygotski (1979, citado en Criado y González 2003, p. 132) tiene su base en la colaboración social. De acuerdo con él, varios de los descubrimientos importantes que los niños efectúan, ocurren dentro de un contexto de diálogos cooperativos. Además, según estos mismos autores (p. 133), la persona más experimentada, es decir, el profesor, guía la actividad y transmite instrucciones verbales, mientras que el alumno interioriza esa información, utilizándola posteriormente para regular su propio comportamiento.

Para Mercer (1997, p. 11) el conocimiento es también una posesión conjunta, pues se puede compartir de manera muy efectiva. Este autor observa y analiza en diferentes aulas las conversaciones que se producen entre profesor y alumnos para defender la necesidad de ver las mismas como “lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión” (p. 17). Rizo (2007, p. 6) entiende que se requiere de un proceso de cooperación, producto de la interacción entre el profesor y el estudiante, siendo el fin último de la enseñanza “la transmisión de información mediante la comunicación”. Al

mismo tiempo, Sánchez-Enciso (2008, p. 177) concibe el aula como un espacio comunicativo donde la palabra debe circular libremente entre todos los participantes, socializándose y produciéndose así un aprendizaje mutuo.

Camps supone el aprendizaje como la construcción y no como el resultado de la transmisión y la asimilación de forma pasiva de un conocimiento ya elaborado; de este modo, “la relación entre quien enseña y quien aprende pasa a un primer plano” (2006, p. 13). Asimismo, Jardón (2010, p. 228) expone que “hoy en día se ve al docente más como un guía que como un mero transmisor de conocimiento” y selecciona un conjunto de modelos docentes actuales: académico, tecnológico, personalista-humanista, práctico-reflexivo y socio-crítico. Durán (2011) hace hincapié en los procesos y en la evaluación como instrumento de aprendizaje buscando una finalidad que dé sentido a las tareas comunicativas que los alumnos establezcan. Para Granja Palacios (2013, p. 67) “el diálogo como forma de comunicación aporta a la transmisión, la transferencia y la construcción del conocimiento y a la formación de una persona autónoma e independiente”. En esta misma línea de pensamiento, Méndez Cestero (2017, p. 135) afirma que un buen educador debe ser un gran comunicador, ya que difícilmente conectará con sus alumnos, personalmente y académicamente, si no comunica de manera apropiada. Es absolutamente necesario crear un ambiente adecuado en el aula, apoyado en el respeto y la confianza.

Gómez-Bahillo et. al (2009, p. 20) inciden en la importancia del clima de aula, que debe estar determinado por un ambiente adecuado en el que la participación, la correcta organización de aula y el diálogo sean posibles. Igualmente, opinan que los alumnos deben ser influidos positivamente para querer aprender y ser provistos de oportunidades adecuadas y utilizarlas (p. 33). Atendiendo al rol de los alumnos, establecen tres tipos de relación (pp. 52-53):

1. Relación autocrática y asimétrica: vinculada a los estados de malestar afectivo y actitud desafiante del estudiante y con el modelo prototípico de mal profesor y su intransigencia. Es considerada, de este modo, como una mala relación de aula.

2. Relación amistosa y democrática: está basada en la confianza mutua por lo que debe ser simétrica, armoniosa e íntima, basada en la confianza mutua. Lleva consigo un buen clima de clase, la comunicación, confianza mutua y una buena relación general con los alumnos. El profesor es paciente, cercano, amable, buena persona y ofrece apoyo y ayuda al alumno. El poder autoritario del profesor es sustituido por la discusión abierta de problemas en donde los alumnos pueden replicar. Se trata entonces de una buena relación de aula.
3. Relación profesional: está determinada por la obtención de buenos resultados académicos y centrada en una correcta realización de la función instruccional y socioafectivamente neutra. En algunos casos, surge como consecuencia de que los profesores no responden a las necesidades de los alumnos y otros, por la ruptura de la buena relación debido al incumplimiento de las reglas por parte de estos últimos. Es una posible buena relación de aula.

Según Escobar (2015, p. 4), el clima motivacional creado por los profesores en el aula permite a los alumnos saber qué es lo importante, cuáles son los objetivos que se pretenden lograr y los efectos que puede tener actuar de un modo u otro. Así Covarrubias y Piña (2004, p. 49) exponen el beneficio que supone que “los docentes faciliten a los estudiantes no sólo la construcción del conocimiento, sino también su desarrollo social y afectivo”. Artavia, (2005) acentúa la importancia de la flexibilidad docente, del tacto pedagógico y del afecto y los sentimientos como parte de esta interacción. Y Goldrine y Rojas (2007) añaden:

El alumno como artífice de su propio aprendizaje y a través de una actividad conjunta con el docente y compañeros, construye significados y atribuye sentido a los contenidos y tareas (...) por su parte, los contenidos curriculares representan saberes organizados intencionalmente para el aprendizaje en la institución escolar. El docente tiene una función de enlace para ayudar a los estudiantes al acercamiento y apropiación de estos contenidos (p. 178).

Para poder mantener un buen clima de aula y una convivencia positiva, es necesario apostar por una educación inclusiva y de calidad. Para la UNESCO una educación pertinente es aquella que tiene al estudiante como centro, partiendo de sus características y necesidades dentro de su contexto sociocultural y promoviendo el

desarrollo de sus distintas potencialidades, capacidades e intereses. Por ello la UNESCO (2009) define la inclusión educativa de este modo:

La inclusión se ve pues como un proceso que permite tener debidamente en cuenta la diversidad de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, así como reducir la exclusión de la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y en último término acabar con ella. Entraña cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión (p. 8).

Por su parte Arnaiz (2002, p. 5) añade que la educación entendida de este modo “promueve que los centros educativos sean instituciones capaces de asegurar la igualdad de oportunidades y que, en resumen, se puedan reconocer los valores de las minorías que intenta integrar, respetándoles el derecho a su propia identidad”. El docente, según Espinoza de los Monteros (2017, p. 51), “es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender”.

Por último, dejamos constancia de que la educación es un derecho fundamental de todos y debe ser relevante, atractiva, contextualizada y de calidad. Los docentes y la comunidad educativa son los responsables de la enseñanza y el estudiante es el sujeto activo y responsable de su aprendizaje, en un contexto en el que la colaboración e implicación de las familias es imprescindible.

3.2. LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN EL CINE

Como ya hemos indicado, numerosos autores consideran beneficioso el empleo del cine en contextos educativos como elemento comunicador y transmisor de información, así como instrumento útil para extraer conclusiones sobre nuestra profesión docente, las relaciones establecidas entre los diferentes integrantes del contexto educativo y la situación particular del alumnado, dando como resultado una mejora de la calidad de enseñanza y el progreso en el campo de la didáctica. El papel fundamental que tiene el

cine en este trabajo es servir de instrumento para contrastar y examinar la figura del profesor, la figura del alumno y la relación entre ambos.

En la pantalla se transmiten estereotipos, valores y convicciones que nos ofrecen una determinada visión del mundo y que contribuyen a cambiar nuestro sistema de creencias. Partimos del uso del cine, según Gutiérrez et. al (2006, pp. 10-11):

como instrumento pedagógico que se adentra, reproduce e investiga la vida humana, sus conflictos, pasiones y emociones; nos conecta con el “como si”, es decir, con ese mundo irreal o percepción virtual desde la cual vivimos y sentimos, reconociéndonos, identificándonos, transformándonos y adaptándonos a través de la risa, la tristeza, el amor, el gozo... despertando en el espectador unos sentimientos, pensamientos, actitudes que transferirá al aprendizaje de experiencias en un medio y situación concreta.

Hemos comprobado a lo largo de la presente tesis que son muchos los autores e investigaciones que destacan la necesidad de la alfabetización audiovisual en educación y, en concreto, el uso del cine como recurso didáctico de gran valor. Driss (2013) nos propone al respecto:

La visualización, análisis y comentarios de los diversos documentos audiovisuales deberían formar parte de nuestro sistema educativo, donde el análisis de películas (ficción o documental) se habría de convertir en una práctica habitual, lográndose el descifre de todo tipo de imágenes. Es aquí donde se hace imprescindible la formación en el lenguaje cinematográfico para entender y transmitir la pasión por el cine (p. 49).

El cine que versa sobre enseñanza y utiliza a los dos agentes principales de la educación, profesor y alumno, como protagonistas, se ha construido en ocasiones con la intención de producir una mejora en el campo de la didáctica y la pedagógica o una sensibilización social en torno a estos aspectos. Este tipo de películas pretende narrar historias que pongan de relieve mensajes importantes concernientes a temas actuales, como la discusión metodología/ideología del profesorado o la problemática social asociada a la violencia juvenil o el bullying, la difícil incidencia o el racismo en las aulas, entre otras. Con el visionado de películas y la posterior extracción de

conclusiones, podemos constatar ciertas pautas de comportamiento de una sociedad en un momento determinado.

La práctica de una profesión confiere determinadas dimensiones a la forma en la que la sociedad la ve y considera, y a la vivencia del sí mismo, y eso es lo que se conoce como identidad profesional. Para este análisis se ha considerado la teoría de Lersch (1967) sobre el sí mismo:

- Sí mismo del rol, según la posición desde la cual se integra cada sujeto en sus grupos de pertenencia.
- Sí mismo del grupo, por categorización con los demás miembros del grupo y sus objetivos, ideales y normas.
- Sí mismo del espejo, según la imagen que a cada uno le devuelve el colectivo social en el que se desenvuelve.

En nuestro trabajo mostramos una imagen que corresponde al sí mismo del espejo, es decir, se presentan una serie de valores atribuibles a los docentes y a los alumnos realizada a partir de la consideración del “cine como espejo del mundo docente-alumno”, como modelo, en una selección de películas sobre educación en general y educación musical en particular.

Aunque se han realizado investigaciones para identificar cuáles son los rasgos o características de la personalidad docente más eficaces, actualmente la preocupación está centrada en el interés por determinar los métodos de enseñanza utilizados para potenciar el aprendizaje, es decir, el aula como contexto de enseñanza-aprendizaje construido por sus integrantes, profesor y alumnos. El campo cinematográfico es para muchos autores un retrato de la realidad, aunque en ocasiones no sea una representación exacta (más allá del cine documental, el cine es ficción, no reproducción fidedigna de la realidad, y las producciones audiovisuales están determinadas por criterios ideológicos, comerciales, estéticos, etc.). Centrándonos en la proyección de estas relaciones que describimos en este medio audiovisual, existe una gran variedad de películas relacionadas con la educación que ofrecen diferentes enfoques de la figura del profesor y de la relación que mantiene con sus alumnos.

3.2.1. LA FIGURA DEL DOCENTE: CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN DOCENTE

La figura del profesor es un personaje bastante recurrente en las cintas cinematográficas y resulta interesante estudiarla atendiendo al entramado argumental compuesto por un conjunto de historias y situaciones sociales determinadas. Antes de observar su presencia en las cintas que conforman nuestra muestra, realizamos a continuación una serie de aportaciones de distintos autores sobre las características que debe poseer un buen docente.

La importancia del papel del profesorado en un entorno escolar es obvia, pues posee una responsabilidad máxima a la hora de establecer las diferentes relaciones que se producen en entre profesor y alumno dentro del aula. Los docentes no son simples transmisores de conocimientos, sino que su influencia en la formación de los niños siempre va mucho más allá. Como explican Juvonen y Wentzel (2001):

Los maestros no solo instruyen, sino que representan y comunican una filosofía educativa particular, que incluye pautas mediante las cuales los estudiantes serán evaluados. No solo proporcionan retroalimentación referente al desempeño académico de los estudiantes, sino que tienen un efecto considerable en la motivación de los mismos para el aprendizaje. No solo proporcionan aprobación o desaprobación específica ante el logro de los alumnos, sino que los maestros también comunican su aprobación o desaprobación general del niño como persona (p. 13).

Un buen profesor es aquel que llega a lo más hondo de sus alumnos en el desarrollo intelectual y personal de los mismos (Bain, 2007). Van Manen (1998) sugiere que un buen educador debe tener:

vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad del niño, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades del niño, capacidad de improvisar y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fe moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo,

una esperanza activa ante la crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad (p. 24).

Las cualidades naturales que un docente ha de tener, según García Amilburu (2007, p. 67), son: estabilidad emocional, madurez, autocontrol, facilidad para la comunicación, salud psíquica, saber escuchar, paciencia, sentido de la justicia, curiosidad intelectual, amor a la verdad, respeto a la libertad de los demás y a la propia, autoridad, fortaleza y respetabilidad, optimismo y buen humor y sinceridad, coherencia e integridad personal.

Caballero (2014, p. 3) añade que “el profesor muy implicado-apasionado es aquél que llega a marcar e influir de manera muy significativa en la vida personal y académica de sus alumnos”. Para López de Maturana (2012) además debe asumir la responsabilidad de su acción como actor social, dando importancia tanto a lo que ocurre en el aula como a lo que sucede en el mundo:

(...) han elegido la opción ética y social de hacer bien lo que hacen y de desarrollar integralmente su acción pedagógica, con el propósito de actualizar las potencialidades de todos(as) sus alumnos(as), y de educarles para que aporten lo mejor suyo, de forma significativa, al desarrollo y transformación de la sociedad (p. 1).

Arranz de Diego (2018, pp. 11-12), por su parte, realiza un marco referencial a partir de las aportaciones de diversos investigadores que recogen las competencias que deben poseer los docentes. Las competencias docentes son descritas según el autor como “el conjunto de habilidades, destrezas, y elementos cognitivos y actitudinales, requeridos por la amplitud de las demandas sociales para desempeñar la actividad profesional de la docencia, de acuerdo con criterios valorativos y parámetros de calidad”. En este sentido, para Casas i Vilalta (2010) la educación está integrada en el pensar, el sentir y el actuar, señalando las siguientes competencias docentes:

- Competencias personales: las interpersonales y las intrapersonales.
- Competencias profesionales: selección de los contenidos disciplinares y adecuación al alumnado; enseñanza del habla para aprender; confección de herramientas de aprendizaje y secuencias didácticas; posicionar al alumno como protagonista del aprendizaje; uso de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento; atención a la diversidad y necesidades educativas; implicación en

la gestión del centro y el trabajo colaborativo y cooperativo con el resto de profesionales; asesoramiento de la familias; y compromiso por una formación permanente.

Bernal y Teixidó (2012), por su parte, establecen las siguientes: implementación de las nuevas formas de aprendizaje; planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; participación en la gestión del centro y trabajo en equipo; competencia comunicativa; relaciones interpersonales; resolución de conflictos; utilización de las tecnologías de la información y la comunicación; liderazgo hacia la innovación; actuación coherente con respecto a los dilemas éticos de la profesión.

Para finalizar con las competencias, detallamos la clasificación de Caena (2014), que concibe al profesor como agente reflexivo, experto del conocimiento disciplinar y transversal que actúa en el aula como agente social y aprendiz permanente. Entre las competencias destaca: gestión del aula; enseñanza de la disciplina de conocimiento; habilidades interpersonales de colaboración y reflexión e investigación; actitud crítica, positiva y de compromiso; y capacidad de adaptación.

Asimismo, nos parecen idóneas las siguientes palabras de Areiza-Pérez y Betancur-Valencia (2011, p. 197):

La formación del ser humano pasa por un maestro que acoge, que se responsabiliza de ese nuevo ser que llega a él por las contingencias de la vida, que le depara un lugar en su deseo, en su saber, en su oficio y que le ofrece las condiciones para que él, en un gesto de libertad y autonomía, rechace este lugar, lo habite o cree otro.

Day (2014, p. 192) opina que a los docentes que sienten pasión por la enseñanza les impulsa la esperanza, por lo que son personas trabajadoras, que conocen su labor y les gustan sus alumnos. Entienden la enseñanza tanto en el plano emocional como intelectual. No son héroes, pero son heroicos. Y Bona (2015, p. 19) afirma: “(...) los maestros podemos abrir puertas y ventanas para que los niños se conviertan en personas plenas, porque está en nuestras manos el empujar hacia delante para que ellos mismos construyan su presente y su futuro”.

Zabalza Bereza y Zabalza Cerdeiriña (2011) atestiguan que los buenos profesores deben tener adquiridos una serie de compromisos: el compromiso consigo mismo y con el propio desarrollo personal; compromiso con los conocimientos; compromiso con sus alumnos; compromiso de remar junto con los demás educadores en una misma dirección para el beneficio de su alumnado; y compromiso con la comunidad.

Como indica también Ravier (2005), la responsabilidad o compromiso es el eslabón que va a hacer que las cosas sucedan. Se manifiesta en acción, siendo esta el nexo entre el presente y el futuro. El único poder de transformación está en la acción, y la acción depende del profesorado. Este será el primer paso para producir el cambio y los resultados.

Presente	Futuro
RESPONSABILIDAD → COMPROMISO → ACCIÓN → RESULTADOS	

Tabla 2. Línea de acciones educativas del profesorado. Fuente: elaboración propia a partir de Ravier (2005).

Debe existir por ello una buena formación pedagógica de base en los docentes y un continuo reciclaje de conocimientos, destrezas y procedimientos didácticos que les sirvan para poder impartir una educación significativa y valiosa a sus alumnos. Es importante además que el profesor se adapte a la situación concreta y circunstancias de su alumnado y que exista una buena comunicación con las familias.

Otra característica fundamental que define el perfil del buen docente es la capacidad empática que posea. El buen docente es capaz de tomar la perspectiva del alumno y llegar a comprender, de una manera más cercana, todo aquello que su discípulo siente y así aproximarse a sus preocupaciones e intereses. En el entorno educativo cada vez es más significativo para el profesor que, además de la capacitación técnica especializada en el desempeño de las funciones que le son propias, posea el dominio de una serie de habilidades sociales y personales que forman parte de la inteligencia emocional. Estas le ayudarán a establecer y construir de una manera más apropiada la relación con sus alumnos y mantener así activa la motivación de los mismos. La calidad de las relaciones del docente con sus estudiantes se convertirá en uno de los mayores determinantes del aprendizaje de estos. Según Barrenetxea, es preciso valorar tanto las capacidades

intelectuales del profesor como las aportaciones emocionales que puede desarrollar en el aula. Si un docente no capta la atención de sus alumnos, su trabajo no está alcanzando sus objetivos. “Ahí nace la figura del docente ideal capaz no solo de transmitir conocimientos sino de motivar, de posibilitar que el alumno se ilusione” (2013, p. 2).

Todas las características señaladas son proyectadas, de un modo u otro, en las representaciones cinematográficas. En ocasiones el profesor es presentado como un personaje carismático, al que los alumnos admiran y quieren imitar, pero en otros casos su imagen es la contraria. Casetti y Di Chio (1994, citado en Loscertales, 1999, p. 39) opinan que el cine, en este sentido, no es una representación exacta de la sociedad puesto que “las figuras docentes que aparecen son demasiado manifiestas y en ocasiones rígidas, poco reales”.

Las aportaciones de Loscertales y Núñez (2001) defienden que la figura del profesor mostrada en la pantalla se encuentra entre una idealización muy elevada y la más dura visión de la realidad; al mismo tiempo, la relación profesor-alumno en las obras cinematográficas atienden a una serie de pautas actitudinales (cogniciones, emociones y conductas). Por ello el cine ha creado una imagen típica de la figura del profesor, donde los estereotipos mostrados suelen ser:

- El profesor como amigo de sus alumnos: se entrega a su tarea más allá del aula, los métodos de enseñanza son creativos y divertidos.
- El profesor científico, serio y respetable: asociado normalmente con la etapa de enseñanza superior o secundaria.
- El maestro de primaria, cariñoso.

Del mismo modo, los valores ligados a una profesión en el cine se manifiestan en los diálogos y escenas donde los roles aparecen muy definidos. En este caso, según Loscertales (1999, p. 40), los valores de la profesión docente dentro del cine se presentan a partir de una doble perspectiva:

- Los valores positivos: auténticos y constitutivos de la identidad profesional, ligados a lo que es la imagen ideal, aunque también se puedan dar en la vida real.

- Los valores negativos: son los antivalores que por desgracia forman parte de la identidad profesional de los docentes en su labor diaria.

La mayor parte del profesorado que aparece en el cine tiende a un modelo humanista, donde prima la formación frente a la instrucción. Cada docente es distinto, pero en la gran pantalla todos los buenos docentes suelen tener, según esta autora, una serie de cualidades que muestran la idealización de la figura (Loscertales, 1999, p. 40):

- Es dedicado y da todo de sí mismo, pues trabaja por vocación.
- Algunas veces es presentado como el salvador de la humanidad y de cada ser humano.
- Es un formador que educa en valores e ideales además de enseñar la materia que se le atribuye.
- Es cálido y próximo, comunicándose bien y comprendiendo a sus alumnos y compañeros.
- Mantiene un cierto equilibrio entre disciplina y libertad.
- Presenta un modelo intachable en su personalidad y en su conducta social y profesional.

Entre los valores negativos asociados a un mal docente que muestran la depreciación, encontramos en las representaciones fílmicas (Loscertales, 1999, p. 41):

1. El malestar que siente porque no se valora su profesión y considera que está mal pagado.
2. El profesor autoritario, distante y centrado en la disciplina que no empatiza ni le importa el alumnado.
3. Le interesa la instrucción, es decir, los conocimientos científicos y no prepara para la vida real.
4. No existe comunicación entre el profesor y el alumnado, por lo que hay una distancia.
5. Son violentos y también reciben violencia.
6. Cometan errores o delitos impropios de lo que se espera socialmente de ellos.

Méndez Cestero (2017, p. 52) considera como películas “axiológicamente valiosas” aquellas que transmiten valores educativos con los que los alumnos se emocionen y vean ejemplos imitables, que actúen tanto en la formación académica como en la humana. Los valores educativos que deberían aportar dichas películas según De la Torre (1996, citado en Méndez Cestero, 2017, p. 54) son:

- Valores reconocidos en los derechos humanos.	- Habilidades sociales
- Reconocimiento de la obra bien hecha.	- Referentes educativos
- Respeto a la naturaleza.	- Amor
- Respeto a los demás y a las diferencias.	- Fuerza de voluntad
- Autodisciplina	- Sentido del deber
- Comunicación	- Comprensión
- Convivencia	- Constancia y esfuerzo
- Creatividad/imaginación	- Cooperación
- Justicia	- Libertad
- Solidaridad	- Responsabilidad
- Tolerancia	- Belleza
- Sentido del humor	- Autoestima
	- Habilidad personales
	- Iniciativa
	- Superación de dificultades

Tabla 3: Valores educativos presentes en las películas. Fuente: elaboración propia a partir de De la Torre (1996).

3.2.2. LA FIGURA DEL ALUMNO: CARACTERÍSTICAS GENERALES

Aunque son varios los autores que señalan que la figura del alumno en su proyección cinematográfica siempre ha quedado relegada a un segundo plano con respecto a la del profesor, no podemos estar del todo de acuerdo. Si bien es cierto que en muchas cintas es la figura del profesor la que adquiere protagonismo, la labor del mismo no tiene sentido sin el alumno o grupo de alumnos, que serán mostrados de modo diverso: bien como antagonistas, bien como foco de conflicto o, por el contrario, como acompañantes en la realización personal del docente, que a su vez guía en el autodescubrimiento personal al discente o discentes.

Desde el punto de vista teórico de la realidad en las aulas, las características personales y académicas del alumno están determinadas por el proceso de aprendizaje y el contexto. En este sentido, el Informe Delors (1996) señala la teoría de los cuatro pilares fundamentales de la educación con los que podemos educar y que debemos potenciar en nuestro alumnado:

- Aprender a conocer: implica ir más allá de la adquisición de conocimientos para centrarse en el dominio de los instrumentos que permiten la producción del saber. Destaca la apropiación de procedimientos, habilidades y estrategias cognitivas y la capacidad para solucionar problemas, es decir, el aprender a aprender y el uso de las múltiples posibilidades de aprendizaje que ofrece la vida.
- Aprender a hacer: destaca la adquisición de habilidades y competencias que preparen al individuo para su aplicación en nuevas situaciones a partir de experiencias sociales en un contexto cultural y social concreto.
- Aprender a convivir: supone el progreso de las habilidades de comunicación e interacción social, del trabajo en equipo, la tolerancia, la interdependencia y el desarrollo de la comprensión, la solidaridad y del respeto a los otros.
- Aprender a ser: incide en el desarrollo de las actitudes de autonomía, de responsabilidad personal y de los valores éticos.

Para conocer las características del alumno dentro de su rol interactivo en el aula, es importante mencionar los estilos de aprendizaje, que según Alonso et. al (1999, p. 48), siguiendo a Keefe (1988), “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.

Presentamos una recopilación ordenada cronológicamente de los posibles modelos y estilos de aprendizaje del alumno reconocidos en el terreno educativo:

Estilos cognitivos:

- Modelo Witkin (1979), que encuentra una relación considerablemente alta entre la habilidad para resolver cierto tipo de problemas y el grado de dependencia de

campo del individuo, distinguiendo así: el estilo independiente de campo (libre de contexto) y estilo dependiente de campo (mediado por el contexto).

- Modelo de Kagan (1980), en el que destaca la capacidad de reflexión del alumno frente a su impulsividad.
- Modelo de Myers-Briggs (1980): plantean un conjunto de estilos de aprendizaje que se combinan en 16 tipos diferentes; los estilos básicos son: sensoriales/intuitivos, extrovertidos/introvertidos; pensativos/emocionales; y juzgadores/receptores. El entorno es extremadamente importante. Las cuatro funciones utilizadas para percibir y tomar decisiones según este modelo son: la sensación, la intuición, la reflexión y la emoción.
- Modelo de Howard Gardner (1983), con su teoría de las inteligencias múltiples a partir de la cual estableció originalmente siete tipos de inteligencia: verbal/lingüística, lógico/matemática, visual/espacial, corporal/kinestética, musical/rítmica, interpersonal e intrapersonal.
- Modelo Kolb (1984). Su teoría es de las más influyentes en educación y supone cuatro tipos de alumnos: divergente, asimilador, convergente y acomodador. Para este autor, los tres grandes agentes que modulan los estilos de aprendizaje de cada persona son: la genética, las experiencias vitales y las demandas del entorno.
- Modelo de Honey y Mumford (1986): parte del modelo de Kolb, diferenciando cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático.
- Modelo Felder y Silverman (1988): el sistema comprende cuatro dimensiones cognitivas: la percepción, el procesamiento, la representación y la comprensión. Cada dimensión está formada por dos estilos de aprendizaje opuestos: sensitivo/intuitivo; visual/verbal; activo/reflexivo; y secuencial/global.

Estilos de orientación psicológica:

- Modelo de Grasha y Riechmann (1975): basado en las preferencias de los alumnos respecto a la interacción con sus compañeros y sus maestros. Encontramos los siguientes tipos de aprendizaje del alumno: independiente/dependiente; competitivo/colaborativo; y reticente/participativo.

- Modelo Fleming y Mills (1992), también denominado “VARK” por las siglas en inglés (visual, auditory, read and kinesthetic). Estos autores crearon un instrumento para determinar la preferencia de los alumnos al procesar la información desde el punto de vista sensorial. Los cuatro tipos de alumnos según este sistema de representación son: los alumnos que prefieren lo visual; los que prefieren lo auditivo; los que prefieren todo lo que se relacione con leer y escribir; y los que prefieren la experiencia y la práctica.
- Modelo de Margaret Martínez (1999): basándose en emociones e intenciones, señala la existencia de cuatro estilos de aprendizaje: estudiante en transformación; estudiante ejecutor; estudiante conformista; y estudiante que se resiste.

Los estilos de aprendizaje intentan describir la manera en que los alumnos aprenden un determinado contenido. Si hablamos de los diferentes tipos de aprendizaje existentes, no existe una forma única de aprender. A lo largo de los años, diferentes estudios han permitido ir descifrando tanto el funcionamiento de nuestra memoria y su influencia en la observación, como la experiencia en la construcción del conocimiento y el cambio producido en la manera de actuar. Aunque la terminología y el número de tipos de aprendizaje pueden sufrir variaciones, los docentes deben conocer al menos estos para adaptarse a las necesidades de los alumnos:

1. Aprendizaje implícito: suele ser no intencional como resultado de conductas automáticas.
2. Aprendizaje explícito: existe conciencia e intención sobre el aprendizaje y requiere cierta atención y selectividad.
3. Aprendizaje asociativo: el alumno aprende por la asociación entre dos estímulos o ideas. Requiere mucho esfuerzo, pero es muy bueno y profundo.
4. Aprendizaje no asociativo: se da a través de un estímulo que cambia la respuesta de los alumnos por ser repetitivo y continuo. Relaciona la sensibilidad y costumbres adquiridas.
5. Aprendizaje significativo: uno de los más enriquecedores, caracterizado por la recogida de información, la selección, organización y el establecimiento de relaciones y asociaciones de ciertos conceptos nuevos con los anteriores.

6. Aprendizaje cooperativo: muy utilizado actualmente en las aulas. Los alumnos se apoyan mutuamente en la construcción del aprendizaje y en grupos de no más de cinco personas que toman diferentes roles y funciones.
7. Aprendizaje emocional: permite gestionar las emociones de manera eficaz en el proceso de aprendizaje. Genera bienestar en los alumnos y mejora su relación con los demás.
8. Aprendizaje observacional: participa una persona que realiza una acción y da el ejemplo a otra, que observa y aprende en el proceso, como modelo.
9. Aprendizaje experiencial: basado en las experiencias. Los alumnos viven una situación y aprenden a través de ella, mediante ensayo y error. Se guían por su percepción sobre lo que ha sucedido y la reflexión sobre la actitud que han tomado.
10. Aprendizaje por descubrimiento o aprendizaje activo: en el que los alumnos participan de manera constante, interactúan con el profesor, se cuestionan, buscan información, relacionan las nuevas ideas con conceptos ya aprendidos y organizan cada idea de acuerdo a su mundo.
11. Aprendizaje memorístico: se limita a fijar conceptos en el cerebro. Suele utilizarse para memorizar cosas invariables que pueden aprenderse mediante la repetición.
12. Aprendizaje receptivo: contrario al aprendizaje por descubrimiento. Los alumnos son receptores pasivos y no participan, por lo que se limita a la comprensión, asimilación y reproducción de contenidos.
13. Aprendizaje colaborativo: similar al cooperativo, con la diferencia del grado de libertad que tienen los aprendices en el proceso, ya que el tema es dado por el docente y los jóvenes eligen su propia metodología.

Los alumnos buscan que sus profesores posean ciertas cualidades que faciliten el aprovechamiento de los contenidos que les imparten. De la misma manera, los profesores buscan que sus alumnos tengan ciertas características para el correcto desarrollo y avance de sus clases. Por lo tanto, un estudiante debe tener y desarrollar una serie de características que le permitirán lograr un buen desempeño en sus estudios y tener éxito profesional. Sin embargo, también podemos encontrar al alumno que no

desea aprender y que se siente en la obligación, dando lugar a una serie de características negativas. En la siguiente tabla encontramos ejemplos de la doble vertiente descrita:

POSITIVAS	NEGATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Muestra interés por la materia y está motivado por aprender. ▪ Tiene confianza en sí mismo. ▪ Respeta y tiene en cuenta las opiniones e ideas de los demás. ▪ Es responsable y sabe organizar su tiempo. ▪ Participa activamente en las actividades. ▪ Cumple las normas de convivencia del aula y del colegio. ▪ Disfruta con el aprendizaje y siente curiosidad. ▪ Sabe expresar sus pensamientos y sentimientos. ▪ Reflexiona sobre lo que aprende y se autoevalúa. ▪ Valora el trabajo y esfuerzo llevado a cabo por el profesor. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No muestra interés y está desmotivado. ▪ Baja autoestima. ▪ Es irrespetuoso con el profesor y los compañeros. ▪ No es responsable y no tiene buenos hábitos de estudio. ▪ No participa. ▪ No cumple con las normas de convivencia. ▪ Se aburre en clase. ▪ Interrumpe y rompe con el ritmo de la clase. ▪ No le importa si aprende o no. ▪ No reconoce el trabajo y dedicación del profesor.

Tabla 4: Características personales y académicas del alumnado. Fuente: elaboración propia.

A todo lo expuesto se debe añadir el hecho de que los alumnos están determinados por un ambiente escolar, unas circunstancias personales, una trayectoria escolar, así como un contexto familiar, qué conformará la personalidad de los mismos y su actuación en las aulas.

3.2.3. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN PELÍCULAS SOBRE EDUCACIÓN

Una vez asentadas las bases teóricas previas sobre la interacción docente-alumno en el aula, mostramos a continuación la presencia de los aspectos previamente señalados en la muestra seleccionada al respecto. En un primer momento seleccionamos diez películas que, aunque no aluden a la educación musical de manera específica, consideramos necesario analizar, bien por el mensaje transmitido a través de las mismas, bien por su repercusión e influencia tanto en las audiencias como en films posteriores.

La muestra se ha configurado a partir de los siguientes criterios:

- 1) Se trata de películas desarrolladas en contextos educativos y en las que los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren un lugar protagonista.
- 2) Seleccionamos diez largometrajes de ficción (quedan fuera de nuestro estudio los cortometrajes o el cine documental) que han obtenido cierto éxito comercial: dado que tratamos de comprobar la incidencia de la transmisión de una determinada visión de la educación en el cine, optamos por productos dirigidos a amplias audiencias.
- 3) Los films seleccionados, aun planteando situaciones conflictivas (en ocasiones cercanas al género del drama), en su amplia mayoría transmiten un mensaje esperanzador.
- 4) El corpus de películas seleccionado pertenece a diferentes períodos y nacionalidades (aunque sus características narrativas se sitúan próximas a la tradición marcada por la industria filmica estadounidense) para comprobar la presencia o ausencia de continuidades en la representación de los roles del docente y discente y la relación e interacción entre los mismos.

Aplicaremos además la consideración de películas “pedagógicamente valiosas” que según Méndez Cestero (2017, p. 56) son “aquellas que, teniendo como eje temático central a los agentes que intervienen en la educación, sirven como ejemplo positivo o metáfora motivadora al educador, en activo o en formación”.

Existen decenas de películas que tratan, de manera más o menos superficial o de modo más o menos realista, la relación docente-alumno y el contexto en que se desenvuelven, por lo que tomamos como punto de partida para acotar el número de películas que configuran nuestra muestra una serie de parámetros:

Asociados a la figura del docente:

- El profesor como inspirador, salvador y agente de cambio.

Asociados a la figura del alumno:

- Jóvenes/Adolescentes

Asociados al contexto educativo:

- Diferentes metodologías educativas.

No contemplamos, por tanto, las películas sobre maestros de escuela (puesto que nos centramos en las figuras de adolescentes y jóvenes, esto es, contextos educativos que tienen por escenario institutos y otros centros de educación superior), y aquellas en las que la práctica docente no es presentada como adecuada dentro de los cánones éticos. Con lo cual, el resultado de nuestra muestra, presentada por orden cronológico⁴, es el siguiente:

1. *Rebelión en las aulas I* (1967). Título original: *To Sir, with love*.
2. *Lecciones inolvidables* (1988). Título original: *Stand and Deliver*.
3. *El club de los poetas muertos* (1989). Título original: *Dead Poets Society*.
4. *Mentes peligrosas* (1995). Título original: *Dangerous Minds*.
5. *La sonrisa de Mona Lisa* (2003). Título original: *Mona Lisa Smile*.
6. *Escritores de la libertad* (2007). Título original: *Freedom Writers*.
7. *La clase* (2008). Título original: *Entre les murs*.
8. *El profesor* (2011) Título original: *Detachment*.
9. *La profesora de historia* (2014). Título original: *Les héritiers*.
10. *El buen maestro* (2017). Título original: *Les grands esprits*.

⁴ Aunque la mayoría de estudios consultados señalan el film *Semilla de maldad* (*Blackboard Jungle*, 1955) como el primero en representar las conflictivas relaciones entre profesor y alumnos, atendiendo a los fines y objetivos de nuestra investigación consideramos más conveniente comenzar con el film de 1967 dirigido por James Clavell.

Con el fin de analizar la posible repetición de patrones y su correspondencia o no con la realidad, seguimos el siguiente proceso:

- En primer lugar, realizamos una descripción detallada del argumento de cada película que ponga de manifiesto directamente la presencia de estereotipos; trataremos de seguir siempre una misma estructura del relato con el fin de facilitar su lectura.
- En segundo lugar, y aunque las películas específicamente referidas a la educación musical forman parte del siguiente apartado, creemos oportuno considerar también la presencia o no de la música en dichas películas y el papel que desempeña.
- Ofrecemos igualmente, una frase destacada de cada uno de los films analizados, frases en su mayoría pronunciadas por los docentes representados y que suponen la transmisión de una serie de valores y actitudes.
- Por último, aportamos unas primeras conclusiones donde vemos reflejadas las similitudes y diferencias entre unas películas y otras, y a su vez de estas con la realidad. Puesto que se trata de una observación de la narrativa en el audiovisual elegido, avisamos de la posible aparición de *spoilers*.

3.2.3.1. Estructuras narrativas y construcción de estereotipos

1. *Rebelión en las aulas I* (1967)

Esta película está desarrollada en un centro escolar de la periferia de Londres de los años 60, en el que los alumnos adolescentes son conflictivos, maleducados y prepotentes. Además, incumplen las normas de convivencia y se enfrentan constantemente entre ellos, posicionándose contra la figura del profesor y contra el sistema. El contexto sociocultural y familiar viene determinado por la pobreza, el machismo, la delincuencia, la muerte, el racismo, las drogas, la prostitución y la marginación.

Llega al centro un nuevo profesor Mark Thackeray que imparte varias áreas de conocimiento, cuya profesión real es la de ingeniero; el nuevo docente tiene que hacer

frente a la clase de los alumnos más difíciles, tarea que previamente han desempeñado otros profesionales fracasando en su labor. El film introduce además el conflicto racial, dado que el nuevo profesor (al que da vida el actor Sidney Poitier) es negro, un hándicap añadido en la época en la que está ambientada la historia.

Aunque al principio emplea métodos tradicionales donde priman los contenidos y el libro de texto, Thackeray se acaba dando cuenta con el tiempo de que esos chicos necesitan un enfoque didáctico en el que, sin perder la figura de autoridad y ética profesional, tengan cabida sus pensamientos, opiniones e intereses, y donde fluya la comunicación. Por otro lado, genera motivación en los alumnos al tratarlos como adultos, empatizar con ellos y relacionar los contenidos teóricos con sus propias vivencias. De este modo, logran dar sentido a lo que hacen siendo partícipes activos de su aprendizaje y creando expectativas futuras.

Al final de la película los chicos cambian su conducta y valoran a su profesor y su labor. Este, al mismo tiempo, se da cuenta de que su verdadera vocación es enseñar.

La frase que recogemos del profesor Thackeray en este film es: “Trabajando duro, puedes conseguir casi todo.”

La música en esta película es usada como forma de evasión y protesta que tienen los alumnos junto a sus vestimentas, peinados y lenguaje. Cabe destacar la escena en la que el profesor baila junto con su alumna (enamorada de él) o el momento, al final del largometraje, en el que los alumnos le dedican la canción “To sir, with love” (tema que da nombre también al film), con la que le agradecen su labor y, además, le entregan un regalo. Es cuando decide ser profesor y rechazar así su anterior vida como ingeniero.

2. *Lecciones inolvidables* (1988)

La película está contextualizada en un instituto público con alta presencia de alumnos de origen hispano en Los Ángeles. Son alumnos adolescentes difíciles y desmotivados, procedentes de familias con escasos recursos económicos y además con problemas sociales relacionados con la marginación, las drogas, la violencia callejera y pandillera y el racismo.

La imagen que se ofrece del sistema educativo es ciertamente negativa y cargada de prejuicios sobre estos chicos, a los que desamparan y simplemente esperan que acaben encontrando un trabajo para subsistir en el futuro. El perfil del docente en este instituto es bastante tradicional, limitado y rutinario, prevaleciendo la simple burocracia y mediocridad.

Jaime Escalante es el nuevo y carismático profesor de cálculo, con verdadera vocación y compromiso por su trabajo. Los alumnos intentan desafiarle, pero lejos de rendirse, usa el humor, la empatía y la autoridad moral, ganándose poco a poco su respeto. Su enseñanza está centrada en el uso del cálculo para la comprensión de las matemáticas utilizando ejemplos de la vida cotidiana. La clave de su método didáctico es la confianza depositada en los chicos, la colaboración y su implicación tanto en la vida académica como personal de los mismos. El cariño, afecto, agradecimiento y reconocimiento de sus alumnos se ve reflejado durante el transcurso de la película.

La prueba final es presentar a los alumnos al examen de cálculo para el acceso a la universidad, algo que al inicio del film parecía imposible. Aunque esto le suponga algunos problemas de salud, logra su objetivo con un gran parte de sus alumnos tras su enorme esfuerzo y constancia, dándoles de este modo oportunidades anteriormente negadas, motivándoles y exigiéndoles fuertes sacrificios.

La frase del profesor Escalante que hemos escogido es: “Ganas, lo que necesitamos son ganas”.

No encontramos ninguna representación destacable sobre la música en esta película.

3. *El club de los poetas muertos* (1989)

A pesar de la importancia de las dos películas anteriores y del resto de las que conforman nuestra muestra, no cabe duda de que el film de Peter Weir merece un lugar especial en nuestro estudio, pudiendo ser considerada una película generacional. El guión firmado por Tom Schulman (Óscar al mejor guión original en 1990) permitió soñar a millones de jóvenes con las enseñanzas del profesor Keating (inolvidable interpretación de Robin Williams), identificarse con la timidez de Tom Anderson (al que dio vida un joven Ethan Hawke), perseguir la libertad al igual que Neil Perry

(encarnado por Robert Sean Leonard) y redescubrir al poeta estadounidense Walt Whitman.

La película está enmarcada a finales de los años 50 y la historia transcurre en el prestigioso a la par que estricto colegio estadounidense Welton. El principio básico del centro es la disciplina, la cual es defendida de forma rigurosa por todo el elenco de profesores en un contexto de violencia ideológica y social donde el autoritarismo familiar también es notorio.

El curso acaba de inaugurarse y un nuevo profesor de literatura llamado John Keating, que fue antiguo alumno del centro, pretende emplear otros métodos innovadores para educar a sus alumnos. Su enseñanza se va a fundamentar en el arte de la poesía y la literatura. Su forma de dar clase se convierte en un modelo que lejos de imponer unas normas y conductas sin dar opción a que sean comprendidas y valoradas, pretende el entendimiento mutuo, la reflexión, la participación, la escucha, la colaboración, la comunicación y la confianza de sus alumnos.

El profesor trata a cada uno de ellos de manera diferente partiendo de su conocimiento en base a sus propias experiencias y percepciones, por lo que construyen sus ideas gracias al docente, que desafía los conceptos previamente establecidos. Como consecuencia, aprenden a pensar por sí mismos y descubren sus talentos e intereses y la belleza de vivir. Nos presenta una filosofía y una forma de entender la existencia humana a partir de una serie de pautas necesarias para un desarrollo integral del alumno en el que priman valores como el optimismo, la honorabilidad, el respeto o el trabajo en equipo, teniendo siempre como referente al profesor.

Entre el grupo de compañeros encontramos cuatro jóvenes varones que acaban de conocerse y en torno a los cuales gira el relato. Sus sueños e inquietudes pronto se ven hechos realidad gracias a este profesor que les enseñará que en la vida hay que vivir el momento (la célebre sentencia latina *Carpe Diem*) y perseguir sus sueños. Para ello, crearán un lugar donde expresar sus ideas libremente, al que llamarán “el club de los poetas muertos”, de ahí el título de la película. Esto provocará una revolución en el centro académico que les traerá problemas tanto a los chicos como al propio profesor.

Uno de estos chicos se suicida y el padre inculpa al nuevo profesor de literatura y sus métodos. Entonces la institución consigue que los chicos firmen en su contra y el profesor es expulsado. A pesar de todo ello, en el final de la película, los alumnos reconocen la gran labor de su profesor y se lo agradecen con la famosa escena en la que los alumnos se rebelan contra la institución y su decisión, recitando los versos “Oh capitán, mi capitán” mientras se ponen de pie en las mesas y el profesor se marcha emocionado.

Este film lleva consigo una serie de mensajes que intenta transmitir al espectador como la lucha por los sueños, la toma de las propias decisiones para cambiar el rumbo de nuestra vida, vivir el presente o que nada es imposible.

De las innumerables frases de gran valor que aparecen en esta película, destacamos una del profesor Keating: “Hay un momento para el valor y otro para la prudencia y el que es inteligente los distingue”.

Existe contenido audiovisual donde la música cobra especial protagonismo; por ejemplo, durante el transcurso de un partido de fútbol en el que suena de fondo el “Himno a la alegría” (Cuarto movimiento de la Novena Sinfonía de Beethoven) como momento glorioso tras ganar y subir al profesor en alto. Este momento es destacable pues se convertirá en la fotografía elegida para el cartel de la película. Además, encontramos una alusión directa al mundo musical en la escena en la que uno de los cuatro chicos perteneciente al club de los poetas muertos y caracterizado por ser impulsivo, rebelde y con tendencia a romper los límites establecidos, comienza a tocar el saxofón al mismo tiempo que recita poesía en una de sus reuniones y lo define como “poemúsica”. Lo destacable de este momento de unión de ambos artes, es la inexactitud con que produce las primeras notas y las burlas de sus compañeros, para posteriormente tocar un fragmento musical bello en el que todos quedan anonadados. Además, este personaje comenta que sus padres le obligaron a estudiar clarinete durante años, pero lo acabó rechazando por este instrumento más sonoro. Queda reflejada así una cierta oposición entre la visión de la música como parte de la formación cultural de personas que pertenecen a la clase social alta, una formación mecánica y alejada de los verdaderos intereses expresivos de los niños, y la música como vivencia, expresión y

comunicación, capaz de originar sensaciones en nosotros cuando las palabras no alcanzan.

4. *Mentes peligrosas* (1995)

El argumento de esta película es desarrollado en una institución educativa secundaria de California, pero concretamente, en una clase de alumnos adolescentes marginales de diferentes etnias con dificultades sociales, económicas y familiares, donde la promiscuidad y el contacto con las drogas y la violencia han hecho estragos. Son procedentes de los barrios más peligrosos de Estados Unidos, alumnos en riesgo de exclusión social y con grandes índices de analfabetismo.

Las relaciones entre los alumnos son buenas, en contraposición con las relaciones establecidas entre los distintos profesionales del centro educativo, ya que unos siguen modelos convencionales y otros buscan fórmulas más innovadoras. Además, existen problemas de discriminación asociados a los planes de estudios del centro, pues etiquetan a esta clase como “estudiantes difíciles” y no se ajustan a sus necesidades. Todo ello lleva consigo la contratación de diferentes docentes sin avisarles de esta situación y sin esperanzas de que duren mucho tiempo dada la inestabilidad laboral y las dificultades en la estructura organizativa del centro.

Aquí es cuando aparece la protagonista de esta película: la ex marine Loanne, la profesora nueva de literatura, sin experiencia en la labor. Los primeros contactos con los jóvenes suponen un impacto para ella dada la situación de agresividad y de duros comentarios hacia su persona, sintiéndose impotente y desafiada. Surge la necesidad de ser creativa usando nuevos sistemas para captar la atención y poder lograr llegar a ellos. Es entonces cuando intenta implantar una educación de calidad con métodos innovadores, adaptándose a los intereses y circunstancias particulares de su alumnado sin importar nada más.

En su método son fundamentales la comunicación constante tanto con su alumnado como con sus familias, y la participación activa por parte de estos agentes. Utiliza el karate para introducirlos al terreno literario y los poemas como medio de razonamiento y expresión de valores y de lucha. Rompe con todo lo que se ha realizado con

anterioridad y muestra al resto de profesores que no creían en esos chicos, lo que son capaces de hacer. Aunque el método empleado por la profesora no es aceptado por la institución e incluso se le haya prohibido su práctica en el aula, su empeño por cambiar las vidas de dichos jóvenes es mayor.

Es notable su perseverancia y esfuerzo continuo por obtener resultados positivos en sus alumnos, proporcionarles las herramientas necesarias para desenvolverse, dar apoyo, motivarles y buscar soluciones en la vida académica y personal de los mismos, tanto dentro como fuera del aula. De hecho, los alumnos comienzan a interesarse en aprender y pronto se establece una buena relación con su profesora de confianza, y hasta podría decirse de afecto. Gracias a su trabajo, logra cambiar el comportamiento disruptivo de sus alumnos, su actitud negativa y crear un ambiente bueno de convivencia y de sentido de pertenencia, propio de una educación inclusiva en el que son capaces de tomar sus propias decisiones con confianza y lograr las metas que se proponen.

El final de la película viene determinado por la marcha de Louanne frente a la muestra de cariño por parte de sus estudiantes; conmovida por esta manifestación, decide quedarse.

Esta película ofrece abundantes mensajes relativos a actitudes y valores como luchar para alcanzar lo que se desea, no rendirse ante lo que parece imposible y el convencimiento de que la represión no es la solución ante los alumnos conflictivos o desmotivados.

La frase célebre que destacamos dicha por Louanne es: “Cuando vaya a mi tumba iré con la cabeza alta y el espíritu fuerte. ¡Eso es una elección! ¡No hay víctimas en este aula!”

El papel otorgado a la música en esta película es secundario; aún así, está presente al representar los contextos de pobreza y la marginalidad de negros y chicanos raperos estadounidenses a través del rap, hip-hop, freestyles, sesiones de break y enfrentamientos entre las bandas. De hecho, la banda sonora del film es sobradamente conocida por la célebre canción “Gangsta’s Paradise”, tema principal que utiliza como base la canción “Pastime Paradise” de Stevie Wonder de los raperos Coolio y L.V.

5. *La sonrisa de Mona Lisa* (2003)

El film de Mike Newell es claramente deudor de *El club de los poetas muertos* con el que comparte la ambientación en un centro académico estadounidense de los años cincuenta al que asisten alumnas de clases acomodadas y la aparición de una profesora con métodos educativos completamente diferentes a los establecidos, aunque añade un aspecto específico al intentar acercarnos al papel de la mujer en los años 50 en una sociedad machista con desigualdad de oportunidades y derechos con respecto al hombre. El contexto socioeducativo se desenvuelve en plena posguerra en una reconocida universidad femenina de Wellesley en EEUU, concretamente en un aula con unas chicas de clase social alta consideradas como las mejores estudiantes del país.

La institución sigue modelos tradicionales en los que prima el contenido teórico de un libro de texto y su memorización. Katherine Watson es la nueva profesora de historia del arte que intenta desde el principio enseñar a pensar a sus alumnas, abrirse su propio camino en la vida y cambiar su mentalidad en una época en el que el rol asignado a la mujer era ser ama de casa y dedicarse a su marido y familia. Se opone así a los modelos tradicionales impuestos en la escuela y pretende que luchen por sus sueños y metas.

Es una profesora que involucra y se preocupa por sus alumnas, siendo el diálogo la clave para generar un vínculo afectivo, una relación de confianza. Los libros pasan a un papel secundario, optando por una metodología activa, promoviendo el debate sobre distintas pinturas para que sus alumnas reflexionen y creen así sus propios conocimientos. Busca tanto la evolución personal como la académica de sus alumnas y despertar su motivación por aprender. Estas acaban desarrollando cierta autonomía, exponiendo sus propias ideas, participando y mostrándose comprometidas con la asignatura.

Finalmente, la profesora Wattson toma la decisión de irse a otro lugar para huir de las imposiciones de la sociedad. Aunque recibe una invitación de la institución para regresar el próximo curso, ella renuncia pues en esa carta vienen reflejadas una serie de obligaciones y limitaciones que van en contra de sus convicciones y principios morales y profesionales. No obstante, observamos cómo las alumnas van a su encuentro en su marcha en el coche como muestra de agradecimiento y cariño hacia ella.

La frase de la profesora Watson elegida es: “No todo el que vaga lo hace sin rumbo, y menos aún aquellos que buscan la verdad más allá de la tradición, más allá de la definición, más allá de la imagen...jamás lo olvidaré.”

La trama fundamental sobre la que se desarrolla la acción es la liberación de la mujer, pero junto a la misma aparecen otros muchos temas como la familia, las relaciones personales y sexuales o la religión.

La música dentro de la historia narrada en el film es tratada de forma superficial. Una de las alumnas aparece practicando el violonchelo en alguna ocasión, reflejando la dificultad técnica, la disciplina y la necesidad de ensayo constante que lleva consigo la práctica de un instrumento musical, y del mismo modo, se intenta proyectar ese perfil exquisito del mundo de la música clásica como una educación complementaria perteneciente a la élite de la sociedad. No obstante, al igual que en *El club de los poetas muertos* (aunque como hemos visto, en aquel film la música sí tenía una presencia destacada) en esta película la educación artística (en la cinta de Peter Weir la educación literaria, en este caso el descubrimiento de la pintura y las bellas artes) tiene un marcado protagonismo en la autorrealización y el aprendizaje guiado por parte de las alumnas.

6. *Escritores de la libertad* (2007)

La película cuenta una historia contextualizada en los años 90 en un instituto medio de EEUU, concretamente en un grupo de primer año formado por adolescentes problemáticos y marginales, ya que la mayoría procede de reformatorios o prisión, centros en los que habían ingresado por diversos motivos. A todo ello se le suma las diferentes etnias, la pobreza, la drogadicción, los problemas familiares, las pandillas o la violencia racial.

Hay un programa de integración para este tipo de alumnado en el que los separan del resto, observando la intolerancia del centro educativo hacia estos alumnos etiquetándolos como casos perdidos e imposibles de recuperar para la sociedad. Además, los profesores temen que la imagen del instituto pueda verse dañada por los mismos, ya que siguen anclados en la estructura tradicional de enseñanza. Entre los profesionales del centro tampoco existe compañerismo e intuimos una cierta rivalidad.

Erin Gruwell es la nueva profesora de literatura protagonista que llega a esta clase nada más terminar la carrera para hacer frente a la hostilidad y desmotivación de estos chicos y romper fronteras. Cree en ellos e intenta reconducir la vida académica y personal de los mismos fomentando una educación inclusiva e intercultural donde el respeto por la diversidad, la igualdad de oportunidades, la convivencia y la integración de todos, sea fundamental.

Gracias a su enorme vocación, siente la necesidad ser creativa y modifica la selección de textos para su asignatura y el enfoque que da a los mismos a partir de los intereses y gustos de sus alumnos. Asimismo, les da unos cuadernos para que se expresen libremente y puedan contar y reflexionar sobre sus vivencias personales. El proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelve colaborativo, cooperativo, respetuoso y con un clima de confianza. Los alumnos se sienten escuchados y valorados por su profesora y sus compañeros y recuperan de este modo el interés por la asignatura. Ahora es un grupo, una familia donde cada uno aporta su sentido de identidad y apoyo.

En el desenlace de la película, una compañera del instituto organiza una reunión para intentar que la profesora Erin Gruwell no siga con este grupo de alumnos por incumplimiento del reglamento y por oposición a las prácticas educativas habituales. La profesora no se rinde y acaba quedándose como profesora para los siguientes cursos escolares. El cálido recibimiento de esta noticia por parte de los alumnos es la mejor manera que tienen de agradecerle su labor.

Este film lleva consigo la transmisión de numerosos valores como la honestidad, la libertad, la constancia, la solidaridad o la tolerancia.

Recogemos la frase reproducida por la profesora Gruwell: “Ustedes son los héroes, son héroes todos los días”.

La música es representada dentro del aula como nexo de unión entre la profesora y los alumnos, como recurso didáctico. Por ejemplo, entre los textos usados para razonar en sus clases y analizar la poesía, encontramos canciones del rapero Tupac Shakur, conocido por sus extensas letras mediante las cuales describe las problemáticas de los

barrios bajos de New York y en las que se hallan construcciones estructurales que remiten a poetas clásicos.

7. *La clase* (2008)

Esta película se desarrolla en un aula donde se establece la relación jerárquica entre profesores y adolescentes maleducados e irrespetuosos de un barrio conflictivo de París. El contexto viene marcado por la multiculturalidad, difíciles condiciones económicas, una enorme variedad de profesionales y familias implicadas y los problemas particulares del sistema educativo.

François, el protagonista, es el tutor y profesor de literatura francesa que empieza un nuevo curso en un instituto en el que son frecuentes las faltas de respeto, así como la apatía por parte de los alumnos que no participan y tienen mal comportamiento y actitud, incluso agresiones entre ellos. Además, este profesor debe hacer frente a los prejuicios sobre estos chicos, los diferentes métodos y personalidades de su compañero de profesión y la poca implicación o ignorancia de las familias de los alumnos. Su trabajo se vuelve muy duro y poco gratificante, por lo que se combinan a veces los buenos propósitos e intenciones que tiene con conductas poco acertadas o erróneas.

Dada la situación, se adapta y cambia su forma de enseñar siendo mediador, más democrático y menos autoritario y dejando fluir así las ideas y las preocupaciones de sus alumnos. Aunque a veces emplea vocabulario y tiene actitudes que no son propias de un buen docente, con paciencia y positividad, analiza la particularidad individual de cada alumno dentro y fuera del aula y sus intereses, así como la unión y convivencia del grupo completo. A lo largo del film observamos cómo progresivamente presta mayor atención a la motivación de los discentes, la confianza, la libertad de expresión y el debate, la comunicación directa, el fomento de la autonomía, las reflexiones y la educación de las emociones.

Durante el transcurso de la película ocurren diversos avatares y problemas que requieren solución entre los personajes, pero al final parece recuperarse el orden con un clima de estudio y entendimiento mutuo. Se puede notar el aprecio que los alumnos tienen al profesor protagonista, un sentimiento que no manifiestan hacia el resto de profesores.

Los temas tratados en el trasfondo de esta película abarcan la diversidad, la adolescencia, la convivencia, la responsabilidad y el vínculo necesario entre profesores y familias, entre otros.

La frase de François seleccionada es: “A mí no me apetece hacerle trabajar mediante amenazas o castigos, prefiero valorar las cosas buenas que hace, porque hay cosas que le interesan, la verdad. A veces hace/dice cosas que están muy bien”.

La música solamente aparece reflejada aludiendo a los gustos musicales de los diferentes alumnos; estos son diversos apareciendo en la cinta distintos géneros musicales.

8. *El profesor* (2011)

La historia es presentada en una institución pública desestructurada de Estados Unidos donde la motivación por enseñar de los maestros está al límite y su frustración y estrés es cada día mayor dada la situación de escasa colaboración del entorno social y las vejaciones e insultos constantes a los que se ven expuestos. Asimismo, el grupo multiétnico de alumnos son adolescentes con bajo rendimiento académico y con serios problemas de adaptación en la sociedad. Están necesitados de afecto y sus problemas familiares hacen que sea difícil la contención de los mismos y fijar unas reglas básicas de convivencia y respeto en el centro.

Henry Barthes es el nuevo profesor sustituto de literatura que se ve retado y agredido verbalmente por estos alumnos desde el principio. Comprometido con su labor, tiene la capacidad de conectar emocionalmente con los alumnos y no tarda en convertirse en un ejemplo a seguir para los mismos. Su metodología de enseñanza se fundamenta en el respeto, la comunicación y en relacionar la vida en el aula con la vida real de los chicos. Logra captar la atención e interés de los mismos y les ayuda a canalizar sus sentimientos.

La película presenta un universo educativo caótico en el que la ausencia de colaboración por parte de las familias es significativa: estas solo se implican en situaciones de extrema gravedad, y la figura del profesor sustituto intenta remar contracorriente para poder salvar a sus alumnos de las circunstancias que les rodean, aun sabiendo que es un

trabajo temporal. Al final de la película los alumnos reconocen su inmensa labor y le hacen saber que le echarán de menos.

Aunque la película narra su pasado trágico y situación personal y la relación dramática de ayuda y apoyo de este profesor a dos chicas adolescentes, hemos considerado oportuno para los fines de nuestro estudio, centrarnos únicamente en las partes donde se ve reflejada su actuación docente y el trato con el alumnado.

La frase escogida de esta película pronunciada por el profesor Barthes es: “Algunos de nosotros creemos que podemos cambiar las cosas, pero a veces nos despertamos y vemos que hemos fracasado”.

El papel otorgado a la música dentro de la trama de este film es nulo más allá de la banda sonora.

9. *La profesora de historia* (2014)

La película transcurre en un instituto de Créteil, un suburbio multicultural y humilde de París. El proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en un grupo multiétnico de adolescentes difíciles y apáticos de bajo rendimiento académico, cuyo contexto viene determinado por niveles sociales marginales y familias desestructuradas. Impera el materialismo más inmediato y frustrante, las tensiones entre diferentes religiones, los enfrentamientos y la falta de ambición y esperanza.

La tutora y profesora de historia Anne, usando el respeto, la creatividad y cierta autoridad, logra captar la atención de sus alumnos. Es igualmente cuestionada por el director del centro y el resto de profesores al salir de su zona de confort e introducir un cambio en la programación desde su vocación docente y la pedagogía activa. Aunque al principio tiene que enfrentarse a las burlas y comentarios negativos de sus alumnos, decide animarles y presentarles a un concurso nacional sobre el holocausto nazi para concienciarles sobre las circunstancias que sufren las personas debido a la segregación y el racismo. El modelo de enseñanza empleado es práctico y dinámico en el que los alumnos indagan y parten de sus propias ideas y creencias.

Cambia el comportamiento y la vida de los estudiantes y sus relaciones con los demás, pues gracias a la confianza depositada en ellos, el trabajo en equipo, el fomento y descubrimiento de las potencialidades de cada uno, así como el posterior reconocimiento de su trabajo con el primer premio del concurso, comienzan a creer en sí mismos.

El compañerismo, la superación personal, la libertad de expresión y la lucha contra el racismo, así como la creencia en la posible existencia de una buena convivencia entre miembros de diferentes culturas dentro de una misma sociedad, son los principales mensajes que nos transmite la película.

En las escenas finales del film aparecen todos juntos celebrando el triunfo. Posteriormente la profesora comienza un nuevo curso con mucho entusiasmo y la actitud que vemos entre estos estudiantes es buena. Además, observamos una serie de alusiones a algunos personajes en la vida real y su crecimiento personal y académico.

La frase destacada de la profesora Anne es: “Hay un mundo ahí fuera, tenéis que haceros un hueco”.

No hemos observado un protagonismo destacable de la música o la educación musical en esta cinta.

10. *El buen maestro* (2017)

El argumento de esta película, la de estreno más reciente de nuestra muestra, ocurre nuevamente en un instituto de la periferia de la ciudad de París, en una zona conflictiva, donde el índice de fracaso escolar e inmigración es bastante elevado y los problemas familiares y de exclusión social son frecuentes. El grupo de alumnos adolescentes rebeldes reflejado se caracteriza por la desmotivación, un bajo nivel cultural y una enorme falta de disciplina.

El protagonista François Foucault es enviado por una serie de circunstancias como nuevo profesor de literatura a este centro. Es un profesor exigente y experimentado que proviene de un prestigioso instituto de París, por lo que está acostumbrado a tratar con alumnos estudiosos con grandes aspiraciones. Esto choca con una realidad

completamente diferente en la que su autoridad, experiencia, ideas y métodos anteriores no bastarán para instaurar un buen clima de aula en el nuevo instituto.

Al principio parece que su objetivo es demostrar su valor como educador y posee una actitud arrogante y distante, dada la desgana de los alumnos y las burlas y provocaciones hacia su persona. Esto le conduce al fracaso y le obligará a reinventarse y cuestionar sus convicciones personales y profesionales y a buscar otros enfoques pedagógicos diferentes. Es entonces cuando tiene en cuenta los intereses de los alumnos y queda reflejada el cambio de percepción hacia los mismos, observándoles más allá de lo académico y ayudándoles a recuperar la fe en sí mismos. El film ofrece de este modo un mensaje de esperanza donde el trato cercano y de respeto con sus alumnos y la confianza mutua son esenciales.

La historia se centra en la figura del profesor y su relación con uno de los alumnos en particular y sus circunstancias familiares, más allá del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al final de la película vemos cómo el profesor no va a volver el próximo curso, pero se ve reconocido de algún modo su trabajo por parte de todos los chicos cuando ese alumno concreto le comunica que le echarán de menos.

En esta ocasión, hemos considerado la frase que recoge el espíritu de la película y que aparece como subtítulo del cartel: “Todo es posible cuando encuentras a alguien que cree en ti”.

En cuanto a la representación musical, en la fiesta final de curso hay una actuación de un coro formado por algunos alumnos y dirigido por la profesora de música del instituto.

3.2.3.2. Resultados: discusión y valoraciones

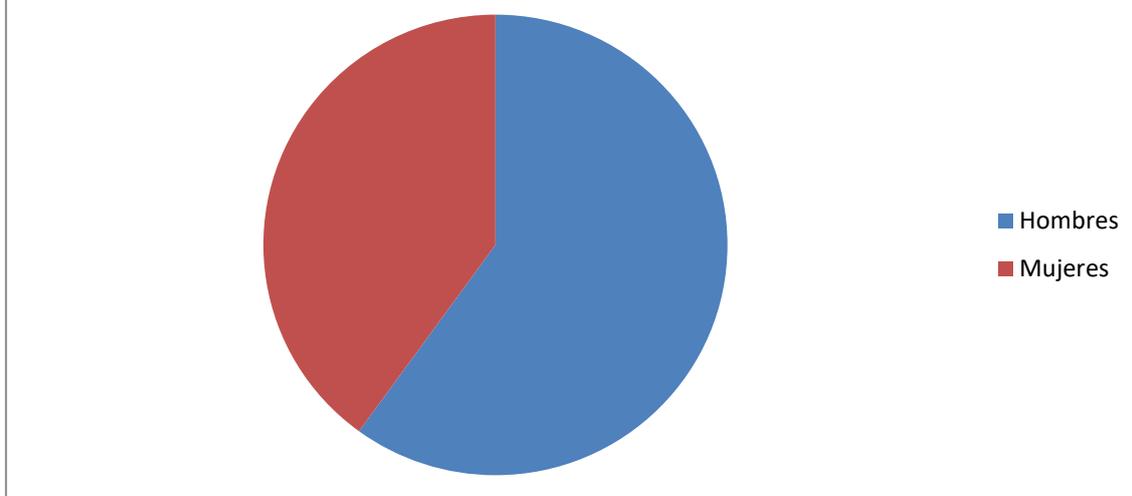
Entre los estereotipos asociados a la figura del docente, las 10 películas que configuran nuestra muestra presentan un profesor o profesora que llega nuevo al centro o al aula asignada. Entre las características personales y profesionales comunes a todas las

películas y que lo definen como bueno en su trabajo diferenciándoles del resto de profesionales del centro encontramos:

- Siente vocación y pasión docente.
- Optimista, ya que mantiene la esperanza y cree en sus alumnos.
- Es cercano, comprende a sus alumnos.
- Se implica en la vida de los alumnos, más allá del aula.
- Escucha a sus alumnos y utiliza la comunicación como base del aprendizaje.
- Es guía del aprendizaje y acompaña durante el proceso.
- Da seguridad e importancia a sus alumnos.
- Educa en valores y emociones, no solo conocimientos teóricos y prácticos.
- Es creativo.
- Evalúa el proceso de aprendizaje, no el resultado final.
- Su labor se caracteriza por la constancia y el esfuerzo.
- Hace reflexionar a sus alumnos y construir su aprendizaje.
- Fomenta la libertad de expresión y la autonomía.
- Crea un buen clima de respeto, confianza, convivencia y disciplina positiva en el aula.
- A menudo usa el humor y la ironía.
- Es competente en su desempeño.
- Es flexible y paciente.
- Persigue una educación inclusiva.
- Parte de los intereses del alumnado.
- Capta la atención de los alumnos y los motiva.
- Relaciona la escuela con el entorno próximo de los alumnos.
- Transforma comportamientos y actitudes de los alumnos.
- Intenta establecer vínculos con las familias.
- Tolera la diversidad y acepta las discrepancias.

Nos parece relevante destacar que el profesor viene representado normalmente por un personaje masculino en 6 de las 10 películas. Solamente en *Mentes peligrosas*, *Escritores de Libertad*, *La profesora de historia* y *La sonrisa de Mona Lisa*, 4 de 10, la figura docente es femenina.

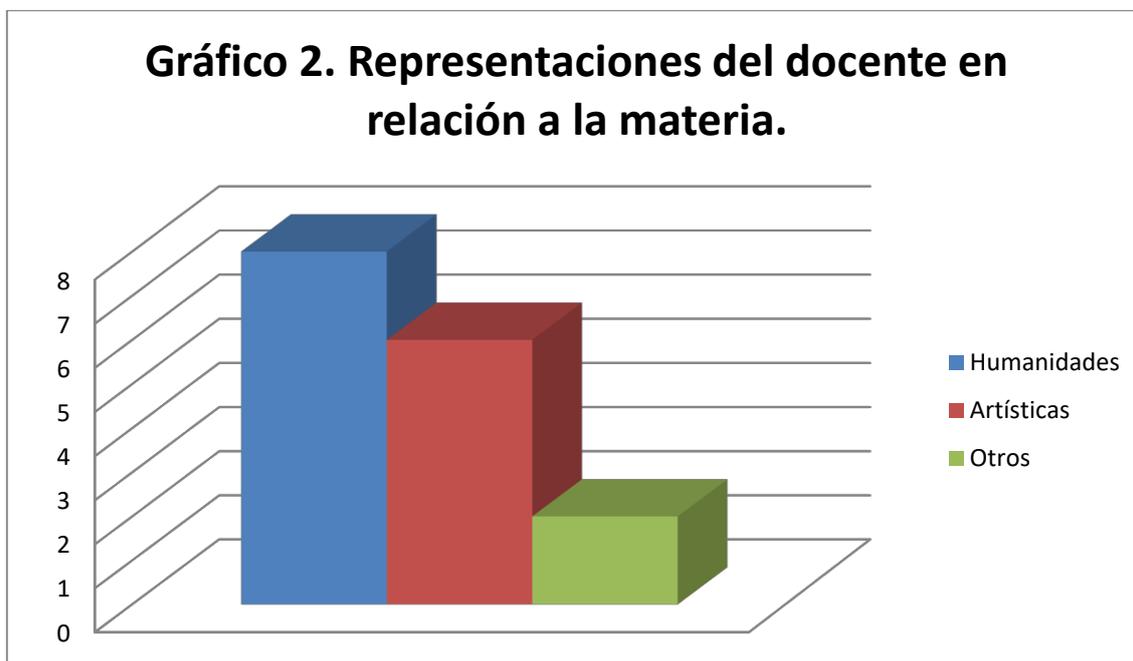
**Gráfico 1. Representaciones del docente
atendiendo al sexo**



También es curioso que todos son de raza caucásica o blanca, 9 de 10, a excepción del profesor protagonista de *Rebelión en las aulas I*. No obstante, no hemos encontrado en las películas estudiadas diferencias destacables en cuanto a raza o sexo, pues independientemente de que sean hombre o mujer, de una raza u otro, los profesores son presentados como profesionales valientes y arriesgados, que guiados por sus propias convicciones deben enfrentarse no solo a los problemas de los alumnos sino a la oposición del resto de la comunidad educativa. En este sentido, todos los docentes mostrados son *otros* respecto a la norma, bien por ser mujer en un mundo masculino, pero, sobre todo, por mostrar comportamientos rupturistas ante una tradición educativa que se manifiesta ineficaz.

Otro rasgo identificativo de la personalidad de los profesores presentados en este tipo de films es que suelen estar asociados a la rama de humanidades, 8 de 10, por ello hallamos 5 películas con profesores de literatura (*El club de los poetas muertos*, *Escritores de Libertad*, *La clase*, *El profesor*, *El buen maestro*), 2 con profesoras de historia (*Mentes peligrosas*, *La profesora de historia*) y 1 de historia del arte (La sonrisa de Mona Lisa). Dentro de esta rama podemos establecer una subdivisión atendiendo a la naturaleza artística de la materia, considerando que 6 de 10 imparten conocimientos que posibilitan la expresión y la realización personal de los alumnos por medio del arte. De

las dos películas restantes, observamos que en *Lecciones Inolvidables* el docente imparte el área de matemáticas y en *Rebelión en las aulas I* varias áreas.



Aunque la mayoría de los docentes presentados tienen vocación por su profesión y se dedican a ello desde el principio, tanto en *Rebelión en las Aulas I* como en *Mentes peligrosas* los profesores tuvieron otros empleos previos totalmente diferentes al de la enseñanza. Por otro lado, en todas las películas los métodos pedagógicos empleados por el profesor nuevo para romper con el sistema tradicional del centro pueden ser denominados innovadores, a pesar de los recursos didácticos empleados y la época en la que esté contextualizada la trama. La excepción en cierto modo la encontramos en *El buen maestro*, pues al protagonista le cuesta bastante abandonar su metodología anticuada propia de la vieja escuela donde prevalece la memorización de contenidos y una calificación numérica como resultado.

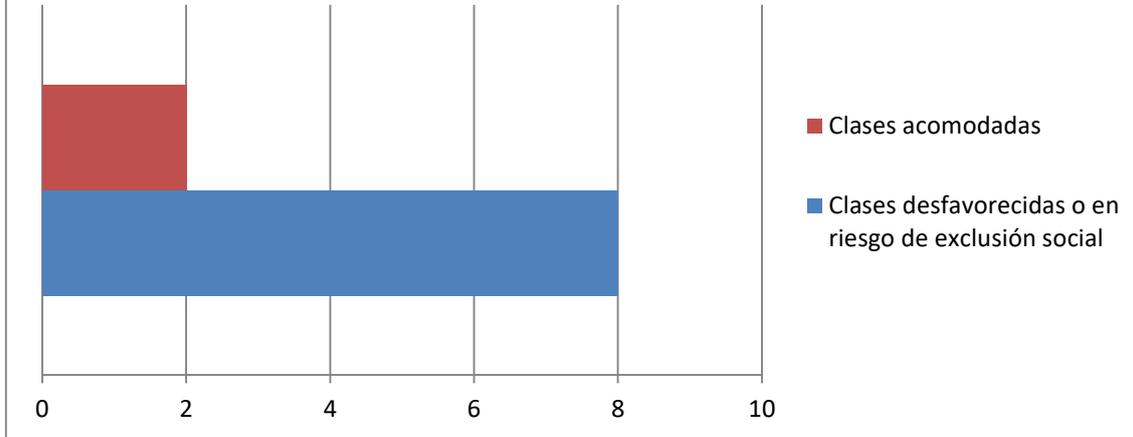
Es relevante el liderazgo del profesor manteniendo un equilibrio entre responsabilidad y autoridad en el aula frente a sus alumnos sin perder el control de sus palabras y actos y así lo reflejan la mayoría de las películas, excepto *El buen maestro* y *La clase*, donde observamos en determinados momentos ciertas conductas consideradas inapropiadas para alguien que debe ser un ejemplo para los discentes.

Por otro lado, entre los estereotipos asociados a las características personales y académicas de los alumnos, encontramos:

- Adolescentes que a su vez son conflictivos e irrespetuosos.
- Rebeldes, no cumplen las normas.
- Baja motivación y autoestima.
- Falta de confianza en sí mismos, en gran medida por sentirse incomprendidos por la autoridad de padres y profesores.
- No participan y se muestra apáticos respecto al sistema escolar.
- Inadaptados.

En buena medida todas estas características se derivan de la procedencia social de los alumnos, la mayoría (situación que se da en 8 de 10 de los films analizados) en riesgo de exclusión social, pertenecientes a familias desestructuradas y envueltos en ambientes violentos con frecuentes alusiones a las rivalidades callejeras y al consumo de drogas. Las dos excepciones son *El club de los poetas muertos* y su versión femenina, *La Sonrisa de Mona Lisa*, pues los alumnos presentados pertenecen a clases acomodadas y parecen acatar las normas y la disciplina impuesta. Además, en esta última película, no se trata de alumnas adolescentes, sino de jóvenes universitarias. No obstante, esta apariencia, en el desarrollo de estas dos películas comprendemos que esta asunción de las normas no se corresponde con una realización y un crecimiento personal; al igual que los alumnos procedentes de los barrios conflictivos, estos estudiantes, a pesar de su aparentemente correcto comportamiento, muestran apatía, desmotivación y distancia respecto a las figuras docentes y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico 3. Representaciones de los alumnos según su procedencia



El contexto educativo sobre el que se desarrolla el argumento de las películas remite a tres nacionalidades distintas: 6 son estadounidenses (*Lecciones Inolvidables*, *Mentes Peligrosas*, *Escritores de la Libertad*, *El profesor*, *El club de los poetas muertos* y *La sonrisa de Mona Lisa*), 3 son francesas (*La Clase*, *La profesora de Historia* y *El buen maestro*) y 1 inglesa (*Rebelión en las aulas I*). Aunque por nacionalidad prevalecen significativamente las procedentes de Estados Unidos, no observamos diferencias destacables en los mecanismos narrativos ni en los ambientes descritos dados los procesos de globalización del mundo contemporáneo.

Además, 5 de las 10 películas (*Lecciones Inolvidables*, *Mentes Peligrosas*, *Escritores de la libertad*, *La profesora de historia* o *El club de los poetas muertos*) están basadas en historias reales con las pertinentes modificaciones de los hechos y los personajes para resultar más atractivas al espectador.

Entre los estereotipos asociados al contexto escolar que más se repiten, observamos una situación familiar desfavorable, ya sea por la marginalidad, o la clase social y económica a la que los alumnos pertenecen: es el caso de 7 de las 10 películas (*Lecciones Inolvidables*, *Mentes Peligrosas*, *Escritores de la Libertad*, *La clase*, *El profesor*, *La profesora de Historia* y *El buen Maestro*). En todas ellas el aula es un espacio multicultural formado por diferentes etnias, no siempre con una convivencia

sencilla, por lo que el profesor representado intentará llevar a cabo una educación intercultural e inclusiva. La alusión a los contextos multiétnicos no es meramente anecdótica, y es que tanto en Estados Unidos como en Europa los fenómenos migratorios acaecidos durante las últimas décadas no se han traducido en una amable transición de un espacio geográfico a otro o de una cultura a otra sino que, por desgracia, en muchos casos, y especialmente en las grandes urbes, han dado lugar a la aparición de guetos y comunidades en riesgo de exclusión social, lo que se traduce en fracaso escolar, un futuro incierto para los alumnos procedentes de otros países y la poca esperanza y prejuicios del sistema educativo hacia los mismos.

En *El club de los poetas muertos* y *La sonrisa de Mona Lisa* los problemas del contexto escolar son de diferente índole, ligados a un autoritarismo familiar y sus exigencias, a la disciplina y las normas preestablecidas en la sociedad de la época. En el caso particular de *Rebelión en las aulas I*, consideramos que se trata simplemente de alumnos maleducados que no están motivados por aprender y se rebelan contra el profesorado, independientemente de su situación familiar. Debemos destacar que en todos los casos encontramos ausencia de implicación de las familias en la vida académica de sus hijos, independientemente de la procedencia social de las mismas; la preocupación de estas familias solo hace acto de presencia ante acontecimientos dramáticos o de excesiva gravedad, no prestando importancia al día a día de la actividad educativa de sus hijos.

La violencia en el entorno y en las aulas por medio de la agresividad verbal o física, así como las mofas e interrupciones de los estudiantes a los profesores es igualmente palpable en la mayoría de los films, 9 de 10, constituyendo una excepción, desde nuestro punto de vista, *La sonrisa de Mona Lisa*.

El enfoque del proceso de enseñanza empleado por todos los profesores representados en las 10 películas es el constructivista, pues parten de los conocimientos e intereses previos del alumno para construir los nuevos y los relacionan con actividades del mundo real. Esto lleva consigo un aprendizaje significativo de los alumnos al ser partícipes activos y otorgar funcionalidad y sentido a los contenidos presentados.

La relación entre el nuevo profesor y el resto de profesorado del centro suele ser bastante desfavorable en las 10 películas debido al antagonismo existente entre una

enseñanza tradicional y la enseñanza renovada que implanta el nuevo profesor. A esto añadimos ciertos indicios de envidia y rivalidad de los profesores hacia el profesor nuevo al conseguir su objetivo y, de manera paralela, el cariño y admiración por parte de los discentes.

En todas las películas aparece el drama y la tragedia de fondo, con la muerte como tema recurrente: este tema puede ser reflejado de manera superficial, o bien cobrar protagonismo al suceder a uno de los propios alumnos, como en 3 de las 10 películas: *El club de los poetas muertos*, *Mentes peligrosas* y *El profesor*.

Entre los estereotipos asociados al desenlace de las películas, los profesores vuelven al mismo aula el próximo curso o al mismo centro educativo y solamente en 4 de las 10 películas, como *El profesor*, *El buen maestro*, *El club de los poetas muertos* y *La sonrisa de Mona Lisa*, se marchan. De un modo u otro, nos encontramos en todas ante un *happy ending*, dado que, aun abandonando el centro escolar, el cariño mostrado por los alumnos, así como la consecución de los objetivos perseguidos por parte del docente proporcionan al espectador un mensaje esperanzador.

En la totalidad de las películas el profesor logra hacerse con el control de la clase, recibe el afecto y cierto reconocimiento por parte de los alumnos y estos recuperan la motivación e ilusión por aprender en cierta medida.

En último término, el papel otorgado a la música y su representación en estas películas es prácticamente irrelevante e inexistente, siendo un mero aporte de contenido narrativo insustancial o una simple música de fondo. Exceptuamos en cierto modo *El club de los poetas muertos* por las escenas previamente analizadas. En cualquier caso, y aunque el protagonismo de la música queda reservado para el siguiente apartado, debemos subrayar, como anteriormente lo hicimos, la importancia de los lenguajes artísticos en los procesos educativos, sean musicales, por medio de las artes plásticas (caso de *La sonrisa de Mona Lisa*) o literarios (*El club de los poetas muertos*, *Escritores de Libertad*, *La clase*, *El profesor*, *El buen maestro*).

3.2.3.3. Realidad educativa vs realidad fílmica: similitudes y divergencias

Si comparamos la representación de la figura del profesor y su relación con los alumnos de estas películas con el desempeño en la vida real, pensamos que corresponde a una visión demasiado idealizada y humanista. Somos conscientes, como ya advertimos, de que nos encontramos ante productos artísticos y comerciales que no pretenden realizar un retrato fiel de la realidad, y que la espectacularización de determinados aspectos responde al deseo de directores y guionistas de satisfacer las expectativas de amplias audiencias mediante determinados mecanismos narrativos que tienen como fin el entretenimiento. En este sentido, aunque defendemos como idónea la lista descrita de características que estereotipan al buen docente en su representación fílmica, consideramos que es muy difícil que un profesional de la vida real pueda poseer todas y cada una de las mismas, o al menos mantenerlas siempre, pase lo que pase, y más aun en condiciones declaradamente adversas. De hecho, aunque un profesor sienta vocación por lo que hace, sea paciente y conserve la esperanza con respecto al alumnado, en el contexto educativo existente subyacen otras circunstancias burocráticas y deficiencias del sistema que perjudican al profesorado, al alumnado y al proceso de enseñanza-aprendizaje, y que, sin embargo, no aparecen reflejadas o, si lo hacen, son proyectadas de manera superficial y sin profundizar en las mismas. Tal es el caso de la inestabilidad y ausencia de consenso del sistema con los continuos cambios normativos de las leyes educativas y sus correspondientes modificaciones de los contenidos curriculares y otros aspectos del aprendizaje.

No existe ninguna razón objetiva que muestre que el profesor al que se le asigna un nuevo centro educativo (características presentes en la mayoría de films analizados) sea necesariamente innovador ni inspirador; sí que es cierto que, por lo general, aquellos que acaban de finalizar sus estudios universitarios (caso presentado en *Escritores de libertad*) suelen tener mayor ilusión y ganas en su trabajo. Dicho esto, entendemos que más allá de ser nuevo en un centro o no, cuantos más años de experiencia en la carrera docente, más fácil es que aparezca la apatía y el cansancio (aunque en ningún caso hablamos de una norma general), traduciéndose en la aplicación de métodos obsoletos, recursos repetitivos y la rutina.

La violencia verbal y física en las instituciones educativas y las burlas y falta de respeto de los alumnos hacia los profesores que apreciamos en las películas, puede ser bastante similar en determinadas realidades educativas de la etapa de Educación Secundaria, pero no por norma. Sin embargo, las películas analizadas solo centran la mirada en el ataque de los alumnos al profesor, y no tanto en la violencia creada entre los mismos alumnos. Lamentablemente, en la actualidad cada día son más numerosos los casos de niños y jóvenes que sufren acoso escolar (conocido con el término “bullying”) por parte de un compañero de clase en particular o un grupo de compañeros. Esto consiste en agresiones físicas (directas o indirectas) o no físicas (verbales, sociales o psicológicas) que suelen darse de forma periódica y continuada. La tradición fílmica de los años ochenta y noventa solía presentar estas situaciones de manera cómica y desenfadada, en tono de comedia y humor; no obstante, en los últimos años han aparecido otras cintas (*Ben X*, 2007; *Klass*, 2007; *Precious*, 2010) que tratan el tema con la seriedad y gravedad que merece.

El desinterés y la desmotivación de los estudiantes por aprender que apreciamos en los films son igualmente notables en nuestras aulas, ya que tanto los contenidos a impartir como el modo de hacerlo, dista mucho, en ocasiones, de sus gustos e intereses. Como venimos advirtiendo en este texto, en el presente los jóvenes se ven envueltos por la cultura audiovisual, y esto significa no solo una nueva manera de aprender y conocer la realidad, sino también la aparición de un nuevo universo de intereses (basten como ejemplo figuras propias de la última década como los denominados “youtubers”, “instagramers” o “influencers”) de los cuales los ámbitos académicos parecen distanciados. El horizonte de expectativas, así como las aspiraciones personales y profesionales de niños, pero sobre todo adolescentes, aparecen mediados por la tecnología y la iconosfera conformada a partir de la misma, motivando en ocasiones desinterés hacia la enseñanza tradicional por desconocimiento de sus fines (no tanto una capacitación profesional sino una formación integral).

En cuanto a la relación de competitividad y rivalidad, incluso de celos profesionales, entre los miembros de un mismo claustro es factible (aunque obviamente en estos productos ficcionales aparece de modo hiperbolizado) y sí que puede asemejarse bastante a lo que observamos en las películas. Los alumnos disfrutan y aprenden con un

profesor que introduce otras metodologías o recursos, consigue así la atención de los mismos y esta situación, en muchos casos, suele ir unida a la relación de afecto que les demuestra, la confianza depositada en ellos y la comunicación continua más allá de unos simples contenidos; quien observa estos procesos desde la distancia puede, como decimos, ante su aparente incapacidad o frustración profesional, desarrollar sentimientos negativos como los representados en las cintas.

En las películas, la participación de las familias en la vida académica de sus hijos es nula, y por tanto nos encontramos ante una representación muy negativa. Por fortuna, en los últimos años esta situación ha cambiado notablemente, aunque aun encontramos contextos y situaciones en los que la implicación de las familias en la vida escolar de los alumnos es prácticamente inexistente. Determinados padres han relegado responsabilidades que les eran propias a la escuela, a lo que se une, en ocasiones, la falta de confianza en el profesor o el sistema educativo en los procesos de formación de los discentes. Aún con esta imagen negativa, consideramos positiva la representación ofrecida en las películas analizadas pues queda de manifiesto que muchos de los problemas existentes en las aulas tienen su origen en las familias, y que ningún proceso de enseñanza-aprendizaje resulta exitoso si no están involucrados todos los agentes, docente, discente, pero también el resto de la comunidad educativa y, por supuesto, las familias.

También consideramos significativa la similitud entre el perfil multiétnico de las aulas de estas películas y el de los contextos educativos públicos presentados hoy en día, también en nuestro país hoy en día. No obstante, debemos reseñar que, en nuestra realidad, lejos de marginar o excluir del resto de alumnos a esta población, en un mundo diversificado como el nuestro, se apuesta por una educación inclusiva y de calidad donde cada uno aporte y tenga su lugar.

El enfrentamiento de la realidad del profesorado en las aulas con la idealización de su labor (que vemos representada en las películas estudiadas), da lugar a diversas reacciones ya expuestas por Abraham (1975):

- La aceptación del conflicto como una realidad objetiva que hay que superar.

- Los sentimientos de contradicción causados por la falta de adecuación entre los ideales y la realidad.
- La negación de la realidad, recurriendo a la rutina y la inhibición.
- El predominio de la ansiedad o depresión, al no poder llevar a la práctica esa imagen ideal de la docencia y al mismo tiempo no querer renunciar a ella. El intento de responder a esquemas ideales lleva a un estado de angustia cuando el profesor reacciona de forma hiperactiva, deseando vencer con su ideal los males endémicos de la enseñanza, fuera del alcance de su acción individual.

A todo esto, se suma el malestar docente causado por múltiples motivos y condiciones, que, sin embargo, no son del todo proyectados en las películas. Doyle (1986, pp. 394-395) comenta las características que aumentan la complejidad del trabajo docente en el aula:

- multidimensionalidad: el aula como un espacio ecológico donde se producen gran cantidad de acontecimientos y tareas diferentes.
- simultaneidad: ocurren varias cosas al mismo tiempo.
- inmediatez: el ritmo de las experiencias en las aulas es rápido.
- imprevisibilidad: en el aula existen hechos no previstos.
- publicidad: todo lo que sucede en el aula es público, es decir, lo presencian el docente y los estudiantes y, a través de ellos, llega al resto del personal docente y a las familias.
- historia: un grupo de alumnos que permanece junto un periodo de tiempo, acumula experiencias, rutinas y normas que proporcionan una base para las próximas actividades dirigidas por el profesor.

Asimismo, algunos indicadores de malestar docente descritos por J. J. Blasse y recogidos por Esteve (1994) son:

- la carga de actividades en las que se halla sumergida la actividad docente dentro y fuera del horario lectivo.
- el imaginario social sobre los docentes.

Por su parte, Gavilán (1999) añade:

- los bajos salarios que poseen en comparación con los ingresos de otras profesiones y con las necesidades reales.
- la desvalorización de la que son objeto por parte de las autoridades ministeriales o gubernamentales.

Nosotros apuntamos a todos estos aspectos la ratio desmesurada de alumnos por aula y la depreciación de la profesión docente en la sociedad actual.

Una vez analizadas estas películas que muestran, siempre desde los mecanismos de la ficción narrativa y en el contexto del entretenimiento, contextos educativos, y extraídas unas primeras conclusiones sobre los aspectos positivos y negativos de la representación e interacción de los roles profesor y alumno en las mismas, es el momento de pasar a realizar un análisis similar pero, en este caso, centrado en los films que tratan de mostrar procesos de enseñanza-aprendizaje referidos específicamente a la educación musical.

CAPÍTULO 4

Representaciones de la educación musical en el cine

4. REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CINE

4.1. EL CONTEXTO EDUCATIVO MUSICAL: RELACIÓN DE SUS AGENTES EN EL AULA

La educación musical entendida como aquella que pretende desarrollar las múltiples facetas del ser humano para participar en la sociedad actual, ha quedado justificada en las páginas previas de la presente tesis. Igualmente, hemos descrito la representación filmica de las relaciones entre docentes y alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, algo que nos será de utilidad a la hora de abordar los mismos en contextos específicamente musicales. No obstante, consideramos preciso comenzar este epígrafe aludiendo a los aspectos técnicos diferenciadores de la educación musical y su presencia en la realidad educativa.

La importancia de la educación musical se puede resumir en la siguiente afirmación: La práctica continuada de la música en la escuela permite que el niño y el joven experimenten por sí mismos, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión a partir de todo el componente emocional asociado a la melodía, al ritmo, al timbre. etc.; favorece también el aumento de las competencias sociales gracias a la práctica musical en grupo; facilita el significado de la forma y el orden, posibilitadores de un efecto común y productivo sin anular la individualidad ni los sentimientos particulares (Rodríguez-Quiles, 2003, p. 1).

Podemos resumir los tres tipos de educación propios y específicos de la educación musical del siguiente modo:

1. Educación formal musical: lleva consigo la obtención de un título o certificado.

- Educación infantil: la música dentro de esta etapa educativa es utilizada transversalmente para la estimulación y el desarrollo cognitivo, emocional y psicomotor de los niños. La música a través de canciones y bailes ocupa un lugar muy destacado en el día a día de la vida en el aula.
- Educación Primaria; según Fernández-Jiménez y Jorquera-Jaramillo (2017, p. 97) “la música escolar pretende que el niño o niña escuche, perciba, exprese, interprete la música y que, en definitiva, desarrolle su capacidad artística y estética teniendo en cuenta el contexto”.

Los diferentes bloques de contenidos en los que se estructura la educación musical dentro de la asignatura de educación artística en esta etapa son: el canto, la danza, la audición y la instrumentación, desde los cuales se trabaja el lenguaje musical. Como acertadamente indica Tejada (2004, p. 16): “para comprender y valorar apropiadamente la música, el individuo debe tocar, cantar, bailar... hacer. Para aprender música, la acción es esencial”.

Por un lado, el canto, sobre todo grupal, favorece la experimentación de emociones positivas como, por ejemplo: reducir el estrés, mejorar la respiración, relajación y postura corporal, ayuda a ser parte integrante de un grupo, aumenta el nivel de autoestima, entre otros. Este contenido forma parte, como veremos, de la trama de muchos films.

La danza, por su parte, posee las ventajas propias de cualquier contenido musical. Con bastante asiduidad el rol otorgado a la misma parte del acercamiento a otras culturas y países a través de las denominadas danzas populares o tradicionales, desarrollando aspectos como la afectividad, sensibilidad o la tolerancia. Además de este uso de la danza, debemos atender a la función más importante, que es la expresión a través del propio cuerpo. Como consecuencia, la danza es una representación más de la educación musical que se verá reflejada también en las películas, demostrando que es un símbolo apropiado para trabajar la cohesión grupal, las interrelaciones, la expresión de sentimientos y el bienestar corporalmente, todo ello debido a su componente lúdico y motivador.

En cuanto a la audición, permite percibir la música, cultivar el gusto por la misma y diferenciar acontecimientos sonoros. Es necesaria para apreciar y disfrutar de la música, aunque quizá sea el contenido que pasa más desapercibido en la realidad educativa y, por ende, en las representaciones audiovisuales que se hacen de la misma.

La instrumentación, bloque último del que hablaremos, hace referencia a la interpretación de piezas con diferentes instrumentos musicales. El cerebro de los músicos es un ejemplo de plasticidad cerebral debido a la cantidad de acciones que se ejecutan durante la práctica musical. Si a ello sumamos que la interpretación en grupo ayuda a la interacción social e intercambio de sensaciones y experiencias, estamos ante otro recurso que será presentado en los films.

- Educación Secundaria: los contenidos de la asignatura de música se estructuran en función de los bloques de escucha, interpretación musical, audición, creación, nuevas tecnologías aplicadas al uso y producción de la música, y contextos y referentes musicales. En esta etapa, en la mayoría de las veces el área de música está enfocada de una manera más teórica que práctica, pues muchos de los contenidos a impartir son propios de la historia de la música.
- Bachiller musical: destinado a los alumnos de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza que optan por cursar las materias comunes de bachiller junto con las específicas de música del Conservatorio, obteniendo el título de Bachiller en la modalidad de Artes Escénicas, Música y Danza.
- Universidad: la música es estudiada en carreras cuyas ramas de conocimiento son estrictamente musicales, como puede ser musicología o historia y ciencias de la música. También forma parte de los planes de estudios de otras carreras como las de magisterio.
- Conservatorios de música: pueden ser elementales, profesionales y superiores. El conocimiento teórico y práctico de la música es más especializado a partir de la interpretación de un determinado instrumento musical y de diferentes asignaturas asociadas a cada especialidad. Para pasar de una etapa a otra, los alumnos deben

realizar una prueba específica. Los conservatorios de danza poseen la misma estructura con la posibilidad también de diferentes especialidades.

2. Educación no formal musical: se imparte en academias de música, talleres y actividades extraescolares, pero no supone la obtención de un certificado académico. Destacan en este sentido las escuelas municipales y, muy especialmente, las escuelas de música aparecidas bajo el abrigo de una banda de música. Las bandas de música (que proliferan por toda España y Portugal, pero con un especial protagonismo en la zona de Levante) aparecen como un lugar de educación musical no formal/informal extraordinario: en ellas se produce el contacto entre diversas generaciones, la experiencia lúdica y expresiva, dan lugar a la aparición de centros de enseñanza musical y son promotoras de vocaciones musicales.
3. Educación informal: la que recibimos en nuestro quehacer diario a partir del contacto directo con los amigos, la familia, los medios de comunicación, entre otros. Aunque durante demasiado tiempo no se ha prestado atención a este tipo de educación, en realidad es la que más horas ocupa a lo largo de nuestra vida, y transita entre la participación en formaciones musicales (banda de estilo pop/rock de amigos, formaciones corales que atienden bien a la tradición culta, bien a otro tipo de expresiones contemporáneas como el beatbox, agrupaciones eventuales de baile...) a la escucha y disfrute de la música entre iguales.

Jorquera (2010) aporta una serie de consideraciones sobre la educación musical. Esta autora formula unos modelos didácticos para la enseñanza musical, caracterizados por la importancia asignada al aprendizaje de la lectoescritura musical y del solfeo, esencial antes de comenzar el estudio de un instrumento o el canto. La educación musical se caracteriza por ser una enseñanza individual cuando está orientada hacia la práctica instrumental. Distingue tres modelos didácticos de la educación musical:

1. Tradicional: de origen positivista. Existen dos tipos:
 - Modelo académico: la música como ciencia, cultura y objeto de enseñanza. Se basa en la mera transmisión de conocimiento por parte del profesor y la enseñanza

es individual. No tiene en cuenta los intereses de los alumnos y evalúa resultados. El aula es independiente del sistema social.

- Modelo práctico: la música como quehacer artístico propio de la cultura y las vivencias afectivas que suscita. Se basa en cantar y tocar instrumentos siendo el profesor el modelo a imitar y la enseñanza es individual, pero también puede ser grupal. Los sentimientos son relevantes. No tiene en cuenta los intereses de los alumnos y evalúa resultados. El aula es independiente del sistema social.

2. Comunicativo- Lúdico: situado en el ámbito fenomenológico. La música como parte de la cultura accediendo a sus significados y participando en experiencias artístico-musicales y creativas. Se tienen en cuenta los intereses de los alumnos y se evalúa el proceso. El juego es un elemento motivador. La enseñanza es grupal, práctica y participativa, expresando sentimientos. El aula interactúa algunas veces con el sistema social.

3. Compleja: situada en el ámbito crítico. La música como conocimiento humano contextualizado, encaminado a la comprensión de las culturas musicales. Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los alumnos, actuando el profesor como guía del aprendizaje y evaluando el proceso. La enseñanza es vivencial e investigativa. En el aula se reflejan cuestiones sociales generales.

Para concluir con este apartado, nos referimos a la figura del profesor de música como tal. Gumm (2003) verifica que hay once prototipos de profesor de música que, dependiendo del enfoque de su enseñanza, se pueden agrupar en seis categorías:

1. Profesor del dominio musical integral: trabajando la interpretación, el aprendizaje de la teoría musical y la creatividad. Busca un aprendizaje global y holístico.
2. Profesor que da prioridad a la interpretación: orientado hacia la interpretación musical en grupo y hacia el descubrimiento y autonomía.
3. Profesor que da prioridad a la teoría.
4. Profesor que da prioridad a la interacción grupal: con el aprendizaje cooperativo y trabajo e interacción en grupo.

5. Profesor de estilo directivo centrado en el comportamiento: se orienta hacia tareas donde los maestros mantienen activos a los alumnos, pero no se reflexiona o se propicia el debate.
6. Profesor que carece de prioridades: los docentes no se implican en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

Creemos que el cine puede ser un nuevo y revelador agente de conocimiento social en el que se divulgan y evidencian con claridad los estereotipos más usuales de la interacción entre los agentes implicados en la educación musical y su contexto educativo, justificando así el análisis comparativo audiovisual que sigue.

4.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO EN LAS PELÍCULAS SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL

Dentro de este apartado nos centramos en aquellas películas dirigidas al gran público y pertenecientes a diversos períodos y nacionalidades, que ponen de manifiesto la interacción docente-alumno en un contexto educativo musical formal o no formal. Confeccionar esta muestra no ha sido una tarea sencilla pues la educación musical aparece, en muchos productos fílmicos, de manera tangencial y con mayor o menor presencia. Aún así, hemos seguido los criterios anteriormente descritos en cuanto a representatividad y posibilidad de análisis a partir de las semejanzas y diferencias de los planteamientos ofrecidos por estas cintas. De este modo, la muestra seleccionada ha quedado configurada finalmente por quince películas, que enumeramos a continuación siguiendo un orden cronológico:

1. *Curso 1984* (1982). Título original: *Class of 1984*.
2. *Sister act 2: De vuelta al convento* (1993). Título original: *Sister Act 2: Back in the Habit*.
3. *Profesor Holland* (1995). Título original: *Mr. Holland's Opus*.
4. *Música del corazón* (1999). Título original: *Music of the Heart*.
5. *Billy Elliot (Quiero bailar)* (2000). Título original: *Billy Elliot*.

6. *Escuela de rock* (2003). Título original: *School of Rock*.
7. *Los chicos del coro* (2004). Título original: *Les Choristes*.
8. *Maroa* (2006). Título original: *Maroa*.
9. *Déjate llevar* (2006). Título original: *Take the Lead*.
10. *Cisne negro* (2010). Título original: *Black Swan*.
11. *Whiplash* (2014). Título original: *Whiplash*.
12. *El coro* (2014). Título original: *Boychoir*.
13. *La familia Bélier* (2014). Título original: *La Famille Bélier*.
14. *El profesor de violín* (2015). Título original: *Tudo Que Aprendemos Juntos*.
15. *La clase de piano* (2018). Título original: *Au bout des doigts*.

Realizamos el mismo procedimiento de análisis llevado a cabo en el apartado concerniente a las películas sobre educación en general. Primero una descripción narrativa detallada de cada película que refleje la presencia de estereotipos asociados a la interacción docente-alumno y al rol otorgado a la música en el proceso, pero siguiendo una misma estructura del relato para poder facilitar su lectura. Igualmente, recogemos aquellas frases que mejor muestren la función que desempeñan los profesores proyectados. Después, aportamos los resultados y conclusiones preliminares donde vemos reflejadas la repetición de patrones, y las similitudes y diferencias entre unas películas y otras y, a su vez, de las mismas con la realidad.

4.2.1. ESTRUCTURAS NARRATIVAS Y CONSTRUCCIÓN DE ESTEREOTIPOS

1. *Curso 1984* (1982)

Aunque la primera mitad de la película se ajusta al género de películas enmarcadas en un instituto con problemas en la que un profesor nuevo supone un cambio –en la línea de los films analizados previamente– la segunda mitad carece de interés para nuestros objetivos, ya que podría pertenecer al género de películas de venganza.

El lugar en el que se narran los acontecimientos de esta película es en una zona suburbial y conflictiva de Los Ángeles de los años 80, concretamente en el instituto

Lincoln High School. No nos encontramos ante un instinto normal, pues a la entrada del mismo encontramos detectores de metales. El contexto educativo está determinado por el fracaso escolar, el caos, la violencia sin límites, los robos, el tráfico de drogas, la prostitución y la muerte. Además, asistimos a una evidente tensión racial, mostrado a partir de la confrontación, relacionada con el tráfico de drogas, entre jóvenes negros y tribus urbanas blancas.

Tanto los alumnos como los profesores de este centro son humillados y sufren vejaciones y amenazas diarias de un grupo concreto de alumnos. No pueden ser controlados ni por el director del instituto, el cual muestra indiferencia, ni por la misma policía, al tratarse de menores de edad. El claustro de profesores odia su trabajo y está atemorizado por la continua violencia de los alumnos. De hecho, se nos muestra concretamente el caso del profesor de biología Corrigan, sumido en un alcoholismo profundo provocado por esta situación. Este encuentra un día a sus animales del laboratorio muertos, por lo que acaba trayendo una pistola y apuntando en actitud amenazadora a sus alumnos en sus clases.

El nuevo profesor idealista de música es Andrew Norris, sin experiencia en la docencia de institutos de esta índole, y que debe hacer también de vigilante de seguridad de aquellos chicos. Llega como sustituto del antiguo profesor de música, del que dicen que se cayó por las escaleras. Con la ilusión de recuperar a los alumnos, intenta cambiar la situación: forma una orquesta con el resto de alumnado no problemático para su presentación en concursos, y se acaba implicando en la vida de los chicos más allá del aula, aunque los resultados son absolutamente infructuosos.

El alumno gamberro y agresivo Peter Stegman, con carácter protagónico de la historia, no es un alumno marginal, sino un joven inteligente y consentido de clase media que vive con su madre y que además tiene un gran talento para el piano. Este es el que lidera el grupo de alumnos complicados y será expulsado junto con su banda de las clases del profesor de música.

Tras la muerte por sobredosis de otro alumno, sigue sin cambiar la actitud de los alumnos y profesores, por lo que después de que el profesor Norris intente todo para

corregir la conducta de los chicos, abandona sus creencias y decide tomarse la justicia de su propia mano empleando métodos poco éticos para la profesión docente.

Al final de la película, el profesor Corrigan atormentado por todas las circunstancias vividas y habiendo bebido, decide conducir su coche para vengarse de los chicos, en especial de Stegman, pero acaba teniendo un accidente y muere al instante. En el concierto de fin de curso donde toca la orquesta, los alumnos rebeldes raptan y violan a la esposa embarazada del profesor Norris. Este, entonces, decide vengarse por la fuerza y es aquí cuando la labor del profesor pierde fundamento, pues acaba empleando la misma violencia en lugar de la educación para paliar la situación. Elige ir eliminándolos uno a uno y se convierte en un auténtico baño de sangre, donde Norris se salva; en los créditos finales leemos que no pudo ser condenado al no haber ningún testigo de los hechos.

La frase del profesor Norris por la que hemos optado y que denota la funciones que debe hacer en aquel instituto más allá de dar clases de música es: “¿No están para eso los guardias de seguridad? Lo comprendo, pero yo pienso que, he venido aquí a enseñar música y necesito tiempo libre para preparar las clases”.

2. *Sister act 2: De vuelta al convento* (1993)

La película es la secuela de la exitosa *Sister Act: Una monja de cuidado* (1992). En ella Deloris VanCartier debe colocarse de nuevo los hábitos de la hermana Mary Clarence para ayudar a sus antiguas compañeras, asumiendo el rol de profesora de música en una escuela parroquial a punto del cierre de un barrio degradado de la ciudad de Saint Francis en San Francisco. El contexto escolar viene determinado por los prejuicios hacia estos alumnos y falta de esperanza del sistema y profesionales de la educación implicados, así como las tensiones de raza y otra índole entre ellos mismos.

Mary Clarence ve que el grupo de alumnos asignado no aprenden siguiendo los parámetros convencionales, se encuentran desmotivados, no les importa la música y ya no hay obediencia hacia los profesores ni respecto entre los iguales; es entonces cuando exige una disciplina igual para todos donde la atención, la empatía, la comunicación, el

esfuerzo conjunto y el respeto hacia ellos mismos, los profesores y el contexto en el que viven, sea la base. Decide formar así un coro con todos los jóvenes.

La hermana Mary Clarence, como nueva profesora, debe educar la voz de un grupo multicultural de alumnos adolescentes rebeldes, apáticos e indisciplinados. Lejos de seguir las normas impuestas por la sociedad y asumidas en su papel de monja, decide dejar de lado todo ello para poner énfasis en los intereses reales de los chicos y hacerles protagonistas del proceso. Esto es posible gracias a la inclusión de la mezcla de músicas góspel, rhythm & blues, beatbox y rap procedentes de sus subculturas juveniles dentro del repertorio a interpretar. Pese a las dificultades iniciales, actúan delante del resto del alumnado de la escuela y los jóvenes muestran sus dotes divirtiéndose, así que las hermanas deciden apuntar la incipiente formación a un concurso de coros escolares.

Entre los alumnos encontramos con carácter protagónico dentro de la trama a Rita, que posee un talento innato para cantar, pero lo tiene prohibido por su madre al considerar que cantar no es una profesión de futuro. La hermana le apoya e intenta que la alumna acuda al concurso de coros poniéndose en contacto con la progenitora y explicándole su valía. La madre no acepta, pero igualmente la alumna asiste al concurso sin su permiso.

Al final de la película se hacen con el triunfo en la competición de coros y evitan el cierre de la escuela. La falsa monja, así, es capaz de unificar a todos en un grupo cohesionado y formar un coro no tradicional que interpreta músicas afroamericanas, tiene libertad para moverse y bailar, quitándose, además, las túnicas que debían vestir como símbolo de rebelión contra el sistema y expresión del yo adolescente.

La frase elegida pronunciada por la hermana Mary Clarence y que refleja su gran labor es: “Si queréis ser alguien, si queréis llegar a algo, despertad y prestad atención. Porque si cada vez que aparece algo que os asusta, decidís huir, vais a estar huyendo el resto de vuestra vida”.

3. *Profesor Holland* (1995)

La película está ambientada en los años 60 en un instituto norteamericano de alumnos adolescentes apáticos de clase media con bajo capital cultural.

El nuevo profesor de música y director de la orquesta del colegio Glenn Holland, es un talentoso pianista y compositor que ha tenido éxito en su carrera profesional, pero por problemas económicos acaba en el mundo de la docencia. A la falta de dinero, de formación pedagógica y de vocación, se le une la poca relevancia otorgada a la música en el nuevo diseño curricular y la frustración por no poder lograr su sueño de ser un gran compositor.

En el primer contacto con los alumnos, sufre burlas, no logra motivarles para aprender y busca solo la realización rápida de su trabajo. Las reprimendas de la directora, en las que subraya que el papel del profesor debe ser el de guía y acompañante del aprendizaje, hace cambiar su actitud.

Con pasión por lo que hace, decide innovar en la metodología y poco a poco conecta con los chicos y va ganándose su aprecio y despertando su atención, gracias a la comunicación, el apoyo y confianza depositados en ellos y a la consideración de sus intereses. De este modo, sin dejar de lado el libro de texto, toca el piano delante de sus alumnos como punto de arranque y traza paralelismos entre el género musical del rock y el pop, músicas que gustan a sus alumnos, con la música clásica. Asimismo, observamos la paciencia, dedicación y constancia con que enseña tanto la técnica como la expresión de sentimientos tocando el clarinete a una alumna en particular, Gertrude Lang.

Durante la trama argumental y con el paso del tiempo, el profesor debe hacer frente a diversos problemas familiares debido a la sordera que padece su hijo y el sentimiento de fracaso que sufre al no poder entenderlo y vincularse con él. Se centra más en su rol profesional que en su vida personal y se observa cómo va aprendiendo a reconciliar la vida laboral con la familiar. A todo ello se le añade la existencia de confrontaciones de opiniones con algunos compañeros de profesión sobre su trabajo y recursos didácticos empleados, y la tentación y posterior enamoramiento de una alumna con un gran talento para el canto, Rowena Morgan.

Observamos una escena especialmente conmovedora en la que está dirigiendo la orquesta del colegio en el salón de actos y entre los asistentes se encuentra su esposa y

su hijo. Tras terminar el programa previsto, canta un tema acompañado por la orquesta dedicado a su hijo usando lenguaje de signos para que este lo pueda entender.

Aunque su trabajo era temporal, finalmente se acaba dedicando a la enseñanza y transcurridos treinta años de servicio, hacen recortes presupuestarios en el instituto que suponen su expulsión del mismo, pues relegan a un segundo plano el programa de artes por recomendación de las autoridades del sistema educativo.

En el desenlace de la película, el mundo del profesor entra en declive y se pregunta si realmente valió de algo haber dedicado su vida a la docencia para que al final nadie le recuerde. Es entonces cuando todas las promociones de alumnos y exalumnos le preparan una fiesta sorpresa de despedida para agradecerle y reconocerle su gran labor, en la que acaba dirigiendo de nuevo a la orquesta del colegio.

Seleccionamos la siguiente frase del profesor Holland: “Es gracioso. Me metí en esto casi a la fuerza y ahora es lo único que quiero hacer”.

4. *Música del corazón* (1999)

La historia de esta película acontece en una zona residencial y tranquila de Nueva York, donde la protagonista es Roberta Guaspari, una violinista que dejó atrás su carrera profesional convirtiéndose en ama de casa cuando se casó y dedicándose por completo al cuidado de sus hijos y su marido. Tras ser abandonada por su marido y sentir que perdía el rumbo, decide rehacer su vida personal y profesional y acaba mudándose con sus dos hijos al barrio de East Harlem considerado como uno de los más conflictivos y con escasos recursos económicos.

En East Harlem busca trabajo en una escuela pública. Pese a que no dispone de gran experiencia en la enseñanza de la música ni acreditación oportuna, ante lo que la directora se muestra escéptica, su insistencia, la demostración de su trabajo con la interpretación de sus propios hijos y el hecho de disponer de cincuenta violines, le llevan a ser contratada como profesora de violín sustituta y comenzar así con su labor docente.

Observamos la diferencia entre el método pedagógico obsoleto del maestro de música al que sustituye, donde los alumnos son agentes pasivos tocando la flauta, y los métodos pedagógicos empleados por esta profesora en los que, aun siendo bastantes exigentes y obligando a la docente a encontrar un equilibrio entre disciplina positiva y orden, los alumnos actúan y vivencia su aprendizaje. Además, tiene problemas asociados a los contenidos impartidos y las diferentes etnias que conviven en el aula, así como otros relacionados con la delincuencia, las pocas expectativas de futuro y la escasa implicación de algunas familias.

Aunque los alumnos al principio se rebelan y muestran su apatía, poco a poco con su afecto, entrega, dedicación y pasión por la docencia, va ganándose su atención y motivación por aprender, y consigue despertar en ellos el amor por la música. Los alumnos consiguen confiar en sí mismos y, gracias al ensayo constante, van mejorando.

Después de diez años dando clases en esta y otras escuelas y demostrando su valía obteniendo grandes resultados con sus alumnos, un recorte presupuestario de la institución provoca la cancelación de su asignatura. Decide luchar y planifica un concierto benéfico en el Carnegie Hall para poder recaudar fondos económicos para la continuidad de su programa. Con ayuda de sus amigos y la comunidad educativa, el esfuerzo de sus alumnos y la correspondiente publicidad, sale adelante y consigue contar con la participación de grandes concertistas de violín y otros célebres músicos.

En el final de la película aparecen los créditos que declaran que el programa “Opus 118” aún está avanzando exitosamente y Roberta sigue dando clases, añadiendo que los fondos escolares sirvieron para costear el programa durante tres años.

La frase que recogemos son palabras de la profesora Roberta dirigidas a sus alumnos: “Tocad con el corazón. Estoy orgullosa de vosotros”.

5. *Billy Elliot (Quiero bailar)* (2000)

Esta película está contextualizada en 1984 durante una huelga de mineros en el condado de Durham, en el noreste de Inglaterra, en un ambiente hostil donde son frecuentes los enfrentamientos entre piquetes y policía.

El protagonista de la historia es un chico preadolescente llamado Billy que vive con su padre, su hermano mayor y su abuela. Su abuela, que alguna vez soñó con ser una bailarina profesional cuando era joven, padece Alzheimer, y Billy tiene que cuidarla. Su madre, que tocaba el piano e inició al chico en la música, ha fallecido recientemente. Pertenecen a una clase socioeconómica baja y el nivel cultural es limitado, sin formación académica profesional. A estos obstáculos, añadimos el hecho de que el padre está obsesionado con que Billy aprenda boxeo, cuando a él únicamente le interesa el ballet.

Billy es un niño inseguro, pero alegre y lleno de vitalidad. El baile es su pasión y un símbolo de rebeldía y libertad, una forma de expresión y una manera de escapar de la gris realidad que le rodea a través del movimiento. A escondidas iniciará su aprendizaje del ballet a cargo de la señora Wilkinson, profesora de danza de todas las niñas de la zona, que se ofrece de forma gratuita para que pueda ingresar en una prestigiosa academia de ballet en Londres.

La señora Wilkinson en su papel de profesora, da esperanzas a Billy y confía en él y su gran potencial, enseñándole el valor de la disciplina, la autonomía, el esfuerzo y el sacrificio para poder alcanzar sus metas. Hace de guía y relaciona los intereses y necesidades del chico con sus clases, preocupándose e implicándose también en su vida. La relación que mantiene con el chico es de afecto, comprensión y respeto mutuo, a veces acercándose a esa carente relación maternal.

Para ser bailarín, Billy debe luchar contra los estereotipos sociales de género impuestos al respecto, los prejuicios de un pueblo de mente cerrada y anclado aun en el conservadorismo y la oposición de su padre y su hermano. Su afán de superación, la valentía, la pasión e ilusión que pone, le hacen seguir adelante, destacando aquí la figura de apoyo de su mejor amigo. Su padre acaba abandonando la actitud y orgullo machista y retrogrado que le ha impedido ejercer bien su papel. Convencido de que su hijo tiene que seguir su camino personal, hace lo necesario para ayudarlo a conseguir su sueño de entrar en la academia y comenzar así su andadura profesional en el mundo de la danza.

El final de la película nos presenta a un Billy adulto siendo el bailarín estrella de *El Lago de los cisnes* en un teatro repleto de gente.

Nos quedamos con la última frase de la profesora: “Es la hora de empezar a hacer tu vida...y todo lo demás”.

6. *Escuela de rock* (2003)

El film cuenta la historia de un guitarrista y fanático del rock and roll, Dewey Finn. Este es expulsado de su propia banda de música, quedándose de esta manera sin trabajo ni dinero. Su vida da un giro al atender una llamada telefónica que iba dirigida a su compañero de piso, y termina aceptando un trabajo de profesor sustituto en la prestigiosa escuela primaria de Horace Green.

Es un profesor atípico, ya que no posee nociones sobre pedagogía ni titulación académica que lo acredite. Utiliza un método alternativo poco ortodoxo de enseñanza y una actitud totalmente contraria al resto de profesionales de la escuela y a las imposiciones académicas y estrictas normas de la misma. Las familias, claramente en sintonía, también se muestran bastante intransigentes, poco permisivos y autoritarios con sus hijos.

Aunque su conducta difiere bastante de la que se espera de un docente ejemplar, desde el principio lo único que pretende es motivar y ayudar a los alumnos a interesarse por su clase basada en el rock. Más allá de la mera transmisión de conceptos y la rutina, integra a los niños en sus aprendizajes, confía en ellos, escucha sus opiniones, y descubre y fomenta sus gustos, obteniendo buenos resultados.

Los alumnos, disciplinados y educados, poseen un gran talento oculto para la música, especialmente dos: Tomika, con grandes dotes para el canto, y Zack, con óptimas aptitudes para la guitarra. Sr. S (la figura en la que se ha reconvertido Dewey Finn) lo descubre, y deja de lado todo el curriculum escolar y burocracia educativa para centrarse por completo en el rock and roll y formar una banda de rock y participar en un concurso de bandas. Sr. S en un clima de confianza y de humor, potencia tanto las personalidades y capacidades individuales de los alumnos, como el trabajo de todos en

equipo, favoreciendo un cambio de actitud en los mismos. Incluso vemos una transformación y liberación de la propia directora del centro.

Cuando concluye la película, las familias y la directora descubren que Sr. S ha estado mintiendo y es expulsado de la escuela, pero, aun así, sus alumnos acuden a su encuentro para presentarse a la gran batalla de las bandas. Pese a no conseguir el triunfo, sí que reciben el reconocimiento del público, incluido el de sus padres.

La frase del profesor Sr. S escogida es: “No hemos venido a ganar, hemos venido a ofrecer espectáculo”.

7. *Los chicos del coro* (2004)

Sin duda, una de las películas más maravillosas sobre educación y el papel determinante de la música en la formación y felicidad de las personas. El contexto en el que se desenvuelve la trama argumental es el año 1949 en la Francia de postguerra, concretamente en un reformatorio de chicos de distintas edades, pobres y difíciles, donde la situación de violencia, riesgo social, vulnerabilidad y abandono es evidente.

La coeducación como principio educativo no existe en este centro de régimen represivo, y, como podemos comprobar en la cinta, la enseñanza mixta estaba aún por llegar. El director Rachin, siempre disgustado e irascible, basa su pedagogía en el método de acción-reacción, donde impera un clima de miedo y castigos en el que el diálogo con los chicos es imposible. A esto se le suma los problemas familiares de los chicos, la falta de recursos, la delincuencia precoz y los malos tratos a los que se ven sometidos. Se refleja aquella época donde las teorías psicopedagógicas y los métodos educativos no eran humanizadoras y las clases eran más una escuela para la vida que un lugar de instrucción.

Mathieu, músico fracasado, llega como nuevo vigilante del centro y acaba convirtiéndose en profesor de música de los chicos. Y no solo eso: este se convierte en la principal fuente de cariño, motivación e inspiración para sus alumnos. Da un giro a la situación con su carácter atento, respetuoso, comprensivo y su sentido del humor. Contrapone la disciplina dura y el autoritarismo sin medida aplicada por igual sobre

jóvenes y adultos, con la educación que cree en la persona y en las potencialidades de cada alumno. Tiene bastantes enfrentamientos con el director, pero él se mantiene firme en su modelo de enseñanza.

Mediante sus actos compasivos y empáticos, demuestra a los discentes que el centro no es un lugar hostil y enemigo del que deban resguardarse. Y durante el transcurso de la trama, Mathieu pasa de ser para los alumnos una figura objeto de burlas, a convertirse en una figura respetada y defendida.

Viendo el interés de los chicos por la música, crea un coro donde cada uno de ellos pueda aportar sus características personales y en el que la cohesión grupal y esfuerzo conjunto constituyen los cimientos. A pesar de que esta actividad requiera disciplina y ensayo, en la cinta también se muestra la parte divertida. A través de la música, el docente hace de guía y poco a poco transforma las vidas de los alumnos y la vida cotidiana del centro. De este modo, Mathieu se muestra siempre optimista, y mantiene la esperanza en todo momento, confiando en los discentes y dándoles la oportunidad de encontrar la felicidad.

Mathieu no solamente se centra en la transmisión de unos conocimientos determinados, sino que proporciona una educación en valores fundamentales para la convivencia como el respeto, la obediencia, la responsabilidad, la generosidad, la voluntad, la solidaridad, entre otros, usando como vehículo la música. Es un docente totalmente asertivo y altruista dotado de paciencia y entrega en su labor, que deja a un lado su vida personal por su trabajo y vocación. Su implicación con las familias, especialmente con la madre de un alumno, aparece claramente representada.

No obstante, el film muestra diversos acontecimientos y dificultades para los propósitos del profesor: Rachin prohíbe el coro, aunque docente y alumnos continúan cantando de manera clandestina. Trasciende las verjas de aquel lugar, teniendo que actuar frente a la condesa y sus amigas en una visita a la escuela.

Un día los chicos salen de excursión con Mathieu por los alrededores y se declara un incendio en la escuela provocado por un alumno y, a pesar de no haber víctimas, el

profesor es acusado de negligencia y le despiden. Los alumnos se despiden, agradeciéndole y reconociéndole su labor en forma de aviones de papel con mensajes escritos lanzados desde las ventanas. Posteriormente, interrogan a los niños y el director es despedido.

El niño rebelde Morhange, pero con un gran talento innato para cantar que toma un papel protagónico en la película, y al que Mathieu impulsa con la correspondiente intervención de su madre, logra ser cantante virtuoso y convertirse de adulto en un reputado director de orquesta, hecho que vemos desde el inicio de la película. Además, subyace una historia paralela a lo largo de la trama que hace referencia a la relación tan íntima del profesor con el alumno más pequeño y huérfano del centro, Pepinot, que es marginado por sus propios compañeros. Gracias a su profesor, este puede huir de aquel lugar y tener una vida mejor.

La frase destacada que resume el modo de actuar del profesor Mathieu es: “No cantan bien, pero cantan. Incluso en algunas buenas voces. Realmente no sé decir que no se puede hacer nada con ellos. Yo que pensé olvidarme de la música para siempre. Jamás digas jamás. Siempre hay cosas que intentar”.

8. *Maroa* (2006)

El contexto sociocultural de la película que analizamos está enmarcado en un barrio marginal de Caracas (Venezuela) donde la pobreza, las telenovelas, la prostitución, las drogas, la violencia callejera y la muerte son elementos cotidianos.

La protagonista de la historia es Maroa, una niña de once años que recorre las calles todos los días para vender estampas de santos y revistas pornográficas, obligada y maltratada por su abuela. También roba en compañía de un amigo para conseguir el dinero necesario para subsistir.

Un día, en una de sus peripecias con su amigo, escucha tocar un clarinete y a partir de ese momento su vida da un giro. Decide coger sus cosas y huir de aquel lugar sin poder dejar de pensar en el clarinete y en la música clásica. Tras una noche cometiendo robos con sus amigos, es detenida por la policía y acaba siendo internada en un albergue.

En el albergue, Maroa escucha a los niños en clase de música tocando sus instrumentos en una orquesta y el profesor que la imparte es el músico español Joaquín, que justamente es el hombre que estaba tocando aquel clarinete. Este al escuchar cantar a la niña por los pasillos, se interesa de inmediato por su talento y la incluye en sus clases, frente a las opiniones negativas y prejuicios del resto del claustro.

Maroa se muestra apática y desmotivada al principio. Joaquín confía en ella, le muestra su afecto y apoyo, le enseña disciplina y mantiene la esperanza en todo momento de que la niña pueda optar a un futuro mejor. Además, no solo busca ser su profesor de música y clarinete, sino que se convierte en su orientador, le enseña valores y le ayuda a progresar en el resto de asignaturas y en su relación con los demás, implicándose en su vida dentro y fuera de la escuela.

Maroa, aunque sigue cometiendo algunos errores conductuales, tras mucho ensayo y el esfuerzo constante y la paciencia de su profesor, consigue ser partícipe de la orquesta en un concierto. Cuando este concluye, escapa a su barrio para ver a su abuela, la cual muere. Maroa se pierde vagabundeando por las calles mientras que su profesor la busca sin parar. El profesor acaba acogiendo a la niña en su propia casa y es entonces cuando su relación con la niña oscila entre la paternidad, la atracción física y el amor, dejando de lado el rol docente.

El final de la película viene determinado por una serie de acontecimientos que hacen que el profesor sea expulsado del centro, deportado y todo acabe. Años más tarde, Joaquín está en Madrid y recibe una carta donde Maroa le explica que va a tocar como solista en una orquesta en la capital española y desea que vaya a verle.

Hemos considerado la siguiente frase del profesor Joaquín: “Mira, no me interesa tu historia, sino lo que harás de aquí en adelante”.

9. *Déjate llevar* (2006)

La película está contextualizada en Nueva York. Pierre Dulaine es un profesor de baile de salón en una buena academia. Regresando un día del trabajo, un chico golpea un

coche y escapa, tirando al suelo la tarjeta del propietario, la directora de un instituto. Entonces el profesor decide ir a visitarla.

La comunidad educativa, y en particular la directora del instituto Augustine, demuestra abandono y desinterés por la realidad en la que se ven inmersos un grupo de alumnos. Esta clase multiétnica está aislada del resto de alumnado y son etiquetados como chicos problemáticos que no tienen solución. Presentan distintas situaciones de exclusión social, pobreza, delincuencia, violencia y depresión, junto con los conflictos asociados a la etapa de la adolescencia.

Aquí entra en juego nuestro protagonista Dulaine que, en lugar de huir de esa situación, se queda para intentar cambiarla. Los inicios no son sencillos, pues los alumnos tratan a Dulaine con recelo y sucesivas mofas, pero este acaba ganándose su respeto. El profesor lo único que busca en todo momento es adaptarse y partir de los intereses y gustos de los chicos. Su trato es cercano y tiene una gran determinación y vocación por su trabajo, en donde actúa de orientador del aprendizaje. Tendrá que defender su postura antes los padres de otros alumnos del instituto y el profesorado.

Mediante la cohesión de grupo a través de clases de baile gratuitas, logra motivarles e ir cambiando los comportamientos y conductas disruptivas de los chicos. La implicación y disposición del profesor va más allá de sus clases, conociendo las situaciones de marginación en las que están envueltos estos adolescentes y ayudándoles a superarlas por medio del baile. De esta manera, el profesor mezcla sus clases de baile de salón con las del estilo urbano del hip-hop de los chicos. También utiliza el estilo del tango como símil de la conquista de la chica o el chico que desean. Además, incluye con bastante dificultad a una nueva integrante al grupo, una alumna de la otra academia en la que imparte clases que no consigue perfeccionar su técnica.

Intenta contagiar las ganas de vivir y luchar por lo que sueñan. Con mucho ensayo, sacrificio y compromiso por ambas partes, buscan una misma meta común: ganar el prestigioso concurso de baile de la ciudad. Finalmente, en este concurso queda patente por encima del premio económico, el éxito personal de los chicos, al mostrar el progreso de sus dotes como bailarines y el disfrute mientras actúan. Y el éxito profesional del

profesor también, al acceder la directora del instituto a que sus clases formen parte del programa educativo.

La frase de Dulaine elegida y que cambia por completo el rumbo de los adolescentes mostrados en el film es: “Es curioso, os miro a todos y solo veo decisiones. Decisiones esperando a que alguien las tome, pero ni un solo marginado”.

10. *Cisne negro* (2010)

Esta película es bastante diferente a las anteriores, pues no existe una representación de los procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados en un colegio o instituto y ni siquiera se muestra la relación entre docente y grupo de alumnos. No obstante, hemos considerado oportuno su análisis por su relación con la música y la danza. Aparece en escena una profesora de la compañía perfeccionando con detalle la técnica de Nina para la actuación, pero no supone ningún aporte sustancial para nuestra investigación, debiendo estudiar así la figura del director y su relación con la bailarina.

Esta película cuenta la historia de Nina, una joven introvertida y brillante bailarina que forma parte de una prestigiosa compañía de ballet de Nueva York y vive completamente absorbida por la danza. La presión de su madre sobreprotectora, la rivalidad de este mundo artístico y las exigencias del inflexible director de la compañía, marcan el contexto de la trama.

Nina vive con su madre, una bailarina de ballet jubilada y frustrada que no logró convertirse en una estrella. Tiene el control de todos los aspectos de la vida de la joven.

La compañía se está preparando para abrir la temporada y la bailarina principal es retirada del papel principal abriéndole paso a otras. Thomas, el director, busca una bailarina con técnica que pueda representar tanto al Cisne Blanco como al Cisne Negro. Tiene que ser capaz de interpretar la parte de luz y la parte de oscuridad. Nina realiza la audición y es buena en el papel de Cisne Blanco, pero en el papel de Cisne Negro le falta dejarse llevar, por lo que no consigue el papel. Entonces el director rompe las barreras que les separan, le besa a la fuerza y esta le muerde, con lo que le da el papel.

Nina es muy exigente y perfeccionista. Esto se vuelve una obsesión enfermiza, donde la técnica, el perfeccionamiento, la disciplina y la constancia del ballet clásico son llevados al extremo con momentos de locura que son personificados hasta el mismo día del estreno de la función. Vive en un continuo agotamiento, estrés y confusión mental que la incapacitan para distinguir entre realidad y ficción. Su ambición por tener su momento de fama sobre el escenario la obliga a dejar de ser esa niña delicada de técnica perfecta para soltarse y transmitir pasión y sensualidad al espectador, aunque esto le cueste su salud.

Durante el transcurso de la película, Thomas enfrenta a Nina con otra bailarina de la academia que considera que sí que está capacitada para hacer el papel de Cisne Negro y que será su sustituta. Esto lleva consigo diferentes situaciones imaginarias y extrañas, pérdida de control y alucinaciones no interesantes para nuestro estudio, pero que reflejan los principios de psicosis que está sufriendo Nina, que no es otra cosa que la lucha con ella misma. Es una batalla interna entre el querer complacer a todos y el pensar solo en ella.

El día de la actuación oficial, Nina después de haberse caído en el escenario, encuentra en su camerino a la otra bailarina rival maquillándose para la interpretación del Cisne Negro. En una de sus ilusiones ópticas, discuten y la mata, pero nada había sido real. Lo que de verdad ocurre es que se apuñala a sí misma frente un espejo que quiebra. Esto representa la ruptura de su propia personalidad, donde ya no hay pureza. La única que se interponía en su camino era ella misma.

Bailando la última escena, Nina como Cisne Blanco se lanza por un precipicio sobre un colchón oculto y el teatro estalla en aplausos reconociéndole su trabajo. El director y el elenco de bailarines van a felicitarla y descubren que está sangrando y piden una ambulancia. Lo único que le preocupa en ese momento a Nina es que la función ha salido perfecta, ha logrado su sueño.

Apuntamos esta frase del director Thomas: “Podrías ser brillante, pero eres una cobarde”.

11. *Whiplash* (2014)

El protagonista de la película es Andrew Neiman, un joven y ambicioso baterista de jazz que vive con su padre y cuyo sueño es triunfar en Shaffer, el elitista y prestigioso Conservatorio de Música de la Costa Este de Nueva York.

El profesor protagonista de este Conservatorio es el talentoso músico Terence Fletcher, conocido por sus rigurosos métodos de enseñanza y director del mejor conjunto de jazz del Conservatorio. Este profesor saca lo máximo de sus alumnos y logra buenos resultados por medio de la presión, la violencia verbal y física, la autoridad y la disciplina extrema, por lo que sus métodos no son precisamente correctos. Utiliza las humillaciones y el desprecio como revulsivo para sacar a la luz todo su talento contenido, les hace sentir prescindibles y persigue sus propios objetivos e intereses sin importarle la repercusión que puedan tener en los futuros músicos. En lugar de fortalecer los lazos de unión entre los alumnos, el clima de aula fomenta la competencia agresiva. Pese a todo ello, es una figura respetada y admirada por los compañeros de profesión e incluso por los propios alumnos.

El afán de superación, perfeccionismo, trabajo duro y constancia del joven Neiman, hacen que este profesor le acepte y sea elegido para formar parte de su grupo de jazz. Fletcher es muy estricto y extremo, llevando al joven a sobrepasar los límites de sus posibilidades y poniéndolo a prueba. Sus ganas de aprovechar e impulsar hacia lo más alto el virtuosismo y creatividad de su alumno, es más importante que el estado anímico y los sentimientos del mismo. De este modo, Neiman acaba obsesionado, exigiéndose demasiado y buscando constantemente la aprobación de su profesor. El comportamiento de Neiman con respecto a ser el mejor baterista viene influido también por su contexto familiar, en el cual no recibe apoyo alguno e infravaloran su trabajo, ya que no le ven perspectivas de futuro.

La relación entre el docente y el alumno es un vínculo forjado con ausencia total de afectividad docente, donde el alumno no es reconocido como sujeto con sentimientos. Es un duelo entre dos personas radicales con sus defectos y virtudes que desde su

enfrentamiento aspiran a lo mismo, el perfeccionamiento técnico y la admiración como virtuosos intérpretes.

El profesor busca constantemente que el joven desista y abandone su idea de ser el mejor baterista durante el transcurso de la película; sin embargo, el joven se mantiene firme en la lucha por su sueño. Es crucial para Neiman apartar cualquier otra distracción de su camino, como su novia y mantener el enfoque solamente en su carrera profesional. Tal es así que logra aprender de memoria durante una larga noche de práctica compulsiva en la que acaba con las manos destrozadas, un solo que le hace conseguir el puesto de baterista titular. Pasa por diversas circunstancias problemáticas y acaba teniendo un accidente de coche cuando iba a hacer una presentación; dadas las heridas que se ha provocado en las manos, no puede tocar bien la batería y Fletcher lo expulsa de la banda.

Con el paso del tiempo ambos se reencuentran en una presentación de jazz y Fletcher lo convence para que ingrese y toque en su nueva banda, ya que había perdido su puesto anterior por el suicidio de un alumno y denuncia de otro. Fletcher pensando que esto había sido culpa de Neiman, en la presentación delante del público, cambia de partitura e intenta dejarlo en ridículo. El joven lo intenta, desiste y se va. Su padre que le está esperando, le abraza, le apoya y enseguida decide regresar. Comienza tocando un solo de manera majestuosa, aguantando el tempo que le impone el profesor y dirigiendo a toda la banda con una asombrosa interpretación que sorprende hasta al propio Fletcher. Las miradas finales de complicidad hablan por sí solas.

Aunque más adelante profundizaremos en este aspecto, queremos hacer notar que tanto en *Cisne negro* como en esta película la música (y de igual modo la educación musical) es mostrada no de forma amable, sino conflictiva, problemática; lejos del disfrute y experiencia personal, la expresión artística y la comunicación y abstracción sonora de la relación entre personas, en ambos casos asistimos a una obsesión por la adquisición de la técnica (que tiene su traducción en una serie de obsesiones y trastornos también a nivel personal) y el triunfo, un triunfo que se debe lograr a toda costa, sacrificando tiempo, vida familiar, social y, si es preciso, la propia salud física y mental. Aún

persiguiendo los docentes obtener “lo mejor” (siempre entendido en términos de calidad técnica y ejecución precisa) de sus alumnos, los métodos empleados no pueden ser observados, en términos educativos, de manera positiva, pues lejos de alimentar el crecimiento y la realización personal, fomentan miedo, ansiedad y depresión.

Podríamos optar por un gran número de frases pronunciadas por el profesor Fletcher que aluden a su rol docente, pero destacamos esta: “No hay dos palabras que sean más dañinas en nuestro idioma que buen trabajo”.

12. *El coro* (2014)

El protagonista de la trama argumental es Stet, un niño de once años de un barrio de Texas desmotivado e inadaptado socialmente que vive con su complicada madre soltera. Es conflictivo, rebelde e irrespetuoso con todo aquel que le rodea.

La película comienza en la clase de música de la escuela de Stet, presentándonos a este sin prestar atención a la profesora y retándola. Días después, la directora de la escuela, Ms. Steel, cree en la calidad de su voz y cuando la National Boychoir hace una visita, prepara una audición con su célebre director Carvelle para que le escuchen, pero Stet no acepta y huye.

Tras la muerte de su madre en un accidente de tráfico, la directora decide enviarlo como alumno interno a la famosa y elitista escuela musical American Boychoir School de Nueva Jersey. Con algunos inconvenientes por parte del claustro de la escuela y del propio director del coro, el niño es admitido gracias a su padre, que, aunque no mantiene contacto con el niño y ha formado una nueva familia, acepta pagarle los estudios y el alojamiento.

El exigente director del grupo coral que viaja por todo el mundo compitiendo al más alto nivel, descubre el extraordinario talento de Stet. El método de enseñanza empleado por el director combina las estrictas y rigurosas normas de disciplina, junto con el afecto y la comprensión. Por otro lado, la figura del amable profesor Wooly en la vida del niño como guía del aprendizaje y apoyo desde el inicio frente a los prejuicios del resto de profesorado de la escuela e incluso del mismo director, es especialmente relevante.

Aunque al principio el niño se niega a colaborar, Stet va ensayando, aumentando su autoestima, despertando su amor por la música y demostrando lo que es capaz de hacer. Entonces Stet se esfuerza y se convierte en uno de los mejores cantantes y pasa a ser el solista del coro.

En su estancia y aprendizaje en el internado no termina de encajar, pues sus compañeros son chicos privilegiados provenientes de contextos familiares bien posicionados y parece que ese no es lugar para él, además de la rivalidad creada. Stet se pelea con uno de sus compañeros y se pone en juego su expulsión de la escuela; es entonces el director el que decide defender que se quede.

Llega el día de la gran actuación en la catedral, donde Stet sobresale por encima del resto de compañeros con su voz angelical interpretando el solo del “Aleluya” (perteneciente al oratorio *El Mesías*) de Haendel ante un gran público, su padre y la directora de su antigua escuela Ms. Steel.

El final de la película viene determinado por el cambio de voz de Stet propio de la pubertad, en el que se refleja la pérdida de la voz blanca. Esto supone que el niño piense en abandonar la escuela. Stet es trasladado a otro centro, pero no sin antes la recomendación por escrito de su director.

La frase del director Carvelle que señalamos es: “Algunos os haréis contratenores, otros barítonos, otros serán dentistas...pero, aun así, desarrollaréis otros dones en vuestra vida y lo importante es que cuando estos aparezcan, los cuidéis, igual que habéis cuidado este”.

13. *La familia Bélier* (2014)

La película transcurre alrededor de la hija mayor adolescente de una familia campesina de un pequeño pueblo francés. Todos los miembros de la familia Bélier son sordos, excepto Paula, de dieciséis años. Ella tiene la responsabilidad de hacer de intérprete para sus padres, especialmente en lo que respecta al funcionamiento y negocio de la granja familiar.

Paula es una chica de pocos amigos. Le gusta un chico y se apunta como él al coro del instituto; esta decisión cambiará el rumbo de su vida.

El profesor arisco y exigente de canto y director del coro Thomasson, es un músico frustrado que se dedica a la docencia. Su metodología tradicional está basada en la disciplina, la técnica vocal y un repertorio anticuado; no le importan los gustos e intereses reales de los alumnos, pero sí le da mucha importancia a la expresión de sentimientos y la pasión cantando.

Thomasson descubre en uno de los ensayos grupales que Paula, a pesar de su timidez, tiene una voz única, un don especial para el canto. Confía en ella y su potencial y le anima, junto con el chico que le gusta como pareja, a participar en un prestigioso examen musical de la radio en París, lo que le daría acceso seguro a una prestigiosa escuela de canto en la capital. Al chico no le permiten participar porque ha sufrido el cambio de voz propio de la adolescencia, así que solo irá Paula.

El irse a París supondría para Paula dejar atrás a su familia, romper ese vínculo de apego, ese sentido de pertenencia. Además, sus dudas sobre su potencial y la necesidad de asumir responsabilidades en el negocio familiar hacen la situación más complicada, por lo que al principio decide ir a escondidas de su familia a ensayar a casa de su profesor. Este se convierte en el apoyo incondicional de la chica entablando una relación cada vez más afectuosa.

Tras muchos ensayos, esfuerzo y un cierto cargo de conciencia, la adolescente comunica a sus padres la decisión y estos no aceptan sus ambiciones, teniendo que abandonar el proyecto. Paula debe ir superando a lo largo de la película diferentes etapas y obstáculos en su camino. Gracias a la insistencia de su profesor y amiga, actúa en la fiesta de fin de curso cantando un dúo con el chico que le gusta. Allí demuestra sus dotes para la música y recibe una ovación pública. Sus padres observan y terminan cediendo ante la idea de irse a París a perseguir su sueño.

La película concluye con los padres de Paula llevándola al examen. Con el acompañamiento de Thomasson al piano, le dedica la canción a sus padres y hermano

realizándola con el lenguaje de señas como símbolo de agradecimiento. Afortunadamente, Paula aprueba el examen.

La frase del profesor Thomasson elegida es: “Cierra los ojos, echa a volar por Dios”.

14. *El profesor de violín* (2015)

La película transcurre en una escuela pública de una de las favelas más extensas de São Paulo en Brasil, Villa Heliópolis, un barrio ilegal construido a base de la paulatina aparición de infraviviendas. Concretamente se centra en la clase de un grupo de alumnos adolescentes conflictivos y escépticos cuyas vidas están marcadas por la exclusión social, la discriminación racial, las drogas, la precariedad, la violencia y la injusticia.

El nuevo profesor de música de la escuela es Laertes, un violinista que desde pequeño había demostrado su gran aptitud. Al ser rechazado como violinista principal por la prestigiosa Orquesta Sinfónica del Estado debido a una crisis nerviosa durante la audición, sumado a sus problemas económicos, termina aceptando resignado el puesto de profesor.

El clima de aula es de desmotivación y resignación basado en la simple supervivencia diaria. No tienen buena base musical ni técnica, no hay casi instrumentos en la escuela, el ambiente es hostil e incluso debe impartir las clases de música en la pista de baloncesto. Entre los alumnos destaca Samuel por su gran talento para el violín, pero el contexto familiar no lo admite, sobre todo su padre.

El profesor usa la música para resolver el problema de acceso a la cultura y la educación de los jóvenes. Aunque predomina el uso de la música clásica, capta la atención y el interés de sus alumnos improvisando también sobre una base de samba. Los motiva constantemente, los apoya y les enseña los valores de la disciplina y la perseverancia frente a los obstáculos. Pese a su carácter rudo, la relación con sus alumnos está basada en el afecto y la comunicación. Con el paso del tiempo consigue impartir clase en un aula, formar una orquesta con los chicos y prepararles con mucho esfuerzo para la

función de final de curso y el gran concierto para una ONG. Se da cuenta de que su ayuda ofrece esperanza y nuevas posibilidades de futuro a esos jóvenes.

En el desenlace de la película, Laertes tiene una nueva oportunidad de hacer una audición para entrar a la Orquesta Sinfónica del Estado y debe decantarse entre ensayar o dar clases a los chicos. Aunque intenta retrasar el momento de la elección lo máximo posible, finalmente opta por dejar la escuela, lo que indigna a sus alumnos, especialmente a Samuel. El profesor pasa la audición y lo aceptan en la orquesta. No obstante, una tragedia en Heliópolis y la muerte de Samuel, vuelve a reunir a los alumnos y al profesor una vez más para tocar en un concierto de despedida.

La frase del profesor Laertes seleccionada es: “Vamos, tenemos que emocionar a quien nos escuche. Fuera el cansancio”.

15. *La clase de piano* (2018)

El protagonista de la historia es Mathieu Malinski, un chico de clase socioeconómica baja sin recursos y con compañías desaconsejables al que le encanta la música y, en concreto, el piano. Su núcleo familiar de afecto y cariño está compuesto por su madre y sus dos hermanos pequeños.

Pierre Geitner, director del Conservatorio Nacional Superior de Música de París que había visto al chico tocar el piano en una estación de metro y su enorme potencial, habla con él y le ofrece la oportunidad de acceder al conservatorio. Uno de los pequeños hurtos que suele llevar a cabo Mathieu con sus amigos hace que le detengan y acaba en el calabozo. El chico llama al director y este consigue sacarlo a cambio de servicios sociales.

Geitner pretende transformar a Mathieu en un gran concertista de piano y lo inscribe en un concurso internacional de piano para optar al premio a la excelencia, aunque su esposa y el claustro del conservatorio estén en contra de tal decisión. El director entregado se va a convertir en el máximo apoyo y guía del chico, el único que confía en él y le inspira. Tiene que hacer frente a adversidades en su puesto de trabajo y debe demostrar su valía y reputación como director de música clásica del centro. La familia

del chico, su novia (alumna del conservatorio) y sus amigos también son fuente de motivación para Mathieu durante el transcurso de la película.

Mathieu, aunque había recibido clases de piano desde pequeño por parte de un hombre mayor, no posee estudios sobre música y además es muy vago y arrogante. La profesora de piano del conservatorio, “La Comtesse”, dura, desconfiada y antipática le enseña técnica, solfeo y armonía y le inculca los valores de la disciplina y el trabajo duro para lograr lo que se proponga. Asimismo, busca que el chico transmita sentimientos y toque con el corazón. No está de acuerdo con Geitner en que el chico se merezca acudir al concurso y además no cree que Mathieu pueda alcanzar el nivel exigido. Esta acaba cambiando su actitud, siendo cada vez más cercana y agradable.

Cuando se acerca el día del concurso, Mathieu con tanto ensayo, sufre un problema en los tendones de la mano y le aconsejan reposo, pero no desiste. Solamente tras una conversación con la reacia esposa del director, la cual opina que su esposo está intentando de algún modo reemplazar la figura de su hijo fallecido, decide no presentarse al concurso. El ingreso de su hermano en el hospital y la charla alentadora con su madre, es lo que finalmente hace que ponga rumbo al concurso. Allí hace una interpretación maravillosa de alta complejidad frente al jurado y un gran público que le aclama.

La frase elegida de la profesora “La Comtesse” que hace alusión a su metodología pedagógica es: “Primera regla: no creerse mejor de lo que uno es. La música no espera por nadie, ni le esperará a usted. La humildad es la virtud esencial del músico”. También seleccionamos la siguiente frase del director Geitner: “La música es parte de tu vida y tú eres parte de la música. Sois complementarios, no sabes cuánto”.

4.2.2. RESULTADOS: DISCUSIÓN Y VALORACIONES

Tal y como realizamos en el apartado anterior, pasamos a observar una serie de resultados a partir de los productos filmicos analizados. Advertimos, una vez más, que

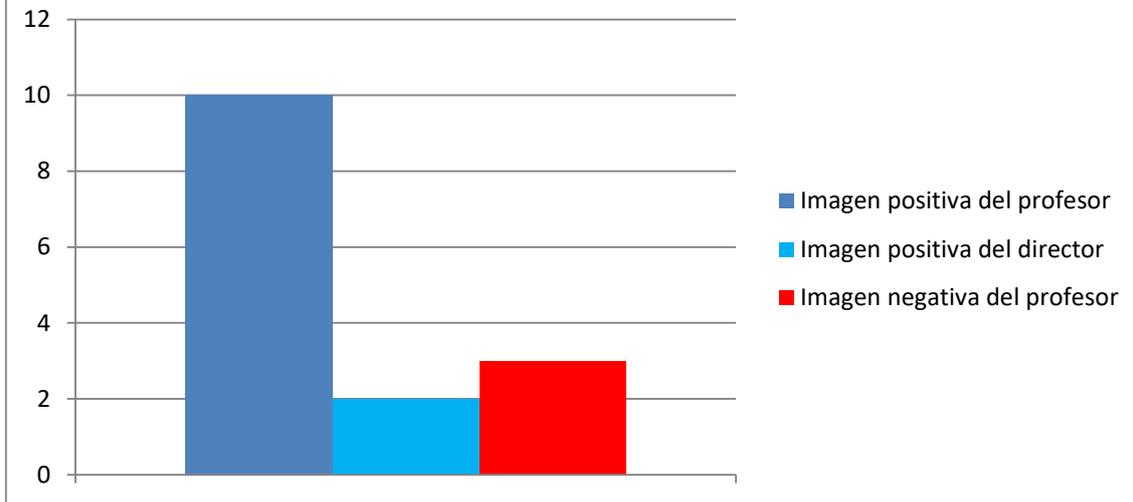
nos encontramos con obras artísticas (en tono de comedia o drama) que no pretenden reflejar la realidad; no obstante, es posible reconocer algunos rasgos de la educación musical en la vida real, si bien estos son presentados de manera hiperbólica y dramatizada, idealizando los aspectos más positivos o, por el contrario, exagerando aquellos otros negativos.

En primer lugar, comparamos la presencia de estereotipos asociada a la interacción docente-alumno en el contexto educativo musical.

En todas las películas, excepto en 7 de las 15 *Billy Elliot*, *Maroa*, *Cisne Negro*, *Whiplash*, *El coro*, *La familia Bélier* y *La clase de piano*, los profesores presentados son nuevos en el centro educativo en el que desarrollan su labor, como ocurría en las cintas de educación en general. Además, la mayoría de figuras representadas son masculinas, como sucede en 11 de las 15 películas analizadas. Solamente en *Música del corazón* y *Sister act 2* son mujeres. Asimismo, aunque el papel protagónico del director de *Cisne Negro* y *La clase de piano* es masculino, la figura del profesor es femenina. Además, todos los profesores son de raza caucásica o blanca, 13 de 15, menos la profesora de *Sister act 2* y el de *El profesor de violín*.

Encontramos personalidades muy diversas relacionadas con la figura del docente. Por un lado, el profesor inspirador, salvador y agente de cambio. Este es el caso 10 de las 15 películas: *Los chicos del coro*, *Música del corazón*, *Escuela de Rock*, *Déjate llevar*, *Sister act 2*, *Billy Elliot*, *Maroa*, *La familia Bélier*, *Profesor Holland* y *El profesor de violín*. Por otro lado, en 2 de las 15 películas, el agente de cambio y salvador viene representado en la figura del director, como en *La clase de piano*, o tanto en la figura del profesor como en la del director, como en *El coro*. En el extremo opuesto, se representa al docente con una labor considerada como negativa con respecto al alumno; este es el caso de 3 de las 15 películas, como el profesor de *Curso 1984* y *Whiplash* o el director de *Cisne Negro*.

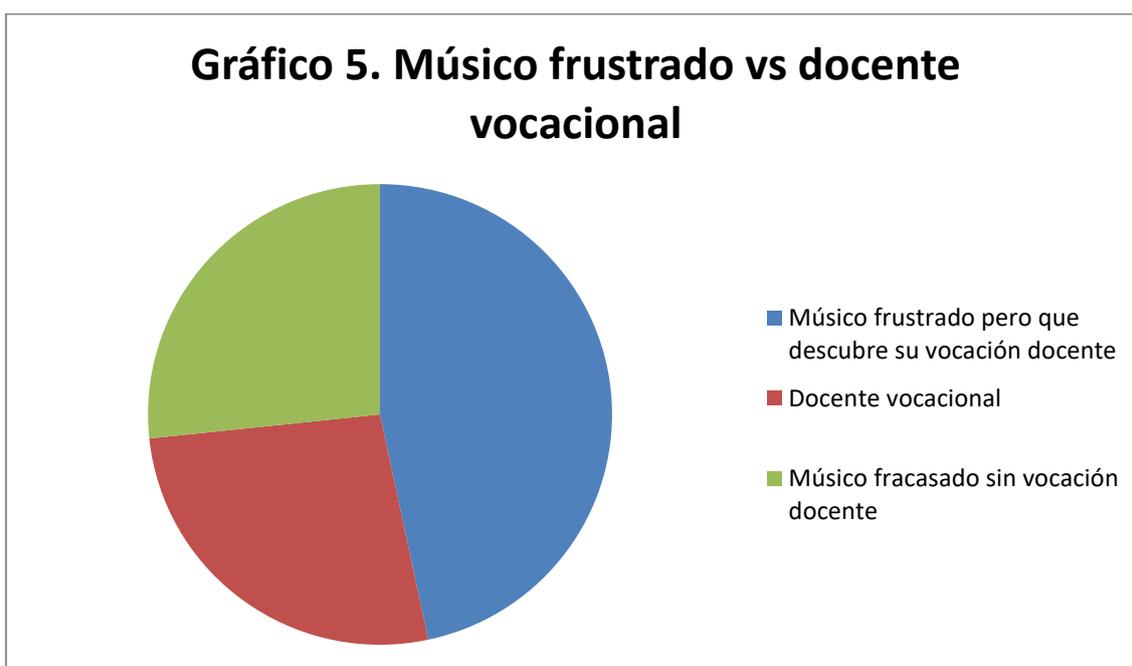
Gráfico 4. Representaciones positivas y negativas de los docentes.



Es destacable el hecho de que la mayor la parte de los docentes presentados en los largometrajes son músicos fracasados, es decir, no presentan vocación docente inicial y acaban en la profesión por cuestiones económicas o de otra índole. Tal es el caso de 7 de las 15 películas, como *Los chicos del coro*, en la que Mathieu es un músico frustrado sin trabajo; *Escuela de rock*, en la que Finn es un rockero que acaba de ser expulsado de su propia banda; *Música del corazón*, en la que la ex violinista profesional Roberta abandona su labor por su familia; *Maroa*, en la que Joaquín es un músico fracasado al igual que el señor Thomasson de *La familia Bélier*; *Profesor Holland* en la que el profesor es un músico y compositor frustrado que sigue buscando componer su gran obra; o *El profesor de violín*, en la que el profesor es un niño prodigio convertido en artista adulto fracasado por no lograr alcanzar su objetivo de pertenecer a la Orquesta Sinfónica del Estado. Aunque la mayoría de estos personajes desarrollan una labor docente positiva, con buenos comportamientos y dedicación a sus alumnos, podemos considerar una imagen negativa el acceso a la profesión docente a partir de la resignación. Ser profesor de música es solo la segunda opción, la labor a la que se recurre cuando los verdaderos intereses y aspiraciones no se ven realizados; en esta línea, podemos subrayar cómo lo que persiguen los docentes en el plano musical es, nuevamente, el éxito sobre los escenarios. Si bien consiguen desarrollar aspectos

emocionales y que atañen al desarrollo integral de la persona, en su quehacer académico no encontramos ningún formador de formadores: los alumnos de estos profesores resignados, pertenezcan a institutos conflictivos, conservatorios o academias de baile, deben triunfar en concursos prestigiosos, convertirse en solistas de afamadas formaciones o ingresar en centros académicos donde, nuevamente, conseguirán el éxito profesional traducido en el aplauso del público.

En 4 de las 15 películas que configuran nuestra muestra, el profesor actúa desinteresadamente y desde su vocación, como es el caso de *Curso 1984*, *Sister act 2*, *Billy Elliot* o *Déjate llevar*. En las 4 películas restantes, los profesores actúan desde su condición de artistas fracasados, queriendo proyectar en su alumnado sus metas frustradas, bien de una forma buena y efectiva como en *El coro* y *La clase de piano*, o bien de una forma desacertada y tiránica como en *Whiplash* y *Cisne Negro*.



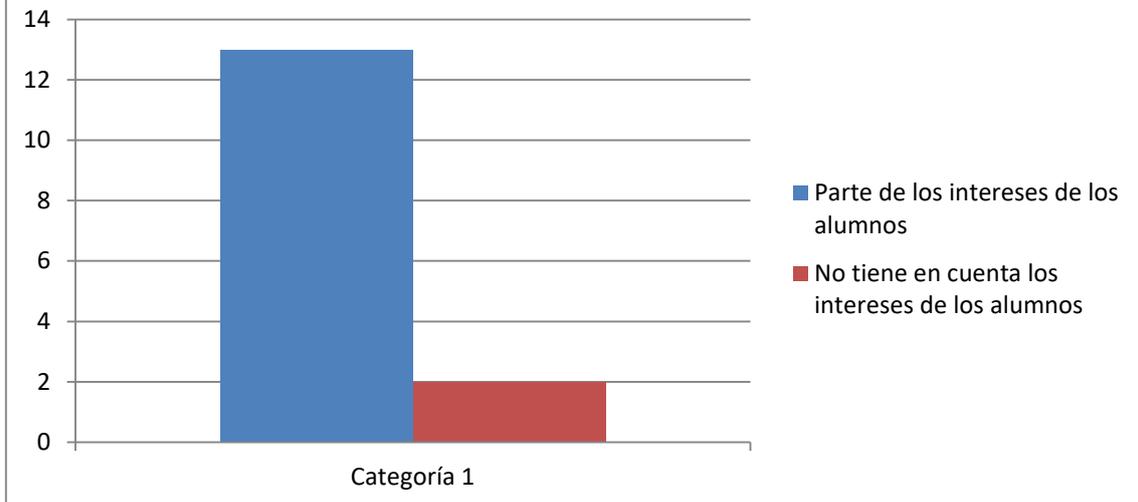
Otro rasgo significativo es el liderazgo del profesor en el aula manteniendo un equilibrio entre responsabilidad y autoridad frente a sus alumnos sin perder el control de sus palabras y actos. Este es reflejado en 8 de las 15 películas, como *Los chicos del coro*, *Música del corazón*, *Déjate llevar*, *Maroa*, *El coro*, *El profesor de violín*, *La clase de piano* y *La familia Bélier*. En 3 de las 15, los profesores a veces se ponen a nivel de

sus alumnos usando un vocabulario y conductas inapropiadas para una persona que debe dar ejemplo, caso de *Sister act 2*, *Billy Elliot* o especialmente *Escuela de Rock*. Pero también hallamos profesores donde el liderazgo es llevado al autoritarismo excesivo y la pérdida de control, en menor medida en *Profesor Holland*, y en su máximo exponente en *Cisne Negro*, *Whiplash* y, sobre todo, *Curso 1984*.

Considerando la relación del profesor nuevo con el resto de claustro, observamos que 12 de las 15 películas presentan una comunidad educativa reacia a los nuevos métodos pedagógicos empleados y con bastantes prejuicios hacia las expectativas de los alumnos. A este respecto, dejamos de lado *Billy Elliot*, cuya falta de esperanza no viene representado por el profesorado, sino por su propia familia; y aquellas cuyos límites son impuestos por los propios alumnos y su director en *Cisne Negro* o el profesor en *Whiplash*. Entendemos esta posición antagonista entre nuevo profesor y claustro reticente como una visión maniquea al servicio de la narrativa fílmica, no pudiendo considerar que sea una constante observable en la realidad educativa.

Al mismo tiempo, en 13 de las 15 películas el profesor suele partir del interés de los alumnos por la música en sí, ya sea a través del canto, de la danza o de un instrumento, o tiene en cuenta en algún momento sus gustos musicales para los repertorios utilizados en las clases. Dejamos de lado en este sentido *Música del corazón*, ya que a pesar de que los alumnos acaban encantados con las clases de música, se les impone la práctica del violín con partituras de música clásica desde el principio sin partir de sus intereses y músicas inmediatas. También obviamos *Curso 1984*, ya que apenas hay tratamiento musical y está solo destinado a los alumnos de buen comportamiento.

Gráfico 6. Consideración del docente de los intereses de los alumnos



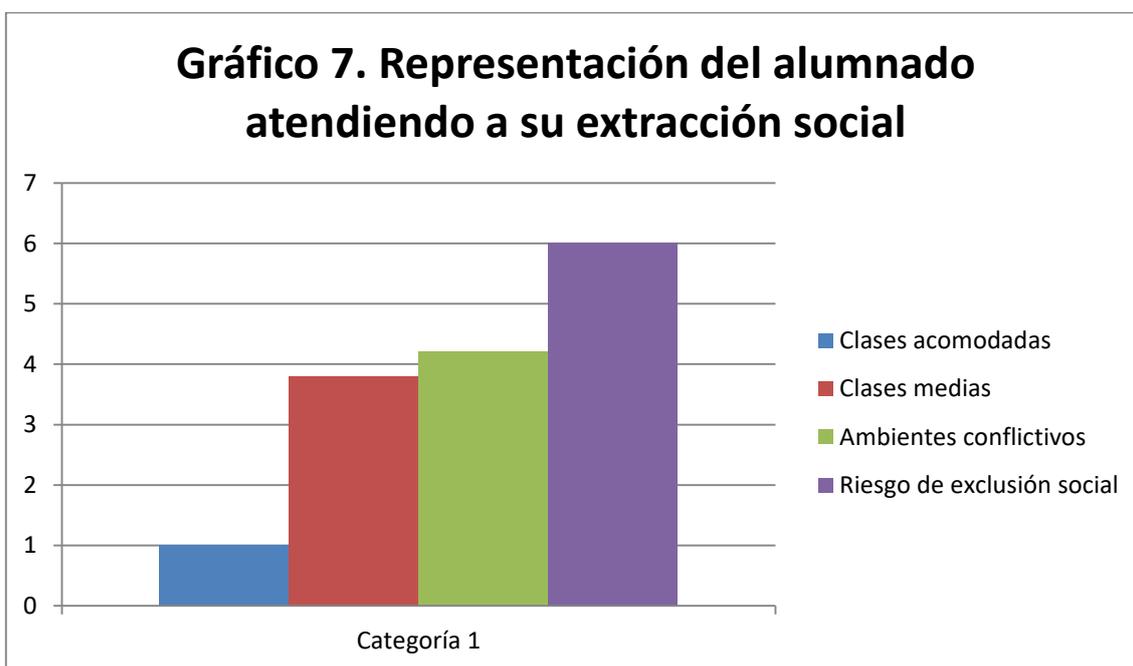
El humor y la ironía en mayor o menor medida como recurso comunicativo empleado por la figura del docente es bastante común, viéndose reflejado en 12 de las 15 películas, descartando *Curso 1984*, *Cisne Negro* y *Whiplash*.

El profesor que va más allá de los contenidos estrictamente musicales e intenta transmitir y educar en valores con la música como recurso didáctico, es medianamente reconocible en la totalidad de las películas, excepto nuevamente en *Curso 1984*, *Cisne Negro* y *Whiplash*. Un caso particular es la película *Escuela de rock*, en la que, a pesar de presentarnos un profesor un tanto peculiar cuyas prácticas educativas distan mucho de lo que se espera de un buen docente, los alumnos también acaban aprendiendo otra clase de valores.

Por último, queremos hacer alusión a la figura del profesor que se siente atraído física o emocionalmente por una alumna y que, aunque no sea adecuado dentro de los cánones morales, observamos en 2 de las 15 películas, *Profesor Holland* y *Maroa*.

Los estereotipos asociados a las características personales y académicas de los alumnos comunes a todas las películas es la baja motivación y autoestima. Distinguimos que 6 de las 15 películas son de adolescentes problemáticos en riesgo de exclusión social, tal es

el caso de *Curso 1984*, *Los chicos del coro*, *Sister act 2*, *Déjate llevar*, *El profesor de violín* y *La clase de piano*. En otras 4 de las 15 películas aparecen niños con una infancia difícil y dura, como *Billy Elliot*, *Música del corazón*, *Maroa* o *El coro*. En 3 de las 15 películas son disciplinados e interesados en sus clases, siendo jóvenes como *Whiplash* y *Cisne Negro* o adolescentes como Paula en *La familia Bélier*. En 1 de las 15 son adolescentes apáticos de clase media con bajo nivel cultural, como *Profesor Holland*. Y en 1 de 15, como *Escuela de Rock*, son niños trabajadores y disciplinados de clase alta. Aunque esta suerte de salvación por medio de la música pueda parecer exagerada y propia de la ficción cinematográfica, siendo la solución y salida de la marginalidad y delincuencia, debemos recordar cómo la música es, en efecto, la válvula de escape y la posibilidad de una vida más allá de la exclusión social, como testimonian las biografías de numerosos músicos o los proyectos educativos citados en la primera parte de este estudio, tales el proyecto de orquestas juveniles desarrollado en Venezuela o la labor de Carlinhos Brown en Candeal.



El contexto educativo sobre el que se desarrolla el argumento de las películas pertenece a cinco nacionalidades distintas: 9 son estadounidenses (*Curso 1984*, *Sister act 2*, *Escuela de Rock*, *Música del Corazón*, *Profesor Holland*, *Cisne Negro*, *Déjate Llevar*,

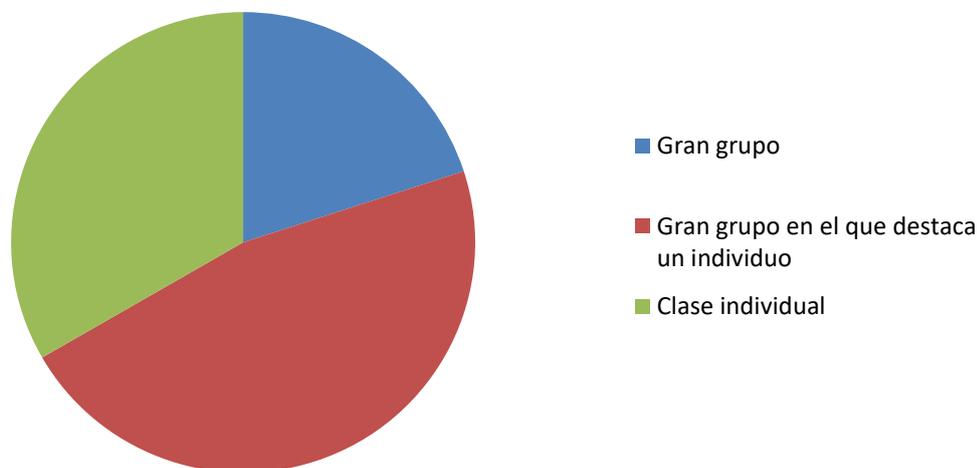
Whiplash y *El coro*), 3 son francesas (*La familia Bélier*, *Los chicos del coro* y *La clase de piano*), 1 inglesa (*Billy Elliot*), 1 brasileña (*El profesor de violín*) y 1 venezolana (*Maroa*). Predominan, de este modo, las estadounidenses, aunque no encontramos diferencias significativas en cuanto a los mecanismos narrativos (si bien las distintas cinematografías nacionales aportan determinados rasgos o propiedades distintivas).

Encontramos en nuestra muestra algunas películas basadas en hechos reales, concretamente 4 de las 15 películas (*Música del corazón*, *Billy Elliot*, *Déjate llevar* y *El profesor de violín*) con las oportunas modificaciones de las vidas y los personajes en aras de la visión cinematográfica.

En cuanto a los tipos de educación, 13 de las 15 películas muestran contextos educativos musicales referidos a educación musical formal, bien en el ámbito escolar (3 de 13: *Escuela de Rock*, *Música del corazón* y *Maroa*), bien en el nivel de institutos y centros de Educación Secundaria (6 de 13: *Curso 1984*, *La familia Bélier*, *Sister act 2*, *Déjate llevar*, *Profesor Holland* y *El profesor de violín*). También añadimos a este grupo 1 de las 13 películas, *Los chicos del coro*, que presenta la actividad educativa en un reformatorio de alumnos de varias edades. Por último, también encontramos las desarrolladas en conservatorios de música, 3 de 13, como *Whiplash*, *El coro* y *La clase de piano*. Por otra parte, 2 de las 15 películas muestran contextos de educación musical no formal, como las clases particulares de *Billy Elliot* o la compañía de ballet de *Cisne Negro*. Tangencialmente todas reflejan en mayor o menor medida contextos de educación informal, al informarnos de las músicas que gustan a los jóvenes y que comparten en diversos espacios de socialización con sus iguales.

En cuanto al enfoque de la enseñanza, observamos un aprendizaje centrado en un único alumno en 5 de las 15 películas: *Billy Elliot*, *Cisne Negro*, *Whiplash*, *Maroa* y *La clase de piano*. También existe el aprendizaje dirigido al grupo de alumnos completo en 3 de las 15 películas, como *Curso 1984*, *Música del corazón* y *Déjate llevar*. Y, por último, en 7 de las 15 películas, vemos el aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos, pero centrándose en algún alumno en particular como *Sister act 2*, *Los chicos del coro*, *Escuela de rock*, *Profesor Holland*, *El coro*, *El profesor de violín* y *La familia Bélier*.

Gráfico 8. Enfoques de la enseñanza según destinatarios



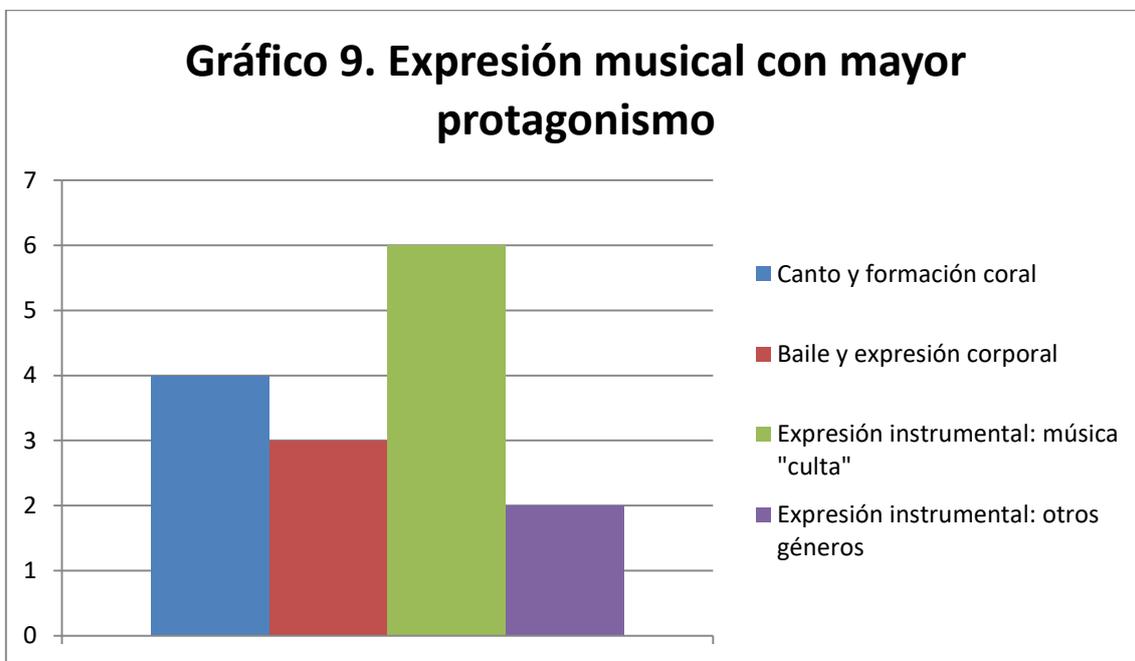
La implicación y apoyo de las familias de los alumnos de nuestras películas suele ser prácticamente nula debiendo ser el profesor el que intervenga, medie y actúe por ellos en 9 de las 15 películas. Por el contrario, encontramos algunas en las que el profesor no interfiere en el contexto familiar, como en *Escuela de rock* y *Profesor Holland*, en las que sí se nos muestran familias preocupadas por la vida académica de sus hijos; en *Cisne negro*, en la que la madre de la chica es absorbente y sobreprotectora e intenta tener todo bajo control; en *Whiplash*, donde el padre con resignación escucha y apoya a su hijo; y en *La clase de piano*, la madre y en *El coro*, el padre, demuestran su colaboración a lo largo de la historia. Este aspecto es muy interesante dado que, como anteriormente indicamos, aunque el cine tiende a poner el acento bien en el docente bien en el discente, la implicación de las familias y del resto de agentes educativos es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En todas las películas aparece la tragedia de fondo, con la muerte como tema repetitivo en algunas de ellas. Así de manera superficial descubrimos en *Música del corazón* la muerte de la abuela de una alumna; en *Sister act 2*, la muerte del padre de una alumna; en *Billy Elliot*, la muerte de su madre; en *Los chicos del coro*, los niños huérfanos; en *Déjate llevar*, la muerte del hermano de un alumno; en *El coro*, la muerte de la madre

del alumno; en *Maroa*, la muerte de su abuela; y en *La clase de piano*, la muerte del hijo del director. Esto da un total de 8 películas de 15. Y de manera más directa mueren los propios alumnos, como en 4 de las 15 películas, *Curso 1984*, *Whiplash*, *Profesor Holland* y *El profesor de violín*. Evidentemente este aspecto nada tiene que ver con la educación musical y está únicamente al servicio de la narrativa de los films, acentuando determinadas tensiones y conflictos, así como la resolución de los mismos.

Una vez abordadas las representaciones de docentes y alumnos, en segundo lugar, analizamos la presencia y el rol concedido a la educación musical y a la música en la muestra seleccionada, y observamos la presencia de diferentes patrones y estereotipos que pasamos a confrontar, reflexionar y ejemplificar detenidamente.

Son 4 de las 15 películas las que están enfocadas al canto y grupos corales, como *Los chicos del coro*, *Sister act 2*, *El coro* y *La familia Bélier*. Las que presentan a la danza como eje argumentativo son 3 de 15, *Billy Elliot*, *Cisne Negro* y *Déjate llevar*. Las que están basadas en la formación de una orquesta son 6 de 15, *Curso 1984*, *Música del corazón*, *El profesor de violín*, *Profesor Holland*, *Maroa*, *La clase de piano*, frente a las que se agrupan en bandas que son 2 de 15, *Whiplash* de jazz y *Escuela de rock* de rock.



Es interesante destacar cómo la educación musical es, por su propia naturaleza, el paradigma de aprendizaje cooperativo: cualquier músico sabe sobradamente que, al formar parte de una orquesta, un coro o un conjunto de baile, su éxito depende del grupo y viceversa. En la actividad musical conjunta es imprescindible la colaboración de todos los implicados, desarrollando valores como la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso y la cooperación. En este sentido es notable cómo, salvo en los casos donde se focaliza en una figura individual, en los films es mostrada la cohesión entre el grupo de alumnos, y entre estos y el docente precisamente a partir de la actividad musical.

A continuación, analizamos con más detalle algunos aspectos que consideramos especialmente llamativos en el desarrollo de los largometrajes y que creemos pueden ser susceptibles de diálogo, debate y reflexión.

➤ Lucha por un sueño

Todos los films, exceptuando *Curso 1984*, transmiten al espectador el mensaje de la lucha por nuestros deseos, nuestros sueños, nuestra felicidad, como la única manera de crecer y desarrollarnos como seres humanos. De igual modo, queda patente que este camino no es sencillo, y que requiere de mucha energía, trabajo y sacrificio. Asimismo, nos encontraremos barreras y frustraciones a lo largo del camino, pero lo esencial es mantenerse firme y no rendirse. Es más placentero obtener algo después del esfuerzo, porque así lo sentiremos más nuestro y le daremos más valor. En ese sentido, vemos: en *Sister act 2*, la lucha de Rita con su propia madre para poder cantar; en *Profesor Holland*, la lucha de Gertrude Lang con ella misma por llegar a tener buena técnica y tocar con la orquesta; en *Música del corazón*, la lucha de los niños por tocar el violín y tener su lugar en el mundo; en *Billy Elliot*, la lucha de Billy contra los estereotipos de género para poder bailar y ser un gran bailarín; en *Escuela de rock*, la lucha del profesor Sr. S por formar una banda de rock; en *Los chicos del coro*, lucha de los alumnos por buscar su lugar en el mundo por medio del coro; en *Maroa*, la lucha de Maroa por tocar el clarinete y ser solista de la orquesta; en *Déjate llevar*, lucha de los alumnos para recibir reconocimiento y buscar su lugar en el mundo a través de la danza; en *Cisne*

Negro, lucha (en este caso obsesiva) de Nina por ser la bailarina principal de la compañía de ballet; en *Whiplash*, lucha de Neiman por ser el mejor baterista de jazz; en *El coro*, lucha de Stet por ser un gran cantante y solista del coro; en *La familia Bélier*, lucha de Paula por presentarse a un concurso que le dé la opción de poder estudiar canto en una prestigiosa escuela; en *El profesor de violín*, la lucha del profesor Laertes por ser violinista de la Orquesta Sinfónica del Estado; y en *La clase de piano*, la lucha de Mathieu por ser el mejor concertista de piano y ganar el premio a la excelencia.

Este aspecto puede ser considerado tanto en su aspecto positivo como negativo. Como aspecto positivo señalamos que, en efecto, la educación musical requiere de tiempo y esfuerzo, desarrollando fuertemente en los alumnos los valores de disciplina y responsabilidad. No obstante, esta lucha puede convertirse en algo negativo cuando el objetivo es el reconocimiento de los demás y no la propia realización personal.

➤ Talento natural o innato vs. talento adquirido o aprendido

Una persona talentosa es aquella que posee una destreza superior a la de la mayoría en una actividad que demanda cierto tipo de habilidades. Del mismo modo, el talento suele ir unido a la pasión.

En algunas de las películas analizadas encontramos, por un lado, el estereotipo asociado al talento natural o innato de algunos de los personajes. Este viene dado por herencia genética y significa que una persona posee alguna capacidad concreta que de manera natural se le da bien y disfruta desarrollándola, pues no le supone apenas esfuerzo. Y, por otro lado, el talento aprendido o adquirido que necesita de práctica y de ejercicio y entrenamiento constante.

En el terreno artístico musical, solemos emplear la palabra don para designar a una habilidad o capacidad distintiva de una persona que destaca con respecto al resto de personas. Siguiendo este razonamiento, encontramos 8 personajes con un talento o don innato: el alumno Stegman y su don natural para el piano en *Curso 1984*; la alumna Rita y su don innato para el canto en *Sister act 2*; Billy y su don innato para la danza en *Billy Elliot*; la alumna Tomika y su don innato para el canto en *Escuela de rock*; Morhange y

su don innato para el canto en *Los chicos del coro*; Stet y su don innato para el canto en *El coro*; Paula y su don innato para el canto en *La familia Bélier*; y Samuel y su don innato para el violín en *El profesor de violín*. Frente a estos, encontramos 6 personajes cuyo talento ha sido aprendido o adquirido: la alumna Rowena Morgan y su don adquirido para el canto en *Profesor Holland*; el alumno Zack y su don adquirido para la guitarra en *Escuela de rock*; Maroa y su don adquirido para el clarinete en *Maroa*; Nina y su don adquirido para la danza en *Cisne Negro*; Neiman y su don adquirido para la batería en *Whiplash*; y Mathieu y su don adquirido para el piano en *La clase de piano*. Tanto en *Música del corazón* como en *Déjate llevar*, 2 de las 15 películas, no hay presencia de talentos destacables.

La cuestión del talento natural o aprendido merecería un amplio debate que excede las dimensiones de este texto. Atendiendo a la representación filmica, es lógico que se quiera presentar mayoritariamente a jóvenes con un talento natural, extraordinario, pues las películas en muchas ocasiones buscan vidas diferentes, personalidades fuera de la cotidianeidad y sucesos que no ocurren en el día a día. Confrontando este mundo artístico con el mundo real, si bien es cierto que encontramos niños y personas con una especial predisposición artística o musical (ese talento considerado innato o natural), esto puede deberse a diversas causas y admitir diferentes explicaciones: entre las mismas encontraríamos aquellas genetistas (se nace con ese determinado talento), culturales (la familia y el ambiente de los primeros años propician y fomentan ese talento) o personales y emotivas (la pasión por una determinada actividad lleva al perfeccionamiento en la misma). De un modo u otro, sí sabemos con certeza que ningún talento considerado innato o natural se desarrolla sin constancia, trabajo y esfuerzo y, de igual modo, partimos de la consideración de todos los alumnos como seres musicales con un talento a despertar o desarrollar por medio de la educación.

➤ Disciplina vs. disfrute

Resulta llamativa la representación que se ofrece de la educación musical en cuanto a la disciplina frente al disfrute durante el aprendizaje, que, en ocasiones, en las películas visionadas, parece estar reñido. Asimismo, esto está muy ligado a la visión del

conservatorio y la música clásica en contraposición con otro tipo de músicas y entornos de aprendizaje. Al respecto, las películas cuya disciplina predomina y parece ser opuesta al carácter lúdico del aprendizaje del alumno y que están relacionadas con el tradicional y estricto mundo del conservatorio son: *Whiplash*, *El coro* y *La clase de piano*. Añadimos a esta lista *Música del corazón*, pese a estar contextualizada en una escuela y *Cisne Negro*, en una compañía de ballet. Descartamos en este punto, la película *Curso 1984* pues, aunque el docente es amable con el grupo de chicos responsables y muestra de manera muy sutil la disciplina por medio del esfuerzo y el disfrute en la orquesta, con los chicos conflictivos llega al extremo opuesto de la violencia y el crimen.

La imagen que se da la música clásica o culta en estas películas es aquella en la que es considerada tradicionalmente como la única capaz de formar ciudadanos eruditos sin tener en cuenta otros géneros musicales más vanguardistas. Además, el jazz en *Whiplash* es presentado en un lugar superior a otros géneros musicales y cuya dificultad para comprenderlo o para interpretarlo está destinado solo a la élite de los músicos y personas entendidas en la materia. Sin embargo, la proyección que se ofrece de las músicas urbanas (hip-hop, rap), las populares (rock, pop) y las músicas exóticas (tango, salsa) está relacionada con la expresión del yo y la liberación de los alumnos.

Coexisten además otra serie de estereotipos asociados a este mundo, como la imagen de un músico virtuoso como aquel que consigue tocar muy rápido o tener una técnica exquisita, siendo presentado casi como un robot programado sin sentimientos, donde la competitividad extrema con el resto de compañeros de estudios es palpable. Así ocurre en *Whiplash*, *Cisne Negro* y en menor medida *El coro* y *La clase de piano*. En el resto de películas, 11 de 15, aunque esté presente el orden y el trabajo duro e incluso el repertorio pueda ser clásico, caso de *El profesor de violín* o *Música del corazón*, los profesores se centran en otros aspectos y dejan de lado la rivalidad entre los alumnos.

➤ Capacidad socializadora de la música

El hecho de tocar o bailar en grupo supone un extra de motivación para el alumnado y es beneficioso en todos los sentidos, pues refuerza el componente social y comunicativo de la música y además ayuda a mejorar las relaciones afectivas de los alumnos y el

clima del aula. La búsqueda de una misma meta común a través de la que la interpretación conjunta y el aprendizaje cooperativo formando una unidad, una auténtica cohesión grupal, ya sea vocal, instrumental o corporal, es bastante común. Esta capacidad socializadora de la música es transmitida en la narrativa de varias películas. Entre las que presentan cohesión grupal vocal encontramos 4 de 15, como *Sister act 2*, *Los chicos del coro* y *El coro* con la formación de un verdadero grupo coral y también, aunque menos representativa del fenómeno, *La familia Bélier*, ya que Paula acaba haciendo su carrera en solitario; entre las de cohesión grupal por medio de la expresión corporal, 1 de 14, *Déjate llevar* con diferentes agrupaciones de baile; y entre las de cohesión grupal a partir de la interpretación instrumental, ya sea en orquestas o bandas de música, 6 de 15: *Curso 1984*, *Profesor Holland*, *Música del corazón*, *Escuela de rock*, *Maroa* y *El profesor de violín*. Por tanto, vemos reflejado este estereotipo en casi todas las películas; solamente 4 de las 15 seleccionadas están enfocadas a la actividad musical en solitario por encima de la grupal.

➤ La música como solución salvífica

A menudo la música ocupa una dimensión humanizadora y liberadora como instrumento terapéutico de primer orden en la narración y cuya función es primordial. A través de la misma las vidas de los personajes presentados cambian y, como espectadores, nos permite mantener viva la esperanza puesta en su futuro. Es importante igualmente el uso de la música para preservar el contexto educativo. Así lo percibimos en todas las películas excepto en *Curso 1984*, *Cisne Negro* y *Whiplash*. En *Sister act 2*, cambiando la conducta y expectativas de futuro de los alumnos y salvando a la escuela del cierre; en *Profesor Holland*, revalorizando el papel de la cultura en el centro; en *Música del corazón* dando nuevas oportunidades ajenas al entorno hostil a los niños y salvando el programa educativo musical; en *Billy Elliot*, salvando al chico de un mundo machista, conflictivo y lleno de prejuicios relativos al género; en *Escuela de rock*, resguardando las opiniones e ideas propias de cada niño frente a las estrictas normas y autoritarismo de sus padres; en *Los chicos del coro*, salvando a los chicos de la marginalidad y el autoritarismo y consiguiendo un cambio de conducta en busca de la felicidad; en *Maroa*, protegiendo a la niña del entorno de delincuencia y pobreza;

Déjate llevar, optando por un mundo sin violencia callejera ni racismo y dándole su lugar a cada uno de los alumnos; en *El coro*, rescatando al niño de la dejadez y el entorno familiar negativo en el que se ve envuelto al principio; en *La familia Bélier*, dejando de lado la responsabilidad adulta y desproporcionada que se le había impuesto a la joven en el negocio familiar; en *El profesor de violín*, intentando acoger a los jóvenes y distanciarlos del ambiente de pobreza, drogas y delincuencia en el que están inmersos; y en *La clase de piano*, proporcionando un futuro al alumno de clase socioeconómica baja y salvando el puesto de trabajo del director.

➤ Depreciación de la música y la educación musical

El valor educativo y social dado a la música y a la educación musical en muchos de los films es claramente negativo. Por ello, vemos cómo en *Sister act 2* los alumnos no otorgan valor a la clase de música con respecto al resto de asignaturas y por ende a la profesora de música, haciendo comentarios del tipo: “todo lo que hay que hacer para aprobar es asistir”. También lo visualizamos en el desprecio de algunos miembros de la comunidad educativa hacia la asignatura, y en las palabras de la madre de Rita, que opina que la música no es una garantía de futuro. En este sentido, la familia de Neiman de *Whiplash* también la menosprecian, defendiendo los deportes por encima de la música como profesión a la que poder dedicarse.

En el *Profesor Holland*, queda patente cómo la música y el programa de artes en general no es importante en el currículum del instituto, prescindiendo de ella por falta de presupuesto y dejando de contar con el propio profesor que la imparte tras años de servicio. Algo muy similar a lo acontecido en *Música del corazón*, añadiendo la poca consideración del claustro y de las familias.

En *Escuela de rock* podemos ver cómo los padres estrictos y tradicionales de clase acomodada están en contra de que sus hijos se hayan aficionado a la música y escuchen e interpreten rock. Pronuncian comentarios como: “mi hijo desde que está usted aquí, nada más que habla de música y que cuando sea mayor quiere ser músico. ¿Es por influencia suya?”.

En *Los chicos del coro*, el director del centro se burla del profesor y de su apuesta por la música como vehículo para canalizar las conductas disruptivas de esos chicos. Lo mismo ocurre con el director y el compañero de trabajo del profesor Norris en *Curso 1984* o la directora, parte del claustro del instituto y los padres del resto de alumnos de *Déjate llevar*.

Y finalmente, en *El profesor de violín* la falta de presupuesto en el instituto hace que el profesor de música tenga problemas para recibir su salario y no disponga de aula para dar clase ni suficientes instrumentos musicales. Al mismo tiempo, las mismas familias de los alumnos se mofan de la labor llevada a cabo por el profesor.

Es preciso observar que esta visión negativa se contrapone a la pasión y entusiasmo que los alumnos presentan en sus actividades musicales, en un primer momento con las músicas que les son propias y, más adelante, gracias a la labor de guía de los docentes, también con las músicas del aula.

Todo esto está íntimamente ligado a la percepción del éxito y el fracaso mostrado en los alumnos del audiovisual cinematográfico del que disponemos. Por un lado, encontramos el éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal en los alumnos de 8 de las 15 películas, como pueden ser *Sister act 2*, *Profesor Holland*, *Música del corazón*, *Billy Elliot*, *Los chicos del coro*, *Maroa*, *La familia Bélier* o *El profesor de violín*; y por otro, como búsqueda del éxito social o la aprobación de la sociedad en los alumnos en 6 de las 15 películas, como *Escuela de rock*, *Déjate llevar*, *Cisne Negro*, *Whiplash*, *El coro* o *La clase de piano*. En *Curso 1984*, no observamos la relación de los alumnos con la música y el éxito.

➤ La música como lenguaje expresivo

El tratamiento de la música como una manifestación del poder de la belleza estética y como vía para la expresión de sentimientos y emociones que a veces con palabras o gestos no sabemos explicar, consideramos que está representado en todas las películas menos *Curso 1984*, pues el tratamiento didáctico musical durante la trama argumental es prácticamente inexistente.

➤ Industria musical

La música ha cambiado no tanto en su teoría ni en la creación de nuevos recursos compositivos, sino en la forma en que llega al espectador. La producción musical es cada vez más dependiente de la industria del entretenimiento y la publicidad y esto está afectando al mundo de la música y del espectáculo en general, como la danza o el teatro. El triunfo y la fama es fundamental en el proceso y en muchos casos suelen ser efímeros. Esto lleva consigo el marketing humano, es decir, el trato de las personas como un producto.

La industria musical ya no está tan preocupada por el arte, la expresión o el talento, sino por la identidad y originalidad de la persona, de ese “producto” que se pretende vender al público; es decir, es más importante el beneficio económico que las apuestas estéticas o culturales.

Aunque en las películas que presentamos en este estudio no se trata abiertamente el mundo de la industria musical, sí que lo dejan entrever 2 de las 15, como *Escuela de rock*, film en el que prescinden de Finn y lo sustituyen como cantante en su propia banda de rock buscando así hacerse un hueco en el universo musical o en *Cisne Negro*, donde se muestra el universo competitivo y la ambición desmedida en el seno de una compañía de baile.

4.2.3. REALIDAD EDUCATIVA VS REALIDAD FÍLMICA: SIMILITUDES Y DIVERGENCIAS

Comprender nuestro entorno audiovisual y apreciarlo estéticamente constituye el mejor camino, y a la vez un desafío, para situarnos cultural y cognitivamente en la realidad que nos rodea. Este es el fin que perseguimos con el análisis mostrado, relativo a películas desarrolladas en contextos educativos y, particularmente, centradas en procesos educativos musicales. Cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz será aquel en el que se genere un espacio en el que se eduque para ser espectadores críticos y

reflexivos y se haga un buen uso de la información proporcionada. A continuación, estudiamos las relaciones de estas interacciones didácticas entre profesor y alumno y los estereotipos dados en las películas con la realidad educativa musical.

En las películas estudiadas, el número de hombres profesores superaba al de las mujeres; sin embargo, en la realidad educativa, suele suceder lo contrario. Antiguamente las carreras de magisterio y enfermería estaban destinadas a las mujeres, por lo que siguen estando muy condicionadas por el género, muy feminizadas. En las escuelas españolas, la mayor parte de los docentes siguen siendo mujeres, el 66,5% en enseñanzas no universitarias, especialmente en las etapas de Educación Infantil y Primaria, debido entre otras cuestiones, a esa larga tradición que les precede. Este porcentaje aumenta al 71,9% en las enseñanzas no universitarias y desciende hasta el 41,3% en la educación universitaria según el Informe de Igualdad en cifras MEFP elaboradas y recogidas por el ministerio correspondiente durante el curso 2016-2017. Dicha feminización de los estudios contrasta con la masculinización del mercado laboral en el que las mujeres tienen peores tasas de empleabilidad en todos los niveles de formación entre los 25 y los 64 años. Todo esto difiere bastante de la imagen dada en las películas, ya que la mayoría de los profesores presentados son hombres, independientemente de la institución educativa en la que se desarrolle la acción.

Por el contrario, en los conservatorios observamos el fenómeno inverso, puesto que sigue habiendo más profesores hombres que mujeres en las aulas. Se siguen perpetuando ciertos patrones masculinizados que podemos visualizar en ciertas especialidades y su proyección en el mundo profesional, como es el caso de la composición o la dirección de orquesta. A esto sumamos la poca visibilidad y valor de las aportaciones e interpretaciones de la mujer en la música a lo largo de la historia. Es importante intentar conceder a la mujer su puesto en las orquestas y, sobre todo, en la parte educativa de las enseñanzas musicales.

El individualismo en las clases de instrumento propia de los conservatorios de música y de las escuelas de música, así como la posición de la música culta por encima de los demás géneros musicales, sí que coincide bastante con la proyección cinematográfica,

aunque es una realidad que lentamente va cambiando en los últimos años. Mientras que la música en el sistema educativo ordinario busca el logro de unos objetivos generales propios de cada etapa en la que está envuelta el área de música, las enseñanzas musicales de régimen especial persiguen la formación profesional de músicos. La enseñanza tradicional de la música como un fin en sí mismo dentro de los conservatorios y las escuelas de música, debe ser entendida como la instrucción en un conjunto de conceptos de lenguaje musical y la realización de ciertos ejercicios prácticos sobre instrumentos musicales o el canto, todo esto con la finalidad de que el alumnado sea capaz de reproducir, interpretar e incluso crear piezas o fragmentos musicales.

En su origen, la función social del conservatorio era *conservar* a los jóvenes o niños sin recursos y en estado de exclusión social, apartándolos de los entornos hostiles propios de la vida en la calle. Otra función era recoger la música por escrito mediante su enseñanza, así como el oficio de copista y la conservación de las partituras de los repertorios (Randel, 2006). Asimismo, el conservatorio presenta un cierto carácter estático en la metodología, ya que se continúan reproduciendo los mismos recursos didácticos que en sus inicios dejando de lado las nuevas metodologías y tecnologías más actuales. Según Lines (2009, p. 14), “los conservatorios y universidades occidentales han perpetuado los sistemas tradicionales del aprendizaje de la música, mediante el control estricto de los métodos pedagógicos y unos currícula ordenados”. Por lo que en muchos casos aplican todavía “estructuras organizativas y planes de estudios más propios del siglo XIX” (Serra, 2014, p. 93).

Por otro lado, ya Kingsbury (1988) explicaba cómo persiste en los estudios superiores de conservatorio un modelo cultural que consiste en la admiración y reproducción de los grandes maestros de la música culta occidental, sobre todo del Barroco al siglo XX, debiendo interpretar esas obras por encima de cualquier otra rama del saber musical. Esto da como resultado la defensa de un modelo de artista y de música culta donde la obra de arte sin función social está por encima de todo lo demás y se fomenta la competitividad. Estas circunstancias son bastante similares a lo que intentan reflejar las películas ambientadas en conservatorios como *Whiplash*, *El Coro* o *La clase de piano*, e

incluso en la compañía de danza de *Cisne Negro*. En las clases de violín de *Música del corazón* y *El profesor de violín* no visualizamos la competitividad, pero sí que observamos el resto de características.

En cuanto a la figura del maestro de música como ser inspirador y agente de cambio es una posibilidad dentro de las aulas, pero no tiene que ser la norma. En cualquier caso, sí que existe bastante similitud entre la imagen del mundo estricto, disciplinado, individual y duro propio de los conservatorios en el que se deben superar las distintas etapas como alumno con pruebas muy selectivas, y el mundo más lúdico, vivencial y cooperativo de las escuelas e institutos en el que se va más allá de una mera transmisión de contenidos. Asimismo, los maestros y profesores de escuelas e institutos cursan un plan de estudios en su carrera en el que ya vienen recogidos una serie de contenidos didácticos y prácticas asociadas a las distintas edades que les permiten desenvolverse con los alumnos en el aula. Esto ayuda a que luego la experiencia directa y real sea más satisfactoria y vocacional, pues desde el principio eligen esa opción. Por su lado, los profesores de conservatorio en su posición de músicos e intérpretes a lo largo de su trayectoria académica, no reciben apenas formación relativa a contenidos de pedagogía ni de programación y cuando llegan a las aulas, es más probable su frustración y la reproducción sistemática de los métodos que han sido empleados con ellos mismos. A ello sumamos la característica de “músico frustrado” que llega a la docencia tras el fracaso en su carrera artística, mostrada reiteradamente en los films analizados. Sin duda esta sigue siendo una realidad sobre la que pensar y reflexionar, motivando con ello un cambio en las mentalidades e ideología tanto del sistema educativo como de la sociedad en general.

La baja motivación e interés mostrados por el alumnado representado en el cine y su relación con la realidad en las escuelas e institutos ya han sido argumentados en la parte que hemos dedicado a las películas sobre educación en general. A este respecto, la presencia cada vez mayor de actividades musicales usando las nuevas tecnologías está transformando la enseñanza en más atractiva y versátil. Los alumnos de conservatorios en su mayoría se presentan a estos centros porque aman la música o un instrumento en particular, con lo que el interés se muestra desde el principio y parte de ellos mismos, de

modo que la baja motivación a lo largo del proceso suele ir asociada al gran nivel de exigencia existente en este mundo y la rivalidad con sus propios compañeros. No obstante, volviendo al contexto de las aulas de régimen general, aunque los alumnos disfrutan con la música y forma parte de su vida, en muchas ocasiones esta desmotivación viene dada por la escasa valoración social y familiar de la materia: estos agentes educativos y, en ocasiones, también el propio sistema, les transmite la idea de que, más allá de distraerse y pasar un buen rato, el aprendizaje musical no tendrá mayor incidencia en su formación y futuro, una ideología que pasa de generación en generación sin ningún tipo de fundamento dados los enormes beneficios de la educación musical en la formación integral del individuo.

Con respecto al contacto y colaboración con las familias, en los colegios e institutos el profesorado tiene presente la comunicación con las mismas como parte fundamental de su desarrollo profesional, algo que se ve reflejado en la mayor parte de las películas seleccionadas (aunque la respuesta por parte de las mismas frente a los esfuerzos del docente no sean siempre las esperadas). En este sentido, por el hecho de que en los conservatorios la enseñanza sea más individualizada, la comunicación entre docente y familias se vuelve más constante y continuada, lo que es un punto a favor para el progreso del aprendizaje del alumno, algo que no visualizamos en la pantalla, quizá por el deseo de marcar más la adversidad y dificultades de los alumnos, viéndose obligados a sobrevivir a un ambiente hostil (bien por proceder de familias desestructuradas o, por el contrario, sobreprotectoras).

La presencia de bandas y orquestas en los colegios e institutos como parte del currículum de la educación musical observada en los films analizados es difícil de comprender, dado que en la realidad educativa española no suelen existir formaciones de tal tipo y suelen estar relegadas a las escuelas de música y conservatorios (en este sentido, el sistema educativo anglosajón, tanto en los niveles iniciales como en los estudios universitarios presenta un tratamiento muy diferente de la música y la educación musical). En cualquier caso, sí que hay agrupaciones corales con mayor o menor implicación, ya sea a nivel de aula o a nivel de centro. Lamentablemente las danzas junto con la audición en las instituciones educativas de régimen ordinario

quedan casi siempre en un segundo plano, y ello a pesar de la motivación y atractivo que ofrecen para los alumnos.

La música y la educación musical como socializadora, salvadora y expresión de los sentimientos y emociones que viene representada en las películas ha sido ya ampliamente justificada en el apartado 2.1. del presente texto, con lo que deducimos y dejamos constancia de que existe una correspondencia con la realidad. Hemos confirmado también que diferentes y numerosos estudios científicos señalan que la música produce ciertos efectos positivos en el desarrollo cognitivo, físico y psicológico del individuo, interrelacionando conocimientos, fomentando el espíritu crítico y ayudando a la sociabilización y colaboración por medio del respeto. Esto debería ser la base para otorgarle el valor educativo y social que se merece y un lugar apropiado en el currículum de las escuelas e institutos y en la sociedad actual. A pesar de ello, la devaluación de la música como asignatura a través de distintos comentarios y actuaciones de los personajes en el cine, así como del puesto de trabajo de músico intérprete o del docente de música, por desgracia, no dista mucho, en ocasiones, del escenario real.

El éxito y fracaso en el universo musical tanto audiovisual como real, a menudo deja en un segundo plano aspectos esenciales de la experiencia musical como son comunicar, aprender, disfrutar, interpretar en conjunto o la autorrealización personal. El éxito, tal y como es presentado en estas películas y también según la imagen que los medios de comunicación actuales ofrecen, se mide según los parámetros que marca la industria musical como el volumen de ventas alcanzado, los contratos conseguidos, o la popularidad en redes sociales que a su vez se traduce en ganancias económica, etc. (García Celdrán y Encabo, 2019, p. 152).

4.3. REPERTORIOS MUSICALES

En este apartado anotamos y realizamos una clasificación de aquellas piezas musicales instrumentales tocadas o bailadas por los protagonistas de nuestras películas y analizamos aquellas letras de canciones interpretadas por los mismos que divulguen un mensaje interesante con respecto a la trama argumental.

➤ Música culta

Aunque es habitual en determinadas representaciones cinematográficas –de manera significativa en aquellas pertenecientes al género de la comedia, donde la simplificación del mensaje mediante la aparición de estereotipos es evidente– la asociación de la música denominada “clásica” o “de tradición culta occidental” con los ambientes elitistas, signo de distinción y educación, el empleo de la misma en el corpus de las películas seleccionadas es algo más complejo y merece una especial atención.

Comenzando por *Curso 1984*, debemos advertir que la presencia de la interpretación musical por parte de la orquesta escolar es escasa. El profesor les manda tocar en un momento de la película la famosa *Obertura 1812* de Tchaikowsky y, de igual modo, escuchamos en un reproductor en una escena en la casa del profesor *Liebestraum n°3* de Franz Liszt.

La música que predomina en *Sister act 2* es góspel y rhythm & blues, predominando, en el caso del primer estilo las letras de carácter religioso. La omnipresencia de estas músicas está muy vinculada a la representación racial que se presenta en el film (donde tanto la falsa monja como la mayoría de los alumnos son de raza negra, teniendo por tanto estas músicas un componente identitario).

Enrique Encabo ha estudiado esta tensión identitaria manifestada en esta cinta a través del género musical en la actuación que se produce al final del film, cuando frente a la corrección técnica y formal del coro favorito para ganar la competición (que interpreta el coral de la *Novena Sinfonía* de Beethoven, en esta ocasión cantado en inglés), el coro del instituto St. Francis realiza una desenfadada actuación con tintes góspel y R&B; no

obstante, en el momento de ser proclamado ganador el coro de St. Francis suena de nuevo, aunque de manera extradiegética, el “Himno a la alegría” (Encabo, 2020b).

Volviendo a las canciones góspel de la película, todas nos transmiten esa esperanza y fe puesta en la vida de los jóvenes; por ejemplo, en la famosa canción *Oh happy day* interpretada por el St. Francis Choir en la función escolar, podemos advertir en el estribillo y una de las estrofas:

<p>(CHORUS) Oh happy day, (oh happy day) Oh happy day, (oh happy day) When jesus washed, (when jesus washed) When jesus washed, (when jesus washed) When my jesus washed, (when jesus washed) Washed my sins away</p> <p>He taught me how (oh taught me how) To watch, (to watch) Fight and pray (to fight and pray), fight and pray (and taught me how and live rejoicing) And live rejoicing every, everyday everyday</p>	<p>(ESTRIBILLO) Oh feliz día, (oh feliz día) Oh feliz día, (oh feliz día) Cuando Jesús se lavó, (cuando Jesús se lavó) Cuando Jesús se lavó, (cuando Jesús se lavó) Cuando mi Jesús se lavó, (cuando Jesús se lavó) Lavó mis pecados.</p> <p>Él me enseñó cómo (oh me enseñó cómo) Para ver, (para ver) Luchar y orar (luchar y orar), luchar y orar (y me enseñó cómo y vivir con gozo) Y vivir regocijándome todos, todos los días, todos los días</p>
--	---

O en la letra de la canción *Joyful Joyful* que interpretan en el concurso de coros escolares al final de la película:

Joyful, Joyful Lord, we adore Thee God of glory Lord of love Hearts unfold like flowers before Thee Hail Thee as the Sun above Melt the clouds of sin and sadness Drive the dark of doubt away Giver of immortal gladness Fill us with the light Fill us with the light Oh, fill us with the light of day (...) Come and join the chorus The mighty, mighty chorus Which the morning stars begun The Father of love is reigning over us	Llenos de alegría, llenos de alegría Señor, te adoramos Dios de gloria Señor del amor Los corazones se despliegan como flores delante de Ti Tu presencia como el sol de arriba Elimina las nubes del pecado y la tristeza Aleja la oscuridad de la duda Dador de alegría inmortal Llénanos con la luz Llénanos con la luz Oh, llénanos con la luz del día (...) Ven y únete al coro El poderoso, poderoso coro Que las estrellas de la mañana comenzaron El Padre del amor está reinando sobre nosotros
---	--

A diferencia de *Sister Act 2*, en *El Profesor Holland* la música presentada es fundamentalmente clásica e instrumental. La admiración especial del profesor por la obra de Beethoven queda plasmada en la película con la escucha en sus clases de fragmentos de la 5ª, 3ª y 7ª Sinfonía; también del genio de Leipzig mediante la interpretación del profesor al piano del *Minueto en Sol Mayor* de Bach. La tradición culta está presente igualmente en *Maroia*, donde destaca la interpretación del “Aleluya” (*El Mesías*) de Haendel por parte de la orquesta de alumnos; en *Cisne Negro*, dado que la trama gira en torno al ballet *El lago de los cisnes*, la música de Tchaikovsky es omnipresente; y en *La clase de piano* también aparecen diversos fragmentos con la interpretación de Mathieu al piano en el metro del *Preludio y Fuga nº 2 en Do menor* de Bach y posteriormente, de la *Rapsodia húngara nº 2* de Liszt y el *Concerto nº 2, Op.18* de Rachmaninoff.

La música clásica también tiene una fuerte presencia durante el transcurso de la película *Música del corazón*, con la primera pieza que tocan sus alumnos “Ah vous dirai-je, maman” en francés (“Twinkle, twinkle, little star” en inglés o “Campanitas del lugar”

en español). En la época en que Roberta es despedida de la escuela, podemos oír en varios momentos cómo sus alumnos tocan el célebre Cancán de la *opereta Orfeo en los Infiernos* de Offenbach. También podemos descubrir a uno de los hijos de Roberta ensayando en solitario el “Preludio” de la *Suite para cello n.º1* de Bach. Cuando surge la idea del concierto en el Carnegie Hall, es preciso aprender un repertorio nuevo de mayor prestigio, ya que la gente pagará por ello. De ahí que les haga ensayar lo que ella llama “El Minueto n.º 1” de Bach (que originalmente pertenece al *Libro de Anna Magdalena*). En el concierto final escuchamos también el primer movimiento del *Concierto para dos violines* de Bach.

En *Los chicos del coro*, la mayoría de las canciones interpretadas son creadas para orquesta y coro por Bruno Coulais especialmente para la película. Las letras de las mismas expresan metafóricamente la función de la música y la pedagogía en aquel internado, el ideario del músico-profesor y también incitan a persistir y sobreponerse a las dificultades y obstáculos del camino. Por un lado, podemos observarlo en la primera estrofa de la canción “Caresse sur l'océan”:

Caresse sur l'océan	Una caricia en el océano
Porte l'oiseau si léger	Lleva al pájaro ligero
Revenant des terres enneigées	Regresando de las tierras nevadas
Air éphémère de l'hiver	Aire efímero del invierno
Au loin ton écho s'éloigne	Lejos, tu eco se desvanece
Châteaux en Espagne	Castillos de España
Vire au vent tournoie déploie tes ailes	Gira con el viento, despliega tus alas
Dans l'aube grise du levant	En el alba gris del levante
Trouve un chemin vers l'arc-en-ciel	Halla un camino hacia el arco iris
Se découvrira le printemps	Llegará la primavera

Y muy claramente en la canción reivindicativa “Vois Sur Ton Chemin”, de la que escogemos también la primera estrofa:

Vois sur ton chemin	Ves en tu camino
Gamins oubliés égarés	Niños olvidados en el registro
Donne leur la main	Dales la mano
Pour les mener	Para guiarlos
Vers d'autres lendemains	Hacia otro mañana

Donne leur la main Pour les mener Vers d'autres lendemains	Dales la mano Para guiarlos Hacia otro mañana
--	---

Además de estas canciones, debemos reseñar la popularización y conocimiento del gran público del tema barroco “La Nuit” de Rameau a partir del éxito de la película. De hecho, *Los chicos del coro* catapultó a la fama al grupo de voces blancas Les Choristes situando sus grabaciones en las listas de discos más vendidos y propiciando giras internacionales de los mismos. Un fenómeno verdaderamente curioso que nos recuerda al éxito de los monjes de Silos (que igualmente situaron el canto gregoriano en los números 1 de ventas) o de la música minimalista de Michael Nyman empleada en la banda sonora de *El piano*.

En *Whiplash*, la música instrumental de jazz, compuesta por Justin Hurwitz e interpretada por la banda y Neiman, toma un lugar protagónico en toda la película. Nombramos especialmente tanto la obra “Whiplash” con la que el alumno consigue su puesto de batería principal, como “Caravan”, interpretada en el concierto final donde el músico acaba demostrando su valía.

La música coral religiosa de *El coro* suele ser arreglos de obras ya conocidas como *Spem In Alium* de Thomas Tallis, que recuerda por su estilo al canto gregoriano, o *Coronation Anthem* y, nuevamente, el “Aleluya” de Haendel (que, como hemos visto, tenía un lugar muy destacado en *Maroia*), interpretado en la actuación final en la catedral.

En *El profesor de violín* hay numerosas alusiones al mundo de la música clásica instrumental. Por ejemplo, el *Ave María* de Schubert en la primera audición del profesor para presentarse a la Orquesta Sinfónica del Estado, o el Adagio del *Concierto nº 3* de Mozart cuando se vuelve a presentar. También el *Cuarteto de cuerda nº 3* de Brahms que ejecuta con sus amigos músicos, o el *Adagio para cuerdas* de Samuel Barber interpretado junto a la Orquesta Sinfónica (debemos recordar que el éxito y popularización de esta obra es debido en buena medida a su aparición en films anteriores como *El hombre elefante*, de 1980, y, especialmente, *Platoon*, de 1986). Por

parte de los alumnos, escuchamos obras como *Ah vous dirai-je*, el “*Allegro*” de Suzuki, *Bourree* y la *Partita n°1* de Bach, y el *Canon* de Pachelbel, entre otras.

Debemos reseñar que la presencia de la música clásica o de tradición culta occidental en las películas analizadas constituye un cliché en sí mismo pues, lejos de abarcar la diversidad de repertorios existentes, se limita a unos períodos determinados (concretamente de la música barroca a la romántica) e incluso a la preeminencia de unos autores sobre otros (véase la aparición reiterada de las obras de Haendel o Beethoven). Aunque la aparición de estas músicas contribuye a su popularización entre amplias audiencias, lo cierto es que apenas hay lugar para “otras” músicas: nada anterior al barroco –probablemente por la preferencia por un lenguaje tonal que sea fácilmente reconocible por el gran público– y nada del siglo XX –salvando a Samuel Barber o Suzuki, aunque las obras escogidas por su estilo pertenecen a la tradición decimonónica; compárese esta presencia con, por ejemplo, las músicas empleadas en la paradigmática *2001: Odisea en el espacio* (Stankey Kubrick, 1968).

➤ Música popular

Si la música “culta” tiene un lugar muy destacado en los films analizados, no es menor la importancia de los géneros populares. Estos pueden aparecer como ambientación sonora (que nos permite acercarnos a la época y contexto), expresión íntima de la subjetividad de los personajes o por cuestiones meramente artísticas y estéticas. Parece esta última la razón por la que escuchamos cómo la orquesta de *Curso 1984* comienza las clases tocando *Moon River* (tema compuesto expresamente por Henry Mancini para la película *Desayuno con diamantes*, y cuya interpretación por parte de Audrey Hepburn perdura en la memoria de generaciones).

Billy Elliot acusa fuertemente, en lo relativo a la presencia de géneros populares, la influencia de la industria musical británica. En efecto, durante la segunda mitad del siglo XX Gran Bretaña (también, aunque en menor medida, Alemania) se convierte en el motor de la experimentación y surgimiento de géneros como el pop, el rock o el punk. Estos no responden únicamente a un ansia de experimentación estética, sino que

son reflejo de los profundos cambios sociales que se están llevando a cabo en el país. Londres, Manchester y por extensión la vecina Dublín se convierten en referentes y mitos no solo para audiencias anglosajonas, sino para miles de jóvenes de todo el mundo. El cine británico ha incluido estas músicas con frecuencia (cabe recordar los casos de *Quadrophenia*, de 1979, o *Trainspotting*, de 1996) y de este modo aparecen el rock y el punk en la historia desarrollada en las huelgas mineras de los años ochenta, con canciones de T. Rex, The Jam, The Clash... aunque también aparecen canciones de The Style Council, un grupo musical que abarcó varios estilos, principalmente r&b, soul, funk, y modern jazz. Destacamos el divertido baile de la señora Wilkinson y Billy con la canción "I love to Boogie" de T. Rex. Aunque en esta película lo esencial es el baile, nos parece interesante reflejar la letra de la canción de Stephen Gately del final de la película titulada "I believe", cuyo contenido podemos relacionar con esa lucha por el sueño del chico:

<p>If I believe that I could do anything, Could I spread my wings and say goodbye, So many people told me I couldn't win, But look at me now, Here I am in heaven's sky</p> <p>And sometimes I say a prayer, Wishing that you could be here with me, I believe</p> <p>CHORUS</p> <p>I believe in love, it's the best of everything I believe in hope, and the changes it can bring If you believe then nothing can stand in your way Just say, I believe</p> <p>If hope's the house I wanna be living in, Well I've got one foot in the door All the years of waiting for your approval dear</p>	<p>Si yo creo que puedo hacer cualquier cosa Puedo extender mis alas y decir adiós Mucha gente me dijo que no podía ganar Pero mírame ahora Estoy aquí en el paraíso</p> <p>Y a veces yo rezo Deseando que pudieras estar aquí conmigo, Yo creo</p> <p>ESTRIBILLO</p> <p>Creo en el amor, es lo mejor que existe Creo en la esperanza, y los cambios que esta trae Si tú crees, entonces nada se interpondrá en tu camino Solo di, yo creo</p> <p>Si esperanza significa la casa donde quiero vivir Pues ya tengo un pie en la puerta Todos estos años esperando tu aprobación, querida</p>
--	---

Well I realised I don't need it any more Cause I'm stronger everyday, Now I'm strong enough to say, I believe CHORUS It's a fact of life that we're all in the game, But it's still your call, but we all play it, Sometimes we win, sometimes we fall But that's no reason just to give it up, cause after all If you can't choose what to be You can choose what to dream And I believe	Bueno me liberé de esto, ya no lo necesito Porque soy más fuerte cada día Ahora soy lo suficientemente fuerte para decirlo, yo creo ESTRIBILLO Es un hecho de la vida que todos estamos en el juego Aun es tu turno, pero todos jugamos A veces se pierde, a veces se gana Pero no hay razón para rendirse, ya que después de todo Si tú no puedes elegir quién ser Tú puedes elegir qué soñar Y yo creo
---	--

Asimismo, el género del rock alcanza su máximo exponente en *Escuela de rock*, dejando de lado el *Concierto de Aranjuez* de Joaquín Rodrigo interpretado al inicio por la orquesta de alumnos, es el rock la banda sonora de estos jóvenes, género al que el profesor Finn o Sr. S les acerca y anima a conocer a partir de escuchar e interpretar canciones de diferentes grupos como AC/DC, The Clash, The Doors, Cream, The Who, The Darkness, Led Zeppelin o T. Rex, entre otros. También aparecen distintos géneros como el punk con los Ramones o el heavy metal con Black Sabbath. Nos gustaría reflejar aquí algunas partes de la letra de la canción que interpretan en el concurso final de bandas de rock llamada “Teacher’s pet” creada por Zack, uno de los alumnos, con un mensaje en defensa de la labor del nuevo profesor y contra las imposiciones de la escuela y de los padres:

(...)	(...)
And then, that magic man, he come to town Woo-Wee! He come n spun my head around He said "Recess is in session	Y entonces ese hombre mágico vino a la ciudad ¡Woo-wee! Me dio vueltas la cabeza Dijo: “El receso está en sesión 2 y 2 hacen 5”

Two and two make five." And now, baby, oh, I'm alive Ah Yea! I am alive CHORUS And if you wanna be the teacher's pet Well, baby, you just better forget it Rock got no reason, rock got no rhyme You better get me to school on time (...) This is my final exam Now ya'll know who I am I might not be that perfect son But ya'll be rockin' when I'm done	Y ahora, baby, estoy vivo, oh sí, estoy vivo (ESTRIBILLO) Y si quieres ser la mascota del maestro Bueno, baby, mejor que lo olvides El rock no tiene razón, el rock no tiene rima Será mejor que me lleves a la escuela a tiempo (...) Este es mi examen final Ahora todos saben quién soy Puede que no sea ese hijo perfecto Pero todos ustedes estarán balanceándose cuando termine
---	---

Evidentemente, la presencia del rock o el punk en el film, como puede observarse en la letra, está directamente relacionada con los valores de rebeldía asociados a la juventud. El rock aparece así como la metáfora de la ruptura de la norma, la necesidad de la propia expresión, la búsqueda de un lugar propio en el mundo y la necesidad de expresión y libertad.

Concluimos con *La familia Bélier*, que, a diferencia del resto de películas analizadas en las que la música coral tenía una fuerte presencia (y que se decantaban, fundamentalmente, por la música culta) utiliza un repertorio de música vocal pop. En las pruebas de Paula para entrar al coro escuchamos un fragmento del himno nacional de Francia “La Marseillaise”. Después, interpreta a lo largo de la película varias canciones de Michel Sardou, famoso cantante, compositor y actor francés. Tal es el caso de “Je vais t’aimer”, “En chantant”, “La java de Broadway”, “La maladie d’amour” y la última y más reveladora, por el significado que posee la propia letra para la protagonista, “Je Vole” de la que anotamos la primera estrofa:

Mes chers parents je pars Je vous aime mais je pars Vous n'aurez plus d'enfants, ce soir Je n' m'enfuis pas je vole	Mis queridos padres me voy Te amo, pero me voy No vas a tener más hijos esta noche No voy a huir. Estoy robando
--	--

Comprenez bien je vole Sans fumée sans alcool Je vole, je vole	Entiende bien que vuelo Libre de humo sin alcohol Yo vuelo, vuelo
--	---

Tanto el estilo musical empleado (la larga tradición de la chanson francesa) como el idioma, nos permiten comprobar que el repertorio, en este caso, está fuertemente vinculado a la expresión cultural del país. Si Francia apuesta por géneros populares representativos, y Gran Bretaña hace lo propio, algo similar sucederá en Estados Unidos, repertorio que pasamos a analizar mediante una subdivisión dentro de estos géneros populares, los que podríamos considerar músicas urbanas (y que hunden sus raíces en músicas negras y callejeras).

En *Déjate llevar* asistimos a la mezcla en los bailes de los géneros urbanos hip hop y rap con canciones de Wisin & Yandel feat. Bone thugs N Harmony, Dirtbag, Black Eyes Peas o Sean Biggs. También podemos escuchar la canción “I like that” de Jae Millz, cuando los jóvenes aparecen bailando al principio. Igualmente, interesante es la presencia de músicas latinas, fundamentalmente el tango, “Pasión de arrabal”, bailado por el profesor Dulaine con una alumna, o “La comparsita” que bailan los alumnos en el concurso de baile. Podemos considerar esta presencia como un guiño a las audiencias latinas o, también, como un guiño al estereotipo asociado a las mismas: frente a la contención de otros estilos musicales, se asocian las músicas latinoamericanas (tango, salsa, bachata y, más recientemente, reggaetón) con la libertad, la sensualidad y la expresión a través del cuerpo. El contexto dancístico de la película también permite la presencia de distintas músicas para diversos bailes de salón como el vals, foxtrot, salsa, chachachá, rumba o mambo.

4.4. OTRAS REPRESENTACIONES DEL UNIVERSO MUSICAL EN EL CINE

Antes de finalizar, y pese a que no nos podemos detener en hacer un análisis pormenorizado de todas las películas existentes sobre el universo musical debido a su número, sí consideramos pertinente realizar una categorización de algunas películas que puedan agruparse bajo una serie de categorías que permitan su identificación. No obstante, consideramos estas categorías como espacios abiertos, no definitorios, pues un mismo film puede ser encuadrado dentro de varias categorías. Tómese esta propuesta sencillamente como una manera de identificar, comprender y reflexionar.

- Películas de animación: desde las primeras producciones de Walt Disney (*Fantasía*, *La Bella Durmiente*, *Cenicienta...*) hasta las más recientes (*La Sirenita*, *La Bella y la Bestia*, *El Rey León...*) la música ha tenido un lugar destacadísimo en las películas de animación. Entre las más actuales encontramos ejemplos como *Sing* (2016) y *Alvin and the Chipmunks* (2007) y sus secuelas. En las mismas se nos presentan animales que deben presentarse a concursos de canto y donde el triunfo y la fama juegan un papel importante.
- Películas sobre institutrices: *The Sound of Music* (1955) o *Mary Poppins* (1964). Estas institutrices usan la música, en concreto, las canciones, como instrumento didáctico para enseñar a sus pupilos determinados conocimientos, valores y conductas ante la vida. Además, en *The Sound of Music*, aluden a contenidos musicales propiamente dichos, como la famosa canción “DO, RE, MI”.
- Películas contextualizadas en institutos: *High School Musical* (2006) y sus secuelas y *Pitch Perfect* (2012) y sus secuelas son ejemplos paradigmáticos. En ellas el canto también ocupa un lugar destacado durante la trama y deben hacer frente a diversas representaciones y concursos. Es tipo de películas guardan directa relación con exitosas series de televisión como *Hanna Montana* (2006), *Glee* (2009) o *Violetta* (2012).

- Películas sobre la industria musical: *That Thing You Do!* (1996), *Coyote Ugly* (2000), *Rock Star* (2001), *Habana Blues* (2005), *Dreamgirls* (2006), *Music and Lyrics* (2007), *Begin Again* (2013) y *Rock the Kasbah* (2015), entre otras, tratan de reflejar de manera ficcional los entresijos de la industria musical. La mayoría de ellas se aproximan de manera muy superficial al fenómeno, mediante opuestos binarios en el que son frecuentes los personajes positivos (aquellos de buen corazón que lucha por sus sueños) y sus antagonistas (los ávidos mercaderes de la industria).
- Películas sobre amor y música. Aunque traten diversos temas propios del universo musical y puedan ser clasificadas dentro de otro grupo, creemos que forman una especie de subcategoría pues en ellas la historia se centra en las relaciones amorosas o de atracción de los protagonistas que han sido unidos por la música. Por un lado, encontramos películas basadas en el baile o la danza, tal es el caso de *Dirty Dancing* (1987), *Dance With Me* (1998), *Shall We Dance?* (2004), *Cuban Fury* (2014) y *Battle* (2018). Por otro lado, las que se fundamentan en el canto, como *Meeting Venus* (1991), *Once* (2007), *Music and Lyrics* (2007), *Gabrielle* (2013) o *A Star Is Born* (2018).
- Películas sobre éxito vs. fracaso musical. En todas ellas podemos ver el triunfo fugaz frente a la decadencia de los músicos, ya sea por enfermedades como *The Soloist* (2007) o *A Late Quartet* (2012), por la edad como *Youth - La giovinezza* (2015) o por las exigencias del público, como *Grand Piano* (2013) y *Marguerite* (2015).
- Películas sobre la lucha por un sueño: *Flashdance* (1983), *Fame* (1980) y sus secuelas televisivas (la serie de televisión *Fame* de 1982 o la serie española *Un paso adelante*, claramente deudora de aquella), *August Rush* (2007) y *La danseuse* (2016).

- Películas sobre el poder salvador de la música: *Footloose* (1984) y sus secuelas, *The Pianist* (2002), *8 Mile* (2002), *Vier Minuten* (2006), *Step Up* (2006) y sus secuelas, *Bikur Ha-Tizmoret* (2007), *Mao's Last Dancer* (2009) y *Shine* (2017).
- Películas sobre la capacidad socializadora de la música: *The Blues Brothers* (1980), *Brassed Off* (1997), *Le Concert* (2009), *Here Comes the Boom* (2012) y *Quartet* (2012).

Aunque no profundizamos en estos materiales, los incluimos por cuanto suponen nuevamente una representación y construcción de estereotipos accesibles a amplias audiencias. Como sustento conceptual, ideológico y cultural, estos productos culturales reflejan la vida o, mejor dicho, una determinada visión de la misma. Por lo tanto, de cara a la alfabetización mediática de nuestros alumnos, merecen ser tenidos en cuenta para profundizar, reflexionar y analizar, cuestionando la realidad que ofrecen con la finalidad de que nuestros alumnos sean capaces de defenderse de la manipulación y afrontar estos productos destinados al entretenimiento con juicio crítico, extrayendo de los mismos los valores positivos para nuestra sociedad y desechando o discutiendo aquellos otros que o bien no se corresponden con la realidad, o muestren una realidad susceptible de mejora y cambio.

CAPÍTULO 5
Conclusiones

5. CONCLUSIONES

5.1. ALCANCE DE LOS OBJETIVOS

Aunque a lo largo del texto ya se han apuntado algunas conclusiones derivadas de la discusión de los resultados, en este último apartado procederemos a realizar una reflexión y crítica de la declaración de intenciones originarias presentadas al inicio, comenzando por la comparación de los objetivos general y específicos con los resultados y aspectos más relevantes derivados del proceso seguido en nuestro diseño.

En primer término, para poder comprobar la aceptación de nuestra hipótesis inicial y destacar los puntos y hallazgos más sobresalientes de la investigación, es necesario comprobar la consecución de los objetivos específicos planteados.

El primero de ellos, *realizar una revisión bibliográfica de los distintos campos de conocimiento en los que queda enmarcada nuestra investigación*, ha sido ampliamente detallado y justificado a lo largo de los tres apartados del *Capítulo 2* de este trabajo. Entre las consideraciones más importantes, hemos constatado la importancia de la educación musical para la formación integral del individuo desde la infancia, pues sus beneficios son variados tanto a nivel fisiológico (tono muscular, respiración, respuesta a estímulos); a nivel afectivo, estimulando la inteligencia emocional de la persona (sentimientos, autocontrol, estado de ánimo); como a nivel intelectual (concentración, memoria, razonamiento). Por otro lado, la cultura audiovisual y el lugar que ocupa la música en la misma, ha sido explicada desde el punto de vista técnico, entendiendo los conceptos y relación existente entre los elementos sonoros y visuales en el producto audiovisual. Y, por último, hemos comprobado que la implementación de una educación audiovisual en los contextos educativos, de tal manera que se establezca un contacto directo con la música y se considere al cine como un recurso didáctico de gran

valor y potencial, así como los aportes desde los distintos medios audiovisuales y de comunicación, es fundamental en el presente en el que vivimos y convivimos.

El segundo, *a partir de una cuidada selección, configurar una muestra representativa de películas que bien por su difusión y alcance, bien por las normas, actitudes y valores que contienen y presentan, nos permita asumir una postura crítica y extraer conclusiones sobre las ideologías y representaciones en ellas contenidas*, también ha sido logrado. Creemos que tanto la muestra de las películas de educación en general (10) como la muestra de la educación musical (15) responden a los parámetros selectivos de partida y son suficientes para la obtención de resultados interesantes. En este sentido, en las películas de educación en general era indispensable que el docente mostrado en las cintas fuera una figura nueva y agente de cambio con un comportamiento adecuado, los alumnos fueran adolescentes o jóvenes, y al mismo tiempo se pusieran de manifiesto distintas metodologías. Por su parte, en las películas sobre educación musical, el número de películas a tener en cuenta era más extenso, pues el único requisito indispensable era la representación de la música en un contexto de educación formal o no formal.

Respecto al tercero, *crear una ficha técnica para cada una de las películas seleccionadas y consideradas en base a su interés y mayor/menor relación con nuestro ámbito de estudio*, aportamos en los anexos una ficha técnica de elaboración propia de cada una de las diferentes películas estudiadas en las que además de poder visualizar los datos técnicos pertinentes, añadimos información de los resultados extraídos de nuestro análisis para poder usarse como catálogo por todo aquel profesional de la educación que desee emplearlas en el aula por su aprovechamiento didáctico. Como desarrollaremos en el apartado referente a las futuras líneas de investigación, estas fichas pueden servir de guía para los profesionales de la educación y como base para futuras investigaciones.

En lo que respecta al cuarto, *reflexionar sobre cómo el cine se ocupa de representar la docencia (especialmente las figuras del profesor y del alumnado, sus estereotipos, su interacción y contexto)*, hemos comprobado la presencia de una serie de patrones comunes, estereotipos o “clichés” en torno a la figura del docente, del alumno y del

contexto educativo en el cine. A continuación, subrayamos algunos en torno a las películas sobre educación en general.

Todas las películas analizadas muestran una figura del profesor nuevo (la mayoría pertenecientes al género masculino y de raza caucásica) cuya personalidad y profesionalidad viene marcada por una serie de características positivas que realzan su rol docente (vocacional, optimista, responsable, implicado, cercano, creativo...), suponiendo un cambio en las metodologías didácticas anteriormente empleadas en el aula y una ruptura con la institución educativa y personas que le precedieron en su desempeño. Igualmente, el profesor suele ser paciente y mantiene un equilibrio entre responsabilidad y autoridad.

Es notable la presencia de profesorado relacionado con las ramas de humanidades por encima de cualquier otra disciplina. Esto entendemos que lleva consigo un doble mensaje hacia el espectador. Por un lado, desde la rama de humanidades como tal, somos conocedores del tratamiento dado a la tradición cultural del ser humano, su origen evolutivo, estructura, conducta y funcionamiento como individuos y sociedad. De esta manera, desarrollan el análisis y la reflexión de la persona, la importancia histórica, la vida moral y la riqueza espiritual. Por otro lado, desde las ramas artísticas en particular, el arte es sinónimo de creatividad y reflejo de la cultura humana. Además, está estrechamente relacionado con la naturaleza humana, con esa necesidad de expresión y comunicación de emociones, sentimientos o mensajes que nos hacen meditar también sobre la existencia o problemas sociales, siendo útil como instrumento educativo de una sociedad. Por lo tanto, se deja entrever a través de la narrativa de las películas que tanto la formación profesional como personal del sujeto son dos dimensiones que todo docente debe tener presente en su labor educativa con sus alumnos. En consecuencia, entendemos como receptores de la información, que es igual de importante el trabajo de las habilidades técnicas y conocimientos didácticos propios de un determinado área, como la formación en valores, el autoconocimiento, la libertad de expresión o el cultivo de la sensibilidad de nuestros alumnos.

Los alumnos, por su parte, parecen no ser comprendidos y escuchados por el profesorado de las instituciones educativas presentadas o por los mismos padres, dando

lugar a una baja autoestima y motivación por aprender, claras muestras de apatía y rebeldía contra todo a través de conductas disruptivas e irrespetuosas. El 80% del alumnado representado pertenece a clases sociales desfavorecidas o en riesgo de exclusión social. Si a esto sumamos la multiculturalidad y diversidad presente en el aula junto con la violencia física y verbal de los alumnos frente a los profesores, encontramos una situación escolar compleja, bastante negativa y poco esperanzadora de partida para el profesor que comienza su andadura. El 20% del alumnado restante pertenece a clases acomodadas, no traduciéndose esta circunstancia en un contexto más sencillo, ya que están presentes otras problemáticas como el excesivo autoritarismo familiar o las imposiciones de la sociedad.

Las relaciones entre el profesor nuevo y el resto de profesorado del centro no son precisamente amistosas, pues existe rivalidad y celos por haber conseguido, con otros métodos diferentes, lo que otros no han podido antes. Además, la implicación de las familias en la vida diaria de sus hijos en el aula es prácticamente nula. Del mismo modo, la tragedia y la muerte como base del argumento de las películas es frecuente. Todas estas consideraciones derivadas de los resultados obtenidos de nuestro análisis, ponen en entredicho esa relativa facilidad a la que se llega al *happy ending* en el transcurso narrativo de las películas, ya que parece un tanto inverosímil que el profesor nuevo logre superar los numerosos obstáculos y situaciones desfavorables presentadas y consiga siempre hacerse con el control y reconocimiento de la mayor parte de los alumnos, al mismo tiempo que estos logran motivarse por aprender.

En relación con las películas sobre educación musical, aunque la mayoría de profesores son nuevamente hombres y de raza caucásica, la variedad existente en cuanto al tipo de profesorado representado es mucho más amplia. De hecho, encontramos que el 67% de los profesores aparecen como agentes generadores de cambio positivo; además, en el 20% de los films analizados no son profesores los protagonistas, sino los directores de los centros presentados.

Otra diferencia considerable con respecto a los profesores de las películas sobre educación, es que la mayor parte de los profesores exhibidos son músicos fracasados sin vocación docente inicial. Solamente el 27% del profesorado presenta una vocación

docente de partida. Por otro lado, suelen mantener también cierto equilibrio entre responsabilidad y autoritarismo en la mayoría de cintas, aunque en aquellas donde los docentes pierden el control por completo, el 20%, lo llevan al extremo sobrepasando los límites éticos de todo aquel docente que lleva a cabo una correcta praxis de su labor educativa. Asimismo, la relación establecida entre el profesor/director y el resto de profesorado del centro es poco provechosa en el 80% de los films.

Entre los recursos didácticos y métodos empleados por el profesorado de música mostrado, encontramos que un 87% parte de los intereses de los alumnos, es decir, de sus músicas cercanas desde sus distintos ámbitos, canto, danza o expresión instrumental (siendo este último el más numeroso); un 80% considera el humor como parte fundamental de la comunicación y trato con su alumnado, así como la educación en valores partiendo de la música como vehículo canalizador. Y es que, deducimos, por medio de la música podemos desarrollar la inteligencia emocional, fomentar la sociabilidad, la empatía, la tolerancia o el trabajo en equipo.

Si atendemos a los alumnos, pese a que todos presentan una baja autoestima y motivación y siguen siendo más numerosas las películas referidas a adolescentes conflictivos en riesgo de exclusión social, existen otras representaciones: niños con una infancia complicada en el 27% de los casos; jóvenes disciplinados en el 20%; niños trabajadores en el 6,7%; y adolescentes apáticos también en el 6,7%.

El contexto educativo musical representado es bastante diverso, predominando las escuelas, institutos o conservatorios de música en el 87% de las películas, en los que se imparte una educación musical formal, en contraposición con las cintas centradas en una educación musical no formal. Al mismo tiempo, la enseñanza suele ir enfocada al gran grupo-aula, pero centrando la atención en un alumno en particular en el 47% de las películas, y la participación de sus familias solo es más o menos evidente en el 40% de las mismas. El drama y la muerte como parte de la narrativa es igualmente presentado en todos los films.

El quinto objetivo, *establecer relaciones de similitud y diferencias entre las películas y de estas con respecto a la vida real, atendiendo a los distintos ambientes y*

protagonistas representados, ha sido ampliamente detallado en su apartado y hemos comprobado que, atendiendo a las películas sobre educación en general, la proyección está demasiado idealizada con respecto a la realidad y atiende más a fines comerciales que al reflejo de realidades en la pantalla. En cualquier caso, son considerados como contenidos audiovisuales comerciales con mensajes constructivos, con lo que creemos que no están reñidos con el tratamiento de contenidos pedagógicos. Sin embargo, en las películas sobre educación musical, al haber más diversidad, en muchos casos observamos mayores semejanzas entre ficción y realidad.

En el sexto, *determinar los estilos musicales más comunes en las cintas cinematográficas escogidas*, hemos sido conscientes de que el repertorio de música culta sigue prevaleciendo significativamente por encima del resto. El mundo del conservatorio viene representado en la pantalla como un universo duro, estricto, complicado y sumamente competitivo, donde la disciplina no es compatible con el disfrute del alumnado, y en el que la supremacía de la música culta como la única válida y la importancia de la destreza musical más allá de la emoción, son obvias. Esto dista mucho del retrato que se hace del resto de géneros musicales populares o urbanos en los que la expresión de sentimientos, así como la liberación y la diversión de los alumnos, parece no estar regida por normas tan rigurosas.

Respecto al séptimo, *comprobar el uso social y formativo que se hace de la música en el terreno audiovisual, así como el valor que lleva asociado*, hemos observado que, entre los estereotipos transmitidos por el cine en relación con la educación musical, es notable la imagen que se proyecta de la música como instrumento de cohesión social, donde el aprendizaje cooperativo y la interacción juegan un papel trascendental. Así, la música es útil para crear vínculos sociales, reforzar el respeto y fortalecer la autoestima y autonomía. Pese a que la mayor parte de las películas nos hacen ver que la música requiere de ensayo y tiempo por parte de la persona que la práctica, en este caso el discente, también se asocia dicha práctica con el talento musical que posee la persona, replanteándonos así hasta qué punto un talento es innato o adquirido y defendiendo, en cualquier caso, su progreso a través de la educación.

La dimensión salvadora y humanizadora de la música, su empleo como recurso terapéutico y la lucha por un sueño son otros estereotipos asociados a la imagen dada de la educación musical en la mayoría de las cintas. En este sentido, la música es considerada como lenguaje expresivo. El éxito o fracaso de los alumnos aquí puede ser entendido como desarrollo personal o como aprobación de la sociedad, estando divididos de manera casi igualada en las proyecciones cinematográficas seleccionadas. La escasa representación fílmica de la industria musical también pone en entredicho la fugacidad de la fama y el triunfo. Todo esto discurre al mismo tiempo que se pone de relieve una depreciación de la música y la educación musical por parte del sistema educativo, del claustro de profesorado o las familias de los propios alumnos.

El octavo objetivo de partida era *considerar el cine y, por tanto, los códigos cinematográficos, como un arte propio de nuestro tiempo –en tanto otras formas audiovisuales posteriores (publicidad, televisión, videoclip...) beben del mismo– parte de la cultura y, al mismo tiempo, creador de cultura, promoviendo intercambios culturales, idiosincrasias, ideologías y valores*. La función principal de la escuela y sus agentes en relación con el cine debe manifestarse a través de dos actuaciones bien diferenciadas: el conocimiento de las características del medio y el empleo didáctico del material cinematográfico. Por tanto, defendemos el cine como una forma de presentación y de visualización de una determinada realidad que debe ser interpretada, y como un instrumento que conforma opiniones y conductas individuales y sociales.

El cine tiene una dimensión técnica (de ahí que hayamos incidido en el marco teórico en la función de la música y el sonido dentro del mismo) y otra artística y cultural. Va más allá del mero entretenimiento, incluso en productos *mainstream* y, en apariencia, inocentes, puesto que, mientras entretiene, también informa y educa. Aunque este es un fenómeno propio del cine desde su nacimiento, es indudable que es aun más evidente en nuestros tiempos, pues la cultura audiovisual todo lo invade: consumimos más cultura audiovisual que nunca, no solo acudiendo a salas de cine, sino a través de los medios tecnológicos que se instalan en nuestros hogares (la televisión y, por supuesto, los ordenadores) y que incluso viajan con nosotros en nuestros bolsillos (los *smartphones* que, lejos de ser meros teléfonos móviles, amplían sus características multimedia

permitiendo el consumo inmediato de videos, música, videojuegos...). Ante tal omnipresencia es absolutamente imprescindible educar a nuestros alumnos, desde edades muy tempranas, en estos nuevos modos de aprehensión de la realidad. La fascinación que en ellos ejercen estos canales, no solo como consumidores, sino como prosumidores (a través de la web 2.0 y de plataformas como *Youtube*, *Instagram*, *TikTok*...) obligan a los docentes a la reflexión conjunta, mostrando a los niños y adolescentes no solo las características positivas de estos artefactos (que ellos bien conocen), sino también sus peligros, esto es, esa inmediatez en el consumo que apenas permite pensar y reflexionar, todo ello con el fin de formar ciudadanos libres.

En directa relación con el anterior, comprobamos el logro del noveno y último, *entender que nuestros alumnos, consumidores de los productos culturales analizados en este trabajo, deben ser capaces no solo de descubrir nuevas dimensiones estéticas a partir de los mismos, sino de entender, reflexionar, y adoptar una postura crítica ante los contenidos que presentan*. En este punto aludimos al aprovechamiento didáctico del material cinematográfico elegido, dotando al alumnado de nuestras aulas de herramientas útiles para favorecer un posicionamiento crítico y análisis reflexivo de lo que se le presenta en la pantalla con una finalidad instructiva. El profesor debe ser capaz de extraer contenidos educativos y musicales interesantes a tratar mediante este medio audiovisual para ponerlo a disposición de su alumnado. De esta manera, podemos hacer un uso esencialmente didáctico de nuestras películas si lo que queremos es que estudien el argumento narrativo o el contexto educativo presentado y la relación llevada a cabo por sus participantes; cultural, si lo relacionamos con contenidos científicos y humanísticos; o musical, si lo que tenemos en cuenta es el factor sonoro y la aproximación al ámbito musical. Es igualmente interesante para los docentes el catálogo propio de fichas técnicas de las películas que proporcionamos en los anexos.

A partir de todo lo expuesto hasta el momento, confirmamos que el objetivo general de nuestra investigación, *analizar, describir, interpretar y comparar la imagen que se proporciona de la música desde el punto de vista educativo en películas cuya trama se desarrolla en función de la misma o en las que la representación de la educación*

musical tiene un protagonismo muy destacado, ha sido logrado y, por consiguiente, la hipótesis ha podido ser demostrada.

5.2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Durante la realización de este trabajo hemos tenido la oportunidad de conversar –algo verdaderamente necesario para compensar las largas horas de ardua y solitaria labor– con muchas personas de nuestro entorno sobre el mismo. Hemos comprobado que, tomando en nuestra investigación materiales eminentemente populares, gran parte de la gente que nos rodea conocen las películas que hemos analizado, pero apenas han dedicado tiempo a reflexionar sobre las mismas, aunque de un modo u otro sentían que les interpelaban. Creemos que con esta investigación hemos cumplido con una labor que considerábamos necesaria, esto es, analizar el sistema de creencias, actitudes y valores reflejados en películas no destinadas a la educación sino al entretenimiento, pero que sin duda alguna educan y transmiten una imagen de lo que la educación, y la educación musical *es* –y, por tanto, también de lo que *no es*. Aunque sospechamos que muy pocas personas, independientemente de su edad, tomarán como *verdad* las representaciones que muestran, a través de nuestro análisis, y especialmente a partir de las numerosas coincidencias existentes en las películas que conforman nuestra muestra en cuanto a narrativas y construcción de estereotipos, consideramos que, de un modo u otro, condicionan, siquiera de manera inconsciente, nuestra mirada y visión sobre el fenómeno.

En cuanto a futuras líneas de investigación, consideramos que una buena investigación no acaba en sí misma, sino que plantea nuevos retos e interrogantes a partir de los logros alcanzados. Nuestra labor se inscribe dentro de un proceso incremental de construcción del conocimiento, dado que nos hemos basado en las aportaciones de trabajos precedentes, y creemos que nuestros descubrimientos pueden servir de base para desarrollar algunas cuestiones que, en este texto, por cuestiones de tiempo y espacio, han quedado apuntadas.

Una continuación de este trabajo pasa, de manera natural, por una ampliación de la muestra. En nuestro caso hemos circunscrito la misma a veinticinco películas (diez de educación general y quince de educación musical, aunque también hemos aludido a otras cintas) con el fin de llevar a cabo un análisis minucioso, pero no cabe duda –y somos conscientes– de que son muchos los productos filmicos, de mayor o menor interés, que han quedado fuera del estudio. Por tanto, una posible futura investigación ampliaría la muestra, no solo desde un punto de vista cronológico, sino igualmente por géneros (incluyendo el cine documental). Del mismo modo, aunque hemos limitado nuestro estudio al ámbito cinematográfico, resultaría igualmente interesante contrastar las representaciones de la figura del docente y del alumno en otros ámbitos como la publicidad, las series de televisión o el videoclip.

Por otra parte, y ya lo hemos apuntado, creemos que el material ofrecido en anexos resulta útil en dos direcciones: para los profesionales de la educación, pues a través de las fichas que ofrecemos pueden observar las características de las cintas y decidir su empleabilidad con fines pedagógicos; pero igualmente para los investigadores, pues cualesquiera sea su foco de interés, pueden hallar en las mismas indicios que les sirvan para relacionar nuestros hallazgos con sus propias averiguaciones. Sería deseable, y confiamos continuar esta labor, desarrollar un extenso catálogo de películas que posibiliten el análisis, la discusión y la comparación entre la realidad y la realidad representada.

Este catálogo puede completarse con unas guías didácticas que permitan a docentes y alumnos la reflexión a través de estos productos filmicos, partiendo de aspectos como la construcción de narrativas, los estereotipos presentes, la caracterización de los personajes, los repertorios musicales y las identidades asociadas a los mismos, etc. Creemos que nuestra muestra pone de manifiesto aspectos susceptibles de ser trabajados en las aulas como la importancia de las materias pertenecientes a las humanidades y las ramas artísticas en la formación integral del individuo, la multiculturalidad, la música como paradigma de aprendizaje cooperativo, la importancia de todos los agentes educativos (profesores, alumnos, pero también resto de la comunidad como son otros

docentes o familias)... aspectos que podrían ser desarrollados en las aulas de un modo novedoso y motivador a través de estas obras artísticas.

Por último, y en relación con esta idea, aunque la investigación que hemos desarrollado es de carácter no experimental (pues no hemos planteado nuestra hipótesis atendiendo a relaciones de causa y efecto), podría ampliarse con una investigación de carácter cuasiexperimental en la que, a partir del visionado (autónomo o guiado) por parte de los alumnos de determinados films de nuestra muestra, pudiésemos comprobar los efectos que tienen en torno a la asimilación de conceptos y desarrollo de comportamientos en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje general y, más específicamente, musical, observar su grado de identificación (o no) y el sistema de valores generado a partir de la cultura audiovisual, *su*—en realidad, nuestra— cultura.

Referencias Bibliográficas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraham. A. (1975). *El mundo interior del docente* (pp.59-62). Barcelona: Promoción Cultural.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la Revolución en Educación*. Madrid: Espasa.
- Adame, A. (2009). Medios Audiovisuales en el aula. *CSIF. Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 19(29). Recuperado de: <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/244577> .
- Adorno, TH, W. (1948). *Filosofía de la nueva música*. Buenos Aires: Sur.
- Aguilar, P. (1998). Papeles e imágenes de mujeres en la ficción audiovisual. Un ejemplo positivo. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 11(6), 70-75. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801111> .
- Aguaded, J. I. (1993). *Comunicación audiovisual en una enseñanza renovada propuestas desde los medios*. Huelva: Grupo Pedagógico Andaluz "Prensa y Educación".
- Aguaded, J. I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 24, 25-34. doi: <https://doi.org/10.3916/C24-2005-05> .
- Albert, G. M. J. (2009). *La investigación Educativa. Claves Teóricas*. Mc Graw-Hill: España.
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13(44),67-73. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3135378> .
- Alcázar, A. J.; Gustems, J. y Calderón, D. (2014). Los modos de escucha como generadores de pensamiento musical: a propósito de François Delalande. *OBSERVAR*, 8, 86-108. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/110115/1/646205.pdf> .

- Alfonso, P. (1998). ¡Nos gusta tanto hacer pedazos el cine! *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 11(6), 21-25. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C11-1998-04>.
- Alonso Benito, L. E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI de España.
- Alonso, C. M., Gallego, D. y Honey P. (1999). *Los estilos de aprendizaje* (4ª Edición). Bilbao: Ediciones mensajero.
- Alonso Cánovas, D., Estévez, A. F. y Sánchez-Santed, F. (2008). El cerebro musical (psicología). Almería: Universidad de Almería.
- Alonso Escontrela, Mª. L., Pereira, Mª. C. y Soto, J. (2003). La educación en valores a través de la música. Marco teórico y estrategias de intervención. En M.C. Benso y M.C. Pereira (coord.): *El profesorado en Enseñanza Secundaria. Retos ante el nuevo milenio* (pp.136-202). Concello de Ourense: Aurea.
- Alsina, P. y Sesé, F. (2006). *La música y su evolución. (6ª ed.)*. Barcelona: Graó.
- Altshuler, I. (1952). *Music Therapy: Retrospect and Perspectives*. Book of Proceedings. NAMT, 7.
- Altenmüller, E. y Gruhn, W. (1998). La investigación de la función cerebral y la educación musical. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 10, 51-78. Barcelona: Graó.
- Amar, V. M. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Ameijeiras, S. y Morón, J.A. (1998). Educación para la Salud a través del cine. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 11(6), 123-128. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C11-1998-20>
- Amilburu, M. G. (2010). Cine y Educación: La integridad del docente en *Emperor's Club. Edetania*, 38, 27-40
- Amilburu, M. G. y Morales, G. (2013). La música del cine, una asignatura pendiente. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 26(95), 88-99. Año XXVI.

- Andrade, B. (2009). *Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar*. Cuba: CELEP (Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar). Recuperado de [file:///C:/Users/marit/Downloads/educacion_artistica_ninos_preescolar%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/marit/Downloads/educacion_artistica_ninos_preescolar%20(3).pdf).
- Ángel-Alvarado, R. (2013). *La música y su rol en la formación del profesorado*. Chile: Universidad de Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122098>.
- Ángel, R., Camus, S. y Mansilla, C. (2008). *Plan de Apoyo técnico musical dirigido a los profesores de Educación General Básica, principalmente en NB1 y NB2* (tesis de pregrado). Universidad de Playa Ancha. Valparaíso.
- Ansdell, G. & Meehan, J. (2010). Some Light at the End of the Tunnel. Exploring Users' Evidence for the Effectiveness of Music Therapy in Adult Mental Health Settings. *Music and Medicine*, 2(1), 29-40. Recuperado de: <https://mmd.iammonline.com/index.php/musmed/article/view/MMD-2010-2-1-5>.
- Aparici, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *La Educación, Revista Digital*, 145, 1-14. Recuperado de: http://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf.
- Arce Bueno, J. (2010). “La feliz infancia del cine musical español” en Celsa Alonso González (coord.) *Creación musical, cultura popular y construcción nacional en la España Contemporánea*. Madrid: ICCMU, 187-204.
- Areiza-Pérez, E. E., y Betancur-Valencia, D. B. (2011). Maestros narrados en el cine. Una mirada entreabierta sobre la escuela, el saber y la formación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 187-198. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021741012>.
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. *Educación en el 2000*, 5, 15-19. Recuperado de: <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor.

- Arranz de Diego, A. (2018). *casas* (trabajo fin de máster). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/49362/> .
- Arredondo, D., Quintero, D., Valencia, J. & Zabala, D. (2009). Para una investigación de la música en el cine colombiano entre 2000 y 2007. *Revista Luciérnaga Audiovisual*, 1(2), 87-97. doi: 10.33571/revistaluciernaga .
- Arroyo, M^a. V. (2009). Los métodos en la educación musical. *Enfoques educativos*, 30, 25-35.
- Artavia, J. M. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(2), 1-19. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750208> .
- Arus, E. y Pérez, S. (2006). La rítmica como trabajo interdisciplinario de música y danza. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 36.
- Aumont, J. y Marie, M. (1990). *Análisis del Film*. Barcelona: Paidós.
- Bain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Bajt, S. K. (2011). Web 2.0 Technologies: Applications for Community Colleges. *Wiley Online Library*, 154, 53-62. doi:10.1002/cc.446 .
- Baker, M. M. (2001). The Effects of Live, Taped, and No Music on People Experiencing Posttraumatic Amnesia. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 170-192. doi: 10.1093/jmt/38.3.170 .
- Balardini, S. (2002). *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023013657/balardini.pdf> .
- Balbag, M. A., Pedersen, N. L., & Gatz, M. (2014). Playing a musical instrument as a protective factor against dementia and cognitive impairment: A population-based twin study. *International Journal of Alzheimer's Disease*. doi: <https://doi.org/10.1155/2014/836748> .
- Ballesta, J. (2002). Educar para el consumo crítico de los medios de comunicación. *Étic@net*, 1(0), 1-22. Recuperado de: http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/Numero0/Articulos/Educar_para_el_consumo_de_los_mc.pdf .

- Barbosa-Cardona, P. y Murcia-Peña, N. (2012). Danza: escenario de construcción y proyección humana. *Educ.* 15(2), 185-200. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n2/v15n2a03.pdf> .
- Barenboim, D. (2007). *Nueva serie de debates públicos: Discursos sobre Europa*. El poder de la música: Daniel Barenboim habla sobre el compromiso de Europa en Oriente Medio y en el mundo. Comité Económico y Social Europeo.
- Barrenetxea, I. (2013) *El profesor ideal o el síndrome de El CLUB DE LOS POETAS MUERTOS*. Presentado en el Simposio Internacional: Aprender a ser docentes en un mundo de cambio (pp.1-9).
- Barros Bastida, C. y Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. *Revista Universidad y Sociedad*, 7(3), 26-31. Recuperado de: <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/229> .
- Barroso, J. y Romero, R. (2007) Profesores y alumnos. Protagonistas de sus herramientas de y para el aprendizaje. En Cabero, J. y Romero, R. (coords): *Diseño y producción de TOC para la formación* (pp. 181-198). Barcelona: UOC.
- Bassat, L. (1993). *El Libro Rojo de la Publicidad (Ideas que mueven montañas)*. Barcelona: Folio.
- Batt-Rawden, K. & Tellnes, G. (2011). How music may promote healthy behaviour. *Scandinavian journal of public health*, 39(2), 113-120. doi: <https://doi.org/10.1177/1403494810393555> .
- Baumgartner, T., Lutz, K., Schmidt, C.F y Jancke 1. (2006): The emotional power of music: How music enhances the feeling of affective pictures. *Brain Research*, 1075(1), 151-164. doi: 10.1016/j.brainres.2005.12.065 .
- Bayarri, A. (2015). *El cine como herramienta para analizar la figura del profesor y la relación profesor-alumno en aulas de Educación Secundaria* (trabajo final de máster). Universitat de Valencia.
- Bellido, J. A. (1998). El aprendizaje del cine. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 11(6) 13-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801103> .
- Bellido, J. A. (2010). *Competencia Cultural y Artística. El papel de la creatividad en la búsqueda de itinerarios posibles para el tránsito desde el lujo a la necesidad*.

- Ponencia presentada en el I Congreso de Inspección de Andalucía: Competencias básicas y modelos de intervención en el aula, Mijas Costa, Andalucía.
- Beltrán, R. (1984). *La ambientación musical. Selección, montaje y sonorización*. Madrid: Instituto Oficial de radio y Televisión, 1984.
 - Benavides, E., Merchán, E. y Simón, M. A. (2003). *Formación en valores. Los medios de comunicación. Material didáctico*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Juventud.
 - Benenzon, R. O. (2004). *Teoría de la musicoterapia: aportes al conocimiento del contexto no-verbal*. Madrid: mandala.
 - Benjumea, M. M. (2007). En la búsqueda de los elementos constitutivos de la motricidad que la configuran como dimensión humana. En: Uribe, I. y Chaverra, B. (eds.): *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción* (pp. 95-114). 1ª Ed. Medellín, Funámbulos Editores. Recuperado de: <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/179-elementos.pdf>.
 - Bereday, G. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
 - Bernabé, M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza* (tesis doctoral dirigida por Drs. Alfonso García Martínez y Antonia M.ª Sánchez Lázaro). Universidad de Murcia.
 - Bernal, J. L. y Teixidó, J. (2009). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
 - Bermell, M.ª. Á. (1993). *Interacción música y movimiento en la formación del profesorado*. Madrid: Mandala.
 - Bermell, M.ª. Á. (2004). *Evaluación de un programa de intervención basado en la música-movimiento como optimizador del aprendizaje en la educación primaria* (tesis doctoral). Universidad de Valencia.
 - Bernabé, M. M. y Azorín-Delegido, J. M. (2016). Musicogramas interculturales en Primaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 68, 56-61.
 - Bernal, J. y Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música: la expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
 - Betes de Toro, E. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Madrid: Ediciones Morata.

- Bisbal, M. (1999). La idea del consumo cultural: Teoría, perspectivas y propuestas. *Comunicación, 108*, 32-39.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona. España: Ceac.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Bisquerra, A. (2012). Música i Educació Emocional. *Revista Guix, 385*, 12-16.
- Blacking, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- Bogt, T., Mulder, J., Raaijmakers, Q. & Gabhainn, S. (2010). Moved by music: A typology of music listeners. *Psychology of Music, 39*, 147-163. doi: <https://doi.org/10.1177/0305735610370223> .
- Bona, C. (2015). *La nueva educación, los restos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid: Plaza y Jané.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. 2da Edición*. Madrid: Taurus.
- Bordwell, D. & Thompson, K. (2004). *Film art. An introduction. Séptima Edición*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Botella Nicolás, A. M. y Gimeno Romero, J.V. (2014). Música de cine y audición en los libros de texto de enseñanza secundaria: consideraciones sobre su didáctica. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 7*(14), 45-53.
- Boyce-Tillmann, J. (2003). La música como medicina del alma. Barcelona: Paidós.
- Bowman, W. D. (2004). Cognition and the Body: Perspectives from Music Education. En Bresler, L. (ed.): *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning* (pp.29-50). Doordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bravo Miralles, F. (2010). El cine-forum como recurso educativo. *Innovación y experiencias educativas, 27*, 1-11. Recuperado de: https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Nu_mero_27/Francisco_Bravo_2.pdf .
- Bravo, R. y De Moya Martínez, M.V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos, 21*, 131-139.
- Brull, V. A. (2004). *Optimización de la atención a través de un programa de intervención musical* (tesis doctoral). Universidad de Valencia.

- Bruner, G. (1990). Music, Mood, and Marketing. *Journal of Marketing*, 54(4), 94-104. doi: 10.2307/1251762 .
- Bruscia, K. E. (1987). *Improvisational Models of Music Therapy*. Springfield, Ma: Thomas.
- Bruscia, K. E. (2007). *Musicoterapia. Métodos y prácticas*. México: Editorial Pax México.
- Bullen, M. & Morgan, T. (2011). Digital Learners not Digital Natives. *La Cuestión Universitaria*, 7, 60-68. Recuperado de: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3367> .
- Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 167-178. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/3333642?seq=1#metadata_info_tab_contents .
- Caballero, R. (2013). *El “buen docente”: Estudio cualitativo desde las percepciones de egresados de educación secundaria* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Caballero-Meneses, J. & Menez, M. (2010). Influencia del tempo de la música en las emociones. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(1), 37-44. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/804/80415077004.pdf> .
- Cabero, J. y Aguaded, J. I. (2003). Tecnologías en la era de la globalización. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 21, 12-14. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802102> .
- Cáceres, E. (2001). Música e identidad. La situación latinoamericana. *Revista Musical Chilena*, 55(196), 83-86. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12561/12867> .
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49(3), 311-331. doi: 10.1111/ejed.12088 .
- Calderón, C. y Gustems, J. (2012). Fundamentos psicológicos y emocionales del sonido en los audiovisuales. En Gustems, J. (coord.): *Música y sonido en los audiovisuales* (pp.49-65). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. <http://www.llupiy.com/wp-content/uploads/2016/04/Musica-y-sonido-en-los-audiovis-JOSE-GUSTEMS-CARNICER.pdf> .

- Callen, D. (1985). Moving to Music. For better appreciation. *Psychology of Music*, 19(3), 37-50. doi: 10.2307/3332642 .
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno docente en el aula de clase. *Revista de Educación Laurus, Venezuela*, 14(26), 189-206. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491009> .
- Camacho, M. M. y González, V. (2008). Desafíos de la educación preescolar en la era digital. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 9(16), 69-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66615063006> .
- Camarero, G. (2002). *La mirada que habla: cine e ideologías*. Madrid: Akal.
- Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. *EntreEducadores. Educación, Familia & Valores*. Disponible en: <http://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/> .
- Carmona, C., Sánchez-Delgado, P. y Bakieva, M. (2011). Actividades extraescolares y rendimiento académico: diferencias en autoconcepto y género. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 447-465. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283322847012> .
- Campbell, D. (1997). *El efecto Mozart*. Aprovechar el poder de la música para sanar el cuerpo, fortalecer la mente y liberar el espíritu creativo. Barcelona: Urano.
- Camps, A. (coord.). (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, V. (2006). Educación y comunicación audiovisual, responsabilidades compartidas. En *Quaderns del CAC*, 25 (pp. 3-4).
- Canclini, N. G. (1999). El consumo cultural: una propuesta teórica. En Sunkel, G. (coord.): *El Consumo Cultural en América Latina* (pp.26-49). Colombia: Convenio Andrés Bello. Recuperado de: <http://designblog.uniandes.edu.co/blogs/dise2307/files/2014/10/EL-CONSUMO-CULTURAL-PAG.26-49-Canclini.pdf> .
- Cañal Santos, F. y Cañal Ruiz, C. (2001). *Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria. Tomo 1*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

- Caravaca, R. (2012). La gestión de las músicas actuales. *Biblioteca AECID*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/i18n/consulta/registro.cmd?id=178> .
- Casanova, O. (1998). *Ética del silencio*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32(4), 197-204. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283/28332408> .
- Casas i Vilalta, M. (2010). Las prácticas y las competencias en la formación docente. En I. González y L. Alonso (coords.): *El nuevo profesor de secundaria: la formación inicial del docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 311-327). Barcelona: Graó.
- Casetti, F. y di Chio, F. (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y danza*. Barcelona: Inde.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Cebrian, J. (1998). *La Red*. Madrid: Taurus.
- Cebrian Herreros, M. (1978). *Introducción al lenguaje de la televisión*. Madrid: Pirámide.
- Chalkho, R. (2014). Diseño sonoro y producción de sentido: la significación de los sonidos en los lenguajes audiovisuales. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 50, 127-252.
- Chanda, M. L. & Levitin, D. J. (2013). The neurochemistry in music. *Trends in cognitive science*, 17(4), 179–193. doi: 10.1016/j.tics.2013.02.007 .
- Chang, M. Y., Chen, C. H. & Huang, K. F. (2008). Effects of music therapy on psychological health of women during pregnancy. *Journal of Clinical Nursing*, 17(19), 2580-2587. doi: 10.1111/j.1365-2702.2007.02064.x .
- Chao, R., Mato, M. D., y López, V. (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3),1-24. doi: 10.15517/AIE.V15I3.20902 .
- Charles, M. (1989). Los medios de comunicación en la construcción de la cultura de los jóvenes. *Diálogos de la Comunicación*, 25.

- Chion, M. (1993). *La audiovisión. Introducción a un análisis conjunto de la imagen y el sonido. (2ª ed.)*. Barcelona: Paidós.
- Chion, M. (1997). *La música en el cine*. Barcelona: Paidós.
- Chion, M. (2003). *Un art sonore, le cinéma. Histoire, esthétique, poétique*. Paris: Cahiers du Cinéma.
- Chion, M. (2012). *Audiovision: Glossaire. 100 concepts pour penser et décrire le cinéma sonore*. Recuperado de: <http://michelchion.com/download/new> .
- Choi, A., Tse, J., So, C. y Yeung, A. (2005). Hong Kong Parents Perceptions of Benefits of Music to Their Children. *New Horizons in Education*, 51, 111-123. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848453.pdf> .
- Cisneros-Cox, A. (2005). La música en el cine: Géneros y compositores. *Lienzo*, 26, 59-104. Recuperado de <https://revistas.ulima.edu.pe/index.php/lienzo/article/view/1106/1059> .
- Cívico, V. y Morales, A. (2005). *Aportes para la elaboración de secuencias didácticas nivel inicial, EGB 1 y 2. Material para la reflexión, la discusión y la toma de decisiones*. Mendoza, Argentina: Gobierno de Mendoza.
- Colectivo Drac Mágic. (1995). Aproximación a la cultura cinematográfica. *Cuadernos de Pedagogía. Cine*, 242, 8-9.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educação e humanidades*, 2, 263-278. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825651> .
- Consejo del Audiovisual de Cataluña (2002). Conclusiones del Libro Blanco: La educación en el entorno audiovisual. En *Quaderns del CAC*, 25, 43-50.
- Cogo-Moreira, H., De Ávila, C., Ploubidis, G., y Mari, J. (2013). Effectiveness of Music Education for the Improvement of Reading Skills and Academic Achievement in Young Poor Readers: A Pragmatic Cluster-Randomized, Controlled Clinical Trial. *PLOS ONE*, 8(3), 1-8. doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0059984> .
- Cook, N. (2000): *Analysing Musical Multimedia*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, N. (2001). *De Madonna al canto gregoriano: una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza.

- Correa, J. P. (2006). Reflexiones sobre la cognición en la creatividad musical. *Anuario*, 29, 402-426. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/derecho/revista/idc29/art13.pdf>.
- Correa Restrepo, M. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Revista Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80120709>.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: Implicaciones formativas para el profesorado* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(1): 47-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27034103>.
- Creech, A. & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94-106. doi: 10.1177/0255761409102318.
- Creech, A., Hallam, S., McQueen, H. & Varvarigou, M. (2013). The power of music in the lives of older adults. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 87-102. doi: <https://doi.org/10.1177/1321103X13478862>.
- Cremades, R. y Lorenzo, O. (2007). Familia, música y educación informal. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 20(72), p. 35-46.
- Criado, M^a. J. y González, J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: Editorial CSS.
- Cuevas Romero, S. (2013). Creativity in education, its development from a pedagogical perspective. *Journal of Sport and Health Research*. 5(2): 221-228.
- Cutietta, R., Hamann D. y Miller, L. (1995). *The extramusical advantages of a musical education*. Elkhart. IN: United Musical Instruments.
- Dalhaus, C. (1996). *Estética de la Música*. Berlín: Reichenberger.
- Davis, W., Gfeller, K. & Thaut, M.(2000). *Introducción a la musicoterapia*. Barcelona: Boileau.
- Daykin, N., Orme, J., Evans, D., Salmon, D., McEachran, M. & Brain, S. (2008). The Impact of Participation in Performing Arts on Adolescent Health and

- Behaviour: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 251–264. doi: <https://doi.org/10.1177/1359105307086699> .
- Davidson, J. W. (2001). Music and the Body. En Blakemore, C. y Jennett, S. (eds.): *The Oxford Companion to the Body* (pp.482-484). Oxford: Oxford University Press.
 - Davila, S. (2006). Generación Net: Visiones para su Educación. *Resvita ORBIS*, 1(3), 24-48. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70910303> .
 - Day, C. (2014). *Pasión por enseñar* (5ª edición). Madrid: Narcea.
 - De Dreu, M. J., Van Der Wilk, A. S. D., Poppe, E., Kwakkel, G. & Van Wegen, E. E. H. (2012). Rehabilitation, exercise therapy and music in patients with Parkinson's disease: a metaanalysis of the effects of music-based movement therapy on walking ability, balance and quality of life. *Parkinsonism & related disorders*, 18, 114-119. doi: 10.1016/S1353-8020(11)70036-0 .
 - Deere, K. (2010). *The Impact of Music Education on Academic Achievement in Reading and Math* (tesis doctoral). Union University School of Education. ProQuest LLC.
 - De Juan, T. F. (2006). Hacia un nuevo camino: programa de investigación-acción sobre autoestima y musicoterapia con mujeres violentadas. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 11(1), 65-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211105> .
 - De Pablo, S. (2001). Cine e historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma? *Revista Historia Contemporánea*, 22, 9-28. doi: <http://hdl.handle.net/10810/37891> .
 - Del Campo, P. (1997). La música como proceso humano. Amarú Ediciones.
 - Del Campo, P. (2013). La música en musicoterapia. *BROCAR. Cuadernos de Investigación Histórica*, 37, 145-156. doi: <https://doi.org/10.18172/brocar.2542> .
 - Delalande, F. (1998). Music analysis and reception behaviours: Sommeil by Pierre Henry. *Journal of New Music Research*, 27, (1-2), 13-66. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09298219808570738> .
 - Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp.91-103). Madrid: Santillana. Recuperado de: https://www.academia.edu/4217593/DELORS_J_La_Educacion_Encierra_Un_Tesoro .

- DeNora, T. (2003). Music Sociology: Getting the music into the action. *British Journal of Music Education*, 20(2),165-177. doi: 10.1017/S0265051703005369 .
- Deó, F. J. (1997). La Educación Audiovisual en la Educación Secundaria Obligatoria. *Comunicar*, 9, 171-174. doi: <https://doi.org/10.3916/C09-1997-27> .
- Despíns, J. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz Alvarado, B. (2017). *La Escuela Tradicional y la Escuela Nueva. Análisis desde la pedagogía crítica* (tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional de México. doi: <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf> .
- Díaz, M. y Giráldez, A. (coords). (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó.
- Digón, P. (2001). Sociología y música. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 47, 15-36.
- Douglas, T. (1986). *Guía completa de la publicidad*. Madrid: Hermann Blume Ediciones.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organizatation and Management. In M. C. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching* (3rd Edition, pp.392-431). New York: Macmillan.
- Dryden, S. (1992). *The impact of instrumental music instruction on the academic achievement of fifth grade students* (tesis doctoral). Fort Hays State University. Disponible en: <http://search.proquest.com/docview/62769725?accountid=14777> .
- Driss, B. (2013). Enseñar el cine, sí, ¿pero cómo? *Revista educ@rnos*, 9, 47-54. <https://revistaeducarnos.com/cine-y-educacion-propuestas-y-visiones-recientes/> .
- Drösser, C. (2012). *La seducción de la música. Los secretos de nuestro instinto musical*. Barcelona: Ariel.
- Durán, C. (2011). El currículum i la programación de lengua i literatura. *Articles de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 54, 86-92. Recuperado de: https://www.academia.edu/6262896/El_curr%C3%ADculum_i_la_programaci%C3%B3_de_llengua_i_literatura .
- Duran, J. (2012). Los recursos educativos del cine y audiovisual. En Gustems, J. (coord.): *Música y sonido en los audiovisuales* (pp.146-167). Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.llupiy.com/wp->

[content/uploads/2016/04/Musica-y-sonido-en-los-audiovis-JOSE-GUSTEMS-CARNICER.pdf](#) .

- Ebie, B. (2005). An investigation of secondary school students' self-reported reasons for participation in extracurricular musical and athletic activities. *RIME Research and Issues in Music Education*, 3(1) 1-11. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ844478.pdf> .
- Eco, U. (1989). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Edelson, R. & Johnson, G. (2003). Music Makes Math Meaningful. *Childhood Education*, 80(2), 65-70. doi: [10.1080/00094056.2004.10521259](https://doi.org/10.1080/00094056.2004.10521259) .
- Edwards, J. (2014). Music therapy in the treatment and management of mental disorders. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 23(1) 33-35. doi: <https://doi.org/10.1017/S0790966700009459> .
- Eerola P. S. y Eerola T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16, 88–104. doi: <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428> .
- Elefant, C. & Lotan, M. (2004). Rett syndrome: dual intervention—music and physical therapy. *Nordic Journal of music therapy*, 13(2), 172-182. doi: <https://doi.org/10.1080/08098130409478114> .
- Elgueta Rosas, M. F., Gajardo, M. y Sepúlveda, C. (2003). *El arte de preguntar: coherencia y reflexión*. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente N° 20. Santiago: UCSH.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters*. Nueva York: Oxford University Press.
- Encabo, E. (Ed.) (2016). *Música y cultura audiovisual. De la pantalla al aula*. Murcia: Editum.
- Encabo, E. (2017). Art i humanitats: educar des de la creativitat al segle XXI. *Quadern de les idees, les arts y les lletres*, 211, 47-50.
- Encabo, E. (2020a). Adolescentes, otredad y educación musical: del Bronx al Raval a través del cine. En Encabo, E. (Ed.): *Música y pantallas: cultura, sociedad y educación* (en prensa). Valladolid: Difácil.
- Encabo, E. (2020b). De la pantalla al aula: biopics de músicos y educación musical. *Revista Linhas*, 22 (46) (en prensa)

- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8). Recuperado de: <http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230>.
- Caram, C., Los Santos, G., Negreira, E. y Pusineri, M^a. A. (Coord.) (2017). Reflexión Pedagógica. Edición V Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación. *Escritos en la Facultad*, 136. Universidad de Palermo.
- Escudero, J. M. (1995). La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y en el sistema escolar. En Rodríguez Diéguez, J.L. y Sáenz, O. (coords.): *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación* (pp.397-412). Alcoy: Marfil.
- Espelt, R. (2001). *Jonás cumplió los 25. La educación formal en el cine de ficción. (1975-2000)*. Barcelona: Laertes.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En Díaz, M. y Giráldez, A. (coords.): *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical* (pp. 95-112). Barcelona: Graó.
- Espinoza de los Monteros, M. P. L. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 45-58. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/282>.
- Espinoza Freire, E. E. y Toscano Ruíz, D. F. (2015). *Metodología de investigación educativa y técnica*. Machala, Ecuador : Universidad Técnica de Machala.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Paidós-Ibérica: Barcelona.
- Evans, D. (2002). The effectiveness of music as an intervention for hospital patients: a systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 37(1), 8-18. doi: 10.1046/j.1365-2648.2002.02052.x .
- Falcó, J. Ll. (2005). Análisis musical vs análisis audiovisual: el dedo en la llaga. En Olarte, M. (ed.): *La música en los medios audiovisuales* (pp. 145-153). Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Falcó, J. Ll. (2009). *Els compositors de cinema a Catalunya (1930-1959)*. Barcelona: Filmoteca de Catalunya.
- Falcó, J. Ll. (2012). *Els compositors de cinema a Catalunya (1960-1989)*. Barcelona: Filmoteca de Catalunya.

- Fandos, M. (1995). La revolución del silicio: “infordomésticos” y educación. En J. I. Aguaded y J. Cabero (Dir.): *Educación y medios de comunicación* (pp. 213-226). Huelva: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Iberoamericana de La Rábida.
- Faustín-Leibach, C. F. (2007). Desarrollo de la capacidad creativa a través de la educación musical. *Filomúsica. Revista musical de publicación en internet*, 82. Recuperado de <http://www.filomusica.com/filo82/creatividad.html> .
- Fedorov, A. (2010). Media Education Practices in Teacher Training. *Acta Didáctica Napocensia*, 3(3), 57-70.
- Felder, R. M. y Silverman L. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering Education*, 78(7), 674-681.
- Fernández, C., Revilla, J.C. & Domínguez, R. (2011). Identificación y especularidad en los espectadores de violencia en televisión: una reconstrucción a partir del discurso. *Comunicación y Sociedad*, 24(1), 7-33. doi: <https://doi.org/10.15581/003.24.1.7-34> .
- Fernández-Díez, F. y Martínez-Abadía, J. (2000). *Manual básico de lenguaje y narrativa audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Jiménez, A. y Jorquera-Jaramillo, M^a. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371748> .
- Ferreira, M. A. (2009). Un enfoque pedagógico de la Danza. *Educación física Chile*, 268, 9-22. Recuperado de <http://goo.gl/rE32xL> .
- Ferrer, A. (2010). Millennials, la generación del siglo XXI. *Nueva Revista de política, cultura y arte*. Recuperado de: <https://www.nuevarevista.net/sociedad/millennials-la-generacion-del-siglo-xxi/> .
- Ferrés, J. (2006). La competencia en comunicación audiovisual: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. En *Quaderns del CAC*, 25, 9-18.
- Figueras, P. (1980). La música en la formación del niño. El papel de la escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 2, 8-9.

- Fiorda, M. C. S. (2010). La Importancia de la Investigación en el Campo de la Educación. Ensayo sometido como requisito parcial para el curso EDUC603. Dra. Edith M. Santiago Caribbean University Recinto de Carolina EE. UU.
- Fleming, N. D. y Mills. C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To improve the Academy. A Journal of Education Development*, 11(1), 137-155. doi: <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x> .
- Flores-Gutiérrez, E. y Díaz, J. L. (2009). La respuesta emocional a la música: Atribución de términos de la emoción a segmentos musicales. *Salud mental*, 32(1), 21-34. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/582/58212260004.pdf> .
- Foro de entidades de personas usuarias del audiovisual. La educación en comunicación audiovisual: perspectivas y propuestas de actuación en Cataluña. En *Quaderns del CAC*, 25, 19-28.
- Fraile, T. (2004). *Funciones de la música en el cine. Extracto del trabajo de grado Introducción a la música en el cine: apuntes para el estudio de sus teorías y funciones*. Universidad de Salamanca. Recuperado de: <https://musicaudiovisual.files.wordpress.com/2011/10/funciones-de-la-mc3basica-en-el-cine-teresa-fraile1.pdf> .
- Fraile, T. (2007). El elemento musical en el cine. Un modelo de análisis. En Marzal, J. y Gómez F. J. (eds.): *Metodologías de análisis del film* (pp.527-538). Universidad de Salamanca.
- Fraile, T. (2010). *Música de cine en España: señas de identidad en la banda sonora contemporánea*. Badajoz: Diputación de Badajoz.
- Fraile, T. (2011). Propuestas para la investigación en comunicación audiovisual: publicidad social y creación colectiva en Internet. *Tejuelo*, 12, 156-172. Recuperado de: <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2502> .
- Fraile, 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): 36-47. <http://dx.doi.org/10.17502/m.rcs.v4i1.102> .goo
- Frega, A. L. (1996). *Música para maestros*. Barcelona: Grao.
- Frith, S. (2003). Música e identidad. En Hall, S. & Du Gay, P. (eds.): *Cuestiones de identidad cultural* (pp.181-213). Buenos Aires: Amorrortu. 181-213.

- Fritz, T. H., Ciupek, M., Kirkland, A., Ihme, K., Guha, A., Hoyer, J. & Villringer, A. (2014). Enhanced response to music in pregnancy. *Psychophysiology*, 51(9), 905-911. doi: 10.1111/psyp.12228 .
- Fubini, E. (2001). *Música y lenguaje en la estética contemporánea*. Madrid: Alianza.
- Fuentes, A. L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. Valencia: Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.
- Fukui, H. y Yamashita, M. (2003). The effects of music and visual stress on testosterone and cortisol in men and woman . *Neuroendocrine Letters*, 24(3-4),173-180. Recuperado de: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14523353/> .
- Fux, M. (1979). *Danza, experiencia de vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Gallego, C. I. (2004). La educación musical del niño a través de las tradiciones. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet*, 55.
- Gagliardi, L. (2019). Los docentes que muestra el cine: un análisis desde la Teoría del Discurso social. *Memoria Académica. Question*, 1 (61), e142. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9264/pr.9264.pdf .
- Gallego, C. I. y Gallego, M. M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet*, 37. Recuperado de: http://www.fundacionfide.org/upload/61/71/Interculturalidad_en_educacion_infantil_y_primaria_con_la_musica.pdf .
- Gallego, S. M. y Villodre, M. D. M. B. (2013). Propuestas creativas, educativas y terapéuticas. Cómo trabajar con alumnado con problemas sociales. *Creatividad y sociedad: revista de la Asociación para la Creatividad*, 21, 5-16. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/47713> .
- Gallego, S. M. y Villodre, M. B. (2020). Arte y Música. Propuestas de intervención terapéutica en alumnado con problemas sociales. En I Congreso Internacional de Intervención Psicosocial, Arte Social y Arteterapia. Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10201/89810> .
- [García, F., Romo, J., Portillo, J. y Benito, M. \(2007\). Nativos digitales y modelos de aprendizaje. Universidad de País Vasco. Recuperado de: http://ceur-ws.org/Vol-318/Garcia.pdf](#) .

- [García Amilburu, M. \(2007\). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. Madrid: Editorial UNED.](#)
- García Celdrán, M. y Encabo, E. (2019). Triunfo, fama y talento. Audiencias juveniles y educación musical a través de los mass media. *Eu-topías*, 18, 145-155. Recuperado de: <http://eu-topias.org/triunfo-fama-y-talento-audiencias-juveniles-y-educacion-musical-a-traves-de-los-mass-media/>.
- García G^a Henche, F. (1981). *Creatividad e imagen en los niños: experiencia comparativa de creatividad icónica en un colectivo de niños de edades comprendidas entre los diez y doce años*. Madrid: MEC.
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa Audiovisual*, Madrid: Cátedra.
- García Jiménez, J. (1995). *La Imagen Narrativa*. Madrid: Paraninfo.
- García Ruso, H. M. (1997). *La danza en la escuela*. Barcelona: Inde.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gardiner, M. (2000). Music, learning, and behavior: a case for mental stretching. *Journal for Learning Through Music*, 1, 72-93.
- Gaser, C y Schlaug, G. (2003). Brain structures differ between musicians and non-musicians. *Journal of Neuroscience*, 23(27), 9240-9245. doi: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.23-27-09240.2003>.
- Gaston, T. E. (1954). *Music Therapy*. Lawrence, Ka: NAMT.
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 211-227. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1058>.
- Geist, K., Geist, E.A & Kuznik, K. (2012). The Patterns of Music. Young Children Learning Mathematics through Beat, Rhythm, and Melody. *Young children*, 67(1), 74-79.
- Georgii-Hemming, E. & Westvall, M. (2010). Music education - a personal matter? Examining the current discourses of music education in Sweden. *British journal of music education*, 27(1), 21-33. doi: <https://doi.org/10.1017/S0265051709990179>.

- Gerbner, G., Morgan, M. & Signorielli, N. (1996). Crecer con la televisión: perspectiva de aculturación. En Bryant, J. & Zilimann, D. (eds.): *Los efectos de los medios de comunicación. Investigaciones y teorías* (pp. 35-66). Barcelona: Paidós.
- Gértrudix, M. (2003). *Música, narración y medios audiovisuales*. Madrid: Laberinto. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/259742141_Musica_narracion_y_medios_audiovisuales .
- Gértrudix, M. (2008). La histórica relación de la música y la Tecnología. *Música, Educación y Tic*. <https://cutt.ly/UyOFZv5>
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2011). *Percepción y expresión musical. Un modelo de planificación didáctica en el Grado de Magisterio de Ed. Infantil de la UCLM para la enseñanza de la música*. Ciudad Real: Ediciones Castilla-La Mancha.
- Gértrudix Barrio, F. y Gértrudix Barrio, M. (2014). Herramientas y recursos para la creación y consumo musical en la web 2.0. Aplicaciones y potencialidades educativas. *Educación XXI*, 17 (2), 213-336
- Gértrudix Barrio, F. y Rivas Rebaque, B. (2015). Producción y diseño instructivo de vídeos didáctico-musicales. Una experiencia de aprendizaje abierto y flipped classroom. *Educatio Siglo XXI*, 33, 277-294.
- Gfeller, K.E. (1984). Prominent theories in learning disabilities and implications for music therapy methodology. *Music Therapy Perspectives*, 2, 9-13.
- Ghazali, G. (2006). *Factors influencing malaysian children's motivation to learn music* (Phd Thesis). Univesity of New South Wales.
- Gil Frías, P. (2009). Estimular la creatividad en la clase de música: Pautas de interacción docente. *Revista Creatividad y Sociedad*, 13, 52-79.
- Gilboa, A. y Ben-Shetrit, S. (2009). Showing Seeds of Compassion: The case of a music therapy integration group. *Arts in Psychotherapy*, 36(4), 251-260. doi: 10.1016/j.aip.2009.06.001 .
- Gillanders, C. y Candisano Mera, J. A. (2011). Métodos y modelos en educación musical. *Música y educación*, 87, 62-72.
- Giráldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. *Revista Transcultural de Música, Trans Iberia*, 1.

- Gisbert, M. & Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/221680100_Digital_Learners_la_competencia_digital_de_los_estudiantes_universitarios .
- Gjerdingen, R. (2008). The Psychology of music, en Christensen, Th. (ed.): *The Cambridge History of Western Music* (pp.956-981). Cambridge, University Press.
- Glover, J. (2004). Niños compositores (4 a 14 años). Barcelona: Graó.
- Glowacka Pitet, D. (2004). La música y su interpretación como vehículo de expresión y comunicación. *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 23, 57-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802310> .
- Gold, C., Wigram, T. & Elefant, C. (2007). *Musicoterapia para el trastorno de espectro autista* (Revisión Cochrane traducida). Oxford: John Wiley & Sons, Ltd. Recuperado de: <http://n9.cl/2Jlu> .
- Goberna, J.J y Gorgues R. (1998). El cine en la clase de historia. *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 11(6), 87-93.
- Goldrine, T. y Rojas, S. (2007). Descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor –alumno. *Revista Estudios Pedagógicos*, 2(33), 177-197. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134010> .
- Gómez-Bahillo, C., Sanz, A., Puyal, E., Luna, M^a. J., Sanagustín, M^a. V. y Elboj, C. (2009). *Convivencia en los Centros Educativos. MÓDULO 4: CONVIVENCIA PROFESORES Y ALUMNOS*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte: Gobierno de Aragón. Recuperado de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3880> .
- Gómez, L. (2015). Ayudar a quitarse la armadura. *Cuadernos de Pedagogía*, 460, 25-28.
- González, C. (2012). La música como reclamo publicitario: aproximación al estudio de la música en los spots de publicidad. En Fraile, T. (ed.): *La música en el lenguaje audiovisual. Aproximaciones multidisciplinares a una comunicación mediática* (pp. 475-488). Sevilla: Arcibel.
- Gorbman, C. (1987). *Unheard melodies: Narrative film music*. Londres: Indiana University Press.

- Granda, J., Cortijo, A. y Alemany, I. (2012). Validación de un cuestionario para medir el autoconcepto musical del alumnado de grado básico y profesional de conservatorio. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1409-1432. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293124654021> .
- Granja Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación, Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(1), 65-93. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145229803005> .
- Grasha, A. & Riechmann, S. W. (1975). *Student learning Styles questionnaire*. Cincinnati, Oh: University of Cincinnati Faculty Resource Center.
- Graziano, A. B., Peterson, M. & Shaw, G. L. (1999). Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training. *Neurological research*, 21(2), 139-152. doi: 10.1080/01616412.1999.11740910.
- Green, L. (2009). Significado musical y reproducción social: Defensa de la recuperación de la autonomía. En Lines, D. (comp.): *La educación para el nuevo milenio* (pp.103-121). Madrid: Morata.
- Greenaway, P. (1996). ¿A quién corresponde la enseñanza de los medios? En Aparici, R. (coord.): *La revolución de los medios audiovisuales* (pp.43-54). Madrid: de la Torre.
- Gruhn, W. (2004). *Neurodidactics: A new scientific trend in music pedagogy?* Procedimientos de la XXVI Conferencia Internacional de ISME, (pp.1-8), Tenerife, Spain.
- Gumm, A. (2003). *Music Teaching Style: Moving Beyond Tradition*. Galesville: Meredith Music Publications.
- Gurrea, A. (1999). *Los anuncios por dentro*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Gutiérrez, M^a. C., Pereira, M^a. C. y Valero, L. F. (2006). El cine como instrumento de alfabetización emocional. *Revista Interuniversitaria. Teoría de la Educación*, 18, 229-260. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2092687>
- Hallam, S. (2002). Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1461380022000011939> .

- Hallam, S., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, I., Gomes, T., Lanipekun, J. & Rintal, T. (2017). Are there gender differences in instrumental music practice? *Psychology of Music*, 45(1), 116-130. doi: 10.1177/0305735616650994 .
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Hegel, G.W.F (2007). *Lecciones sobre estética*. Madrid: Akal.
- Heldt, G. (2013). *Music and Levels of Narration in Film. Steps across the border*. Bristol: Intellect
- Hemsy de Gainza, V. (1998). La educación musical en los tiempos ecológicos. En Benenzon, R.O. *La nueva musicoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (1999). *La Iniciación Musical del niño*. Buenos Aires, Ricordi.
- Hemsy de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista musical chilena*, 58(201), 74-81. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902004020100004>
- Hemsy de Gainza, V. (2011) Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical)* 19(25), 11-18.
- Heredero, S. (2017). La música como ambiente de aprendizaje (trabajo de fin de grado). Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26892> .
- Hernández, M. Á. y Sánchez, E. (2008). Los valores en la música. Una experiencia con los alumnos de pedagogía. *Conocimiento, educación y valores*.
- Hernández Bravo, J. A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo* (tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- Hernández Flórez, M.N. (1998). Apuntemos a la excelencia por la creatividad. En Marín Ibáñez, R; López-Barajas Zayas, E. y Martín González, M.T. (coords.): *Creatividad polivalente. Actas y Congresos* (pp. 221-230). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Hernández Ortega, J. y Martín, E. (2014). Contextos significativos para la integración del vídeo como estrategia didáctica en el aula. En Martín, E. y

- Hernández Ortega, J. (eds.): *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia* (1-14). Madrid. Universidad Rey Juan Carlos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Lucio, P. (1996). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
 - Hernández, J. R., Hernández, J. A. y Milán, M. A. (2010). Actividades creativas en Educación Musical: la composición musical grupal. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 11-23.
 - Herrera, P. (2001). *Postproducción de sonido*. Cursos de Postaudio. IUA, España.
 - Herrera, L., & Cremades, R. (2011). Gustos musicales de los estudiantes de conservatorio. *Música y Educación*, 24(85), 64-76.
 - Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O. y Ropp, C. (2013). Influencia del entrenamiento musical en el desarrollo cognitivo y lingüístico de niños de 3 a 4 años. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 367-386. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9761 .
 - Hetland, L. (2000). Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 179–238. Recuperado de <https://www.artsedsearch.org/study/learning-to-make-music-enhances-spatial-reasoning/> .
 - Hidalgo, M^a. B. (2010). Influencia de los estereotipos de género en la descripción psicológica de los personajes que aparecen en el texto de las canciones tradicionales. *Revista de Educación*, 12, 213- 223. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5351/b16450176.pdf?sequence=2> .
 - Hilker, F. (1964). *La pedagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris: Institut Pédagogique National.
 - Hobson, D. (2009). Why Music Matters in Schools. *Teacher: The National Education Magazine*, 2009(204), 48-50.
 - Hodges, D. A. (2000). Implications of music and brain research. *Music Educators Journal*, 87(2), 17-22.
 - Holgado, F., Navas, L. y Marco, V. (2013). The Students' Academic Performance at the Conservatory of Music: A Structural Model from the Motivational Variables". *Revista de Psicodidáctica*, 18(2), 257-273. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17527003002> .

- Honey, R. & Mumford, A. (1986). *Using your learning styles*. Berkshire: Peter Honey Pub.
- Hormigos, J. & Cabello, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *Revista Española de Sociología*, 4, 259-270. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/64973> .
- Hormigos, J. (2010). Distribución musical en la sociedad de consumo. La creación de identidades culturales a través del sonido. *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 34, 91-98. doi:10.3916/C34-2010-02-09 .
- Hormigos, J. (2012). La sociología de la música. Teorías clásicas y puntos de partida en la definición de la disciplina. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 14, 75-84. doi: <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i14.102> .
- Howe, N. y Strauss, W. (2000). *Millennials Rising. The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- Howe, N. y Strauss, W. (2007). *Millennials Go to College*. EE.UU.: Life Course Associates.
- Hurt, M. M., Rice, R., McIntosh, C. & Thaut, M. H. (1998). Rhythmic Auditory Stimulation in Gait Training for patients with Traumatic Brain injury. *Journal of Music Therapy*, 35(4), 228-241. doi: 10.1093/jmt/35.4.228 .
- Ibáñez, E., Cuesta, M., Tagliabue, R. y Zangaro, M. (2008). *La generación actual en la universidad: El impacto de los Millennials*. V Jornadas de Sociología de la UNLP. Actas. La Plata: UNLP. FAHCE. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6146/ev.6146.pdf .
- International Learning Advisory Board (2008). *Learning in the 21st Century: Teaching Today's Students on Their Terms*. IEAB. Recuperado de: https://www.certiport.com/Portal/Common/DocumentLibrary/IEAB_Whitepaper040808.pdf .
- Irigoyen, O. (2000a). La era digital (I): ¿Sobran los maestros? *Revista La Onda Digital*, 14.
- Irigoyen, O. (2000b). La era digital (II): Aprender a aprender. *Revista La Onda Digital*, 14.

- Ivanova lotova, A. (2009). Las competencias básicas a través de los sentidos: la música, un valioso instrumento para el desarrollo global y la socialización de las personas. *Educación y Futuro Digital*.
- Janata, P. (2009). The neural architecture of music-evoked autobiographical memories. *Cerebral Cortex*, 19, 2579-2594. doi: 10.1093/cercor/bhp008 .
- Jardón, P. (2010). La profesión docente. En Gargallo, B y Aparisi, J.A (coords.): *Procesos y contextos educativos* (pp.209-247). Valencia: Tirant lo blanch.
- Jauset, J. (2008). *Música y Neurociencia: la musicoterapia sus fundamentos, efectos y aplicaciones terapéuticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Jimeno, M. M. (2000). La música: del arte a la educación. *Música y Educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 13(41), 15-28.
- Johannes, J. (2010). El verdadero concepto de música. Disponible en: <http://elverdaderoconceptodemusic.blogspot.com/> .
- Jones, C. & Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 317–320. doi:10.1111/j.1365-2729.2010.00379.x .
- Jorgensen, E. R. (1997). *In Search of Music Education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Jorquera, M^a. C. (2010) Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52-74. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006> .
- Jukes, I. (2009). *Attributes of Digital Learners*. Kelowna, BC, Canada: 21st Century Fluency Project.
- Jukes, I., McCain, T. & Crockett, L. (2010). *Understanding the Digital Generation: Teaching and Learning in the New Digital Landscape*. Kelowna, BC, Canada: 21st Century Fluency Project.
- Juntunen, M. L. (2004). *Embodiment in Dalcroze Eurhythmics*. Oulu: Oulu University Press.
- Juvonen, J. & Wentzel, K. (2001). *Motivación y adaptación escolar*. México: Oxford.

- Jurado, J. (1996). El cuerpo y el movimiento en la expresión musical. *Eufonía. Didáctica de la música*, 3, 31-44.
- Juslin, P. N. (2011). Music and emotion: Seven questions, seven answers. In: I. Deliège & J. Davidson (Eds.): *Music and the mind: Essays in honour of John Sloboda* (pp. 113-135). New York: Oxford University Press.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Justus, T. C. & Bharucha, J. J. (2002). *Music perception and cognition*. In H. Pashler & S. Yantis (Eds.), *Steven's handbook of experimental psychology: Sensation and perception* (p. 453–492). John Wiley & Sons Inc.
- Kagan, D. M. (1980). Syntactic Complexity and Cognitive Style. *Applied Psycholinguistics*, 1 (1), 111-122. doi: <https://doi.org/10.1017/S014271640000076X>
- Kalinak, K. (2010). *Film Music. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kassabian, A. (2001). *Hearing film. Tracking Identifications in Contemporary Hollywood Film Music*. New York: Routledge.
- Kassabian, A. (2013). *The End of Diegesis As We Know It?. The Oxford Handbook of New Audiovisual Aesthetics*. New York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199733866.013.032 .
- Kingsbury, H. (1988): *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.
- Kirschner, S. y Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5), 354-364. doi: <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004> .
- Kleber, M. (2010). Educación musical, políticas públicas y diversidad cultural en Latinoamérica. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 49, 6-15.
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Science*, 14(3), 131-137. doi: 10.1016/j.tics.2010.01.002 .
- Koelsch, S. (2012). *Brain and Music*. UK: Wiley and Blackwell.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning experiences as the source of learning development*. Nueva York: Prentice Hall.

- Konstantinidou, A. (2012). La física del sonido. En Gustems, J. (coord.): *Música y sonido en los audiovisuales* (pp.45-67). Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.llupiy.com/wp-content/uploads/2016/04/Musica-y-sonido-en-los-audiovis-JOSE-GUSTEMS-CARNICER.pdf> .
- Kraus N., Slater J. y Thompson E. C. (2014). Music enrichment programs improve the neural encoding of speech in at-risk children. *Journal of Neuroscience*, 34(36), 11913–11918. doi: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1881-14.2014> .
- Labrada, J. (2009). *El sentido del sonido: la expresión sonora en el medio audiovisual*. Barcelona: Alba.
- Lacárcel, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, 20, 213-226. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138> .
- Lachat, C. (2012). Percepción visual y traducción audiovisual: La mirada dirigida. *MonTI*, 4, 87-102. doi: <https://doi.org/10.6035/monti.v0i4.301234> .
- Lack, R. (1999). La música en el cine. Madrid: Cátedra.
- Landy, L. (2007). *Understanding the Art of Sound Organization*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Langer, S. (1951). *Philosophy in a New Key*. New York: Mentor Books, 204.
- Laukka, P. (2007). Uses of music and psychological well-being among the elderly. *Journal of Happiness Studies*. 8(2), 215-241.
- Ledger, A. J. & Baker, F. A. (2007). An investigation of long-term effects of group music therapy on agitation levels of people with Alzheimer's Disease. *Aging and Mental Health*, 11(3), 330-338. doi: 10.1080/13607860600963406 .
- Lehmann, P. (1993). Panorama de la Educación Musical en el mundo. En Hemsy de Gainza, V: *La Educación Musical frente al futuro* (pp.13-23). Buenos Aires: Guadalupe.
- Leigh, J. (2002). *The cinema of Ken Loach: art in the service of the people*. London, New York: Wallflower.
- Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Tecnología en marcha*, 18(1), 1-9. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4835877> .
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.

- León, J. L. (1996). *Los efectos de la publicidad*. Barcelona: Ariel.
- Lersch, P. (1967). *Psicología social*. Barcelona: Scientia.
- Levitin, D. (2011). *Tu cerebro y la música. El estudio de una obsesión humana*. Barcelona: RBA Libros.
- Liao, M. Y. y Davidson, J. W. (2007). The use of gesture techniques in children's singing. *Internacional Journal of Music Education*, 25(1), 82-96. doi: <https://doi.org/10.1177/0255761407074894> .
- Lines, D. (2009). La educación musical en la cultura contemporánea. En Lines, D. (comp.): *La educación musical para el nuevo milenio* (pp.13-20). Madrid: Morata.
- Lipman, J. (2013). Is Music the Key to Success? .*The New York Times, Late Ed. (East Coast)*. SR.9. recuperado de <https://www.nytimes.com/2013/10/13/opinion/sunday/is-music-the-key-to-success.html> .
- Llinares, F. (2012). El sonido como recurso expresivo en los audiovisuales. En Gustems, J. (coord.): *Música y sonido en los audiovisuales* (pp. 200-216). Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://www.llupiy.com/wp-content/uploads/2016/04/Musica-y-sonido-en-los-audiovis-JOSE-GUSTEMS-CARNICER.pdf> .
- Logan, L.M. y Logan, V.C. (1980). *Estrategias para una enseñanza creativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- López de la Calle, M. A. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra, un estudio de su presencia y de las prácticas educativas* (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela.
- López de Maturana, S. (2012). La profesionalidad docente desde las historias de la vida de los y las buenos (as) profesores (as). *Rizoma freireano*, 12 (s.n), 1-15. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6373476> .
- López González, J. (2010). Los estudios sobre música y audiovisual en España: hacia un estado de la cuestión. *Trípodos*, 26, 53-66.
- López Quintás, A. (2013). El poder formativo de la música. *Revista española de pedagogía*, 71(254), 49-57. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/lxxi/no-254/el-poder-formativo-de-la-musica/101400010288/> .
- Lora, L. (1991). *La educación corporal*. Barcelona: Paidotribo.

- Loroño, A. (2011). *Biomúsica*. Recuperado de: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=2276 .
- Loscertales, F. (1999). Estereotipos y valores de los profesores en el cine. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 12, 37-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=262512> .
- Loscertales, F. y Bonilla, j. (2009). ¿Por qué el cine se ocupa de los valores? ¿Es útil para educar en valores? En Córdoba, M. y Cabero, J. (coord.): *Cine y diversidad social. Instrumento para la formación en valores* (pp. 13-28). Sevilla: MAD.
- Loscertales, F. (2001). Violencia en las aulas. La visión del cine como espejo social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 115-132. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404108> .
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Lumet, S. (1999). *Así se hacen las películas*. Barcelona: Rialp.
- Ma, J. (2014). The Synergy of Peirce and Vygotsky as an Analytical Approach to the Multimodality of Semiotic Mediation. *Mind, Culture and Activity*, 21(4), 374-389. doi: <https://doi.org/10.1080/10749039.2014.913294> .
- Macara de Oliveira, A. (2009). Danza Educativa. Creación Coreográfica: Cómo y Por Que. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telethusa*, 2(2), 29-31. Recuperado de: http://www.flamencoinvestigacion.com/articulos/020205-2009/danza_coreografia_educativa_como_y_por_que.pdf .
- MacDonald, R. A., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2002). *Musical identities*, 13. Oxford: University Press Oxford.
- Machuca, R. A. (2012). *La virtualidad educativa del cine y el programa la escuela al cine* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- MacIntyre, P., Potter, G., & Burns, J. (2012). The socio-educational model of music motivation. *Journal of Research in Music Education*, 6(2), 129-144. doi: 10.1177/0022429412444609 .
- Madden, K., Orenstein, D., Oulanov, A., Novitskaya, Y., Bazan, I., Ostrowski, Th., y Ahn, M. (2014). Music Education, Aesthetics, and the Measure of Academic Achievement. *Creative Education*, 5, 1740-1744. doi: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.519194> .

- Magne, C., Schön, D. & Besson, M. (2006). Musician Children Detect Pitch Violations in Both Music and Language Better than Nonmusician Children: Behavioral and Electrophysiological Approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(2), 199-211.
- Manovich, L. (2001). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.
- Marfil-Carmona, R. (2008). Estrategias para la educación audiovisual. *Cuadernos de Comunicación*, 2, 78-92.
- Marfil-Carmona, R. (2014). *Fundamentos de la Comunicación Audiovisual. Tema 1. Material docente*. Granada: Escuela Superior de Marketing.
- Marfil-Carmona, R. (2015). *Educación artística y comunicación audiovisual: espacios comunes* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, E. (2004). Análisis de las interacciones Maestra-Alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en la primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(22), 721- 745. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002209> .
- Marías, J. (1971). *La imagen de la vida humana*. Madrid: Eds. Revista de Occidente.
- Marín, V. & González, I. (2006). *El cine y la educación en la etapa de Primaria. Aula de Innovación Educativa*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Marta-Lazo, C. y Gabelas-Barroso, J. A. (2013). Hábitos de consumo televisivo de ficción entre los universitarios que estudian comunicación. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 31, 14-33. doi: <https://doi.org/10.15198/seeci.2013.31.14-33> .
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva.
- Martín, M. (1996). *El lenguaje del cine*. Barcelona: Gedisa.
- Martín-Barbero, J. (2000). Jóvenes: comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, 0. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1221288> .

- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Grupo Editorial Norma: Buenos Aires.
- Martín Del Campo, S. (2000). El papel de la educación artística en el desarrollo integral del educando. *Educación. Revista de educación*, 15.
- Martínez, M. (1999). Using learning orientation to investigate how individuals learn successfully on the web. *Technical Communication*, 46 (4), 470-487. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43090398?seq=1> .
- Martínez Cantero, I. (2018). Motivación y emoción en música. Estado de la cuestión y aportaciones para la innovación educativa. *ArtsEduca*, 19. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2018.19.4> .
- Martínez García, C. (2018). Theoretical Proposal for the Study of Enunciation and Focalisation within the Framework of Film Music Narrative. En Encabo, E. (eds.): *Sound in Motion: Cinema, Videogames, Technology and Audiences* (pp.155-170). Cambridge Scholars Publishing.
- Martínez González, R. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: Guía Metodológica de Investigación para el Diagnóstico y Evaluación en los Centros Docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Martínez-Salanova, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 11(6), 27-36. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/comunicar/article/view/25200> .
- Martínez-Salanova, E. (2002). El cine otra ventana al mundo. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 18(9), 77-83. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801812> .
- Martínez-Salanova, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar, *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar*, 20, 45-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802007> .
- Martínez Sallés, M. (2006). *Navegar entre canciones*. Ponencia presentada en el III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Würzburg.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Méndez, J. M. (2001). *Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio*. Huelva: Grupo Comunicar. +
- Méndez Cestero, F. J. (2017). *Rasgos esenciales de los profesores excelentes en su relación con los alumnos. Una aproximación desde la experiencia vivida en el visionado de películas pedagógicamente valiosas* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merriam, A.P. (1983). *Antropología della musica*. Palermo: Sellerio.
- Metz, C. (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1968-1972). Vol. 2*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Igualdad en cifras MEFP*. Secretaria General Técnica.
- Myers, P. y Briggs, I. (1980). *Gifts differing: Understanding personality type*. San Francisco. CA: Davies-Black Publishing.
- Miceli, S. (1982). *La música del film, arte e artigiano*. Fiesole: Discanto.
- Michel, A. (1951). *La Psychoanalyse de la Musique*. París: PUF, 153.
- Mickela, T. (1990). *Does music have an impact on the development of students?* (pp.33-44) Ponencia presentada en California Music Educators State Convention. Recuperado de <https://cutt.ly/OuG4Iyw> .
- Miller, M., Mangano, C. C., Beach, V., Kop, W. J. & Vogel, R. A. (2010). Divergent effects of joyfu and anxiety-provoking music on endothelial vasoreactivity. *Psychosomatic medicine*, 72(4), 354-356. doi: 10.1097/PSY.0b013e3181da7968 .
- Miltry, J. (2011). *Estética y psicología en el cine. Volumen 2*. Madrid: Siglo XXI.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Documentación Pedagógico-Artística Del Programa Mus-E*. Fundación Yehudi Menuhin. España.
- Mitry, J. (1990). *La semiología en tela de juicio (cine y lenguaje)*. Madrid: Akal.
- Montessori. M. (1969). *El diccionario de pedagogía*. Buenos Aires: Losada S.A.

- Montoya Rubio, J. C. (2010). *Música y medios audiovisuales: planteamientos didácticos en el marco de la educación musical* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Mora, R. y Pérez, M. (2017). La musicoterapia como agente reductor del estrés y la ansiedad en adolescentes. Desarrollo de un proceso musicoterapéutico dentro del centro educativo. *Arte y Salud*, 18, 213-233. Recuperado de: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2659> .
- Morales, M. y Muñoz, L. (2014). *El cine-foro como estrategia didáctica para la educación en competencias comunicativas y afectivas para la ciudadanía*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Morán, M. C. (2009). Psicología y Música. Inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*, 10(11). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/art73.pdf> .
- Morduchowicz, R. (2003). *Comunicación, medios y educación: un debate para la educación en democracia*. Barcelona: Octaedro.
- Morduchowicz, R. (2004) *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, S. & Bidelman, G. M. (2014). Examining neural plasticity and cognitive benefit through the unique lens of musical training. *Hearing Research*, 308, 84-97. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24079993/> .
- Moreno Heredia, L. V. (1988). *Docencia de la Música*. Cádiz: Servicio de publicaciones de Universidad de Cádiz.
- Moreno-Montoya, M., De Pablo, J. M., Caminero, A. y Sánchez-Santed. F. (2008). Biología evolucionista de la música. En Alonso Cánovas, D., Estévez, A. F. y Sánchez-Santed, F. (coords.): *El cerebro musical* (pp.37-71). Almería: Universidad de Almería.
- Muñiz, A. (2012). *Bases para una buena educación musical*. Madrid: Mestas.
- Muñoz Motte, V. (2015). El lenguaje de la música como parte de la formación integral. *Temas para la Educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 33. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd12976.pdf>
- Nagore, M. (2004). El análisis musical, entre el formalismo y la hermenéutica. *Músicas al sur*, 1(1), 6-18.

- Nasta, D. (1999). La hermenéutica sonora en el umbral del siglo XXI. En *Iris (Revue de théorie de l'image et du son/A Journal of Theory on Image and Sound)*. *Le son au cinéma, état de la recherche*, 27, 119-134.
- Nieto, J. (1996). *La música para la imagen. La influencia secreta*. Madrid: SGAE.
- North, A. C. & Hargreaves, D. J. (2008). *The social and applied psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Obermeier, M. (2013). *Aprender a Investigar. Desarrollo de Habilidades Cognitivas Necesarias Para la Investigación*. Psicom Editores.
- Obiols Suari, N. (2011). Profesores y adolescentes en el cine: aproximación a algunas características del rol docente transmitidas a través del cine. En *Actas del XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación (Universitat de Barcelona, 20-22 Octubre 2011)*. Recuperado de: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/062.pdf>
- Olarte, M. (Ed.). (2009). *Reflexiones en tor Quintana no a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
- Olivar, A. y Gonzalvo, A. (2010). El cine en la escuela de Primaria y Secundaria. Programas educativos Aula de Cine y Un Día de Cine. *Making Off: Cuadernos de cine y educación*, 75, 51-58.
- Oriol, N. y Parra, J. M. (1979). *La expresión musical en la educación básica*. Madrid: Alpuerto.
- Orozco, M^a. T. (2016). *Psicología y música: estudio empírico sobre la relación entre música, variables psicológicas y hábitos de escucha* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ortigosa, S. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 157-175. doi: <https://doi.org/10.35362/rie290955>
- Palacín, S. (2013). *Enseñanza/aprendizaje de la música a través del cine: una propuesta didáctica para tercer ciclo de Educación Primaria* (trabajo fin de grado). Universidad Internacional de la Rioja.
- Palacios, F. (2001) Orden, memoria y creatividad en la audición musical. En Aulas de verano: *La educación artística, clave para el desarrollo de la Creatividad* (pp. 334

- 95-104). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Palfrey, J., Gasser, U., Simun, M., & Barnes, R.F. (2009). Youth, creativity and copyright in the digital age. *International Journal of Learning & Media*, 1(2), 79-97. doi:10.1162/ijlm.2009.0022 .
 - Palomares, J. (2004). Comunicar la música. *Comunicar*, 23 ,13-16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802303.pdf> .
 - Panksepp, J. y Bernarzky, G. (2002). Emotional sounds and the brain: The neuro-affective foundations of musical appreciation. *Behavioural Processes*, 60(2), 133-155. doi: 10.1016/s0376-6357(02)00080-3 .
 - Pascual Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.
 - Pasquier D. (1999). *Les jeunes et la culture de l'écran. Enquete nationale auprès des 6- 17 ans*. Paris: Revue Reseaux.
 - Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
 - Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Revista Transcultural de Música*, 9. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82200913> .
 - Pelinski, R. (2007). El oído alerta: Modos de escuchar el entorno sonoro. En Instituto Cervantes (Ed.): *I Encuentro Iberoamericano sobre Paisajes Sonoros*. Madrid: Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: <https://goo.gl/LB1oZS> .
 - Prendergast, R. M. (1977). *A Neglected Art: A Critical Study of Music in Films*. New York: New York University Press
 - Peña Timón, V. y Mañas Valle, S. (2014). Narración audiovisual: microrrelatos y estructura transmedia. En J.E. González Vallés y M. Valderrama Santomé (coord.): *Comunicación actual: redes sociales y lo 2.0 y 3.0* (pp. 481-489). Madrid: McGraw-Hill.
 - Pereira, M^a. C. (2005). Cine y educación social. *Revista de educación*, 338, 205-228.
 - Pereira, M^a. C. (2010). El cine como ámbito de la educación. La educación “por” y “para” el cine. En Touriñán, J. M. (coord.): *Artes y Educación: fundamentos de pedagogía mesoaxiológica* (pp. 238-263).
 - Pereira, C. y Urpí, C. (2005). Cine y juventud: una propuesta educativa integral. *Revista Juventud*, 68, 73–89.

- Pereyra, G. (2013). *Musicoterapia: Iniciación, técnicas y ejercicios*. Barcelona: Ma non troppo. Robinbook.
- Pérez, A. M^a. y Delgado, Á. (2012) De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 39(2) 25-34. doi: <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02> .
- Pérez-Eizaguirre, M., Salinas, F. y Del Olmo, M^a J. (2015). Musicoterapia en el aula: estudio sobre su uso en Educación Secundaria Obligatoria. *Pulso. Revista de Educación*, 38, 107-128.
- Pérez-Herrera, M. (2012). Ritmos y Orientación Musical. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 9, 78-100. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4099946> .
- Pérez-Rial, A (2012). *La mujer y la construcción de lo verosímil familiar en el cine argentino. El sujeto femenino conmovido, como polo expresivo-enunciativo* (tesis de Maestría en Análisis del Discurso, FFyL). Universidad de Buenos Aires En: *RILL Nuevas época. Prácticas discursivas a través de las disciplinas*, 17.
- Pérez-Rodríguez G., García G., Nocedo I., y García M. L. (1996). *Metodología de la investigación educacional*. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- Pérez-Tornero, J. M. (2003). Educación en medios: perspectivas y estrategias. En Aguaded, J. I. (dir.): *Luces en el laberinto audiovisual* (pp.57-69). Universidad de Huelva.
- Phelps, R., Sadoff, R., Warburton, E. & Ferrara, L. (2005). *A Guide to Research in Music Education* (5th ed.). Lanham. MD: Scarecrow Press.
- Pliego de Andrés, V. (2008). El valor de la educación musical. *Educaweb*. Recuperado el 12 de Mayo de 2017 de <http://www.educaweb.com/noticia/2008/02/11/valor-educacion-musical-2780/> .
- Poch, S. (1981). Musicoterapia. *Boletín de la Sociedad Española de Pedagogía Musical*, 2(29).
- Poch, S. (2001). Importancia de la musicoterapia en el área emocional del ser humano. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 42, 91-113.
- Poch de Grätzer, D. (2003). La interacción materno infantil y la educación musical en los primeros años de vida. *Revistas UNAM. Cuadernos Iberoamericanos de*

- Investigación en Educación Musical*, 3(6). Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/cem/article/view/7334> .
- Pont, E. (1997) *Models d'acció didàctica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
 - Porta, A. (1998). Cine, música y aprendizaje significativo. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 11, 106-113. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=635630> .
 - Porta , A. (2014). Explorando los efectos de la música del cine en la infancia. *Arte, Individuo y Sociedad*, 26 (1), 83-99. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2014.v26.n1.40384 .
 - Porta, A. (2016). La escucha audiovisual y sus efectos, ese acto privado con repercusiones sociales. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 9, 207-220. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6890> .
 - Porta, A. y Herrera, L. (2017). La música y sus significados en los audiovisuales preferidos por los niños. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, 52(25), 83-92. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-08> .
 - Prado, J., Pérez Rodríguez, M^a. A. y Galloso, M^a. V. (2003), *La galaxia digital. Lenguaje y cultura sin fronteras en la era de la globalización*. Valencia: Grupo Editorial Universitario.
 - Prats, LL. (2005). *Cine para educar. Guía de más de 200 películas con valores*. Barcelona: Belacqua.
 - Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon*, 9(6). Recuperado de: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) .
 - Prieto, D. (1997). El aprendizaje de la televisión en escuelas de Mendoza en Argentina. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 8(4), 129-138. doi: <https://doi.org/10.3916/25112> .
 - Quintana, L. (2008). “Los adolescentes, los explotadores y el rey. El cine rock de los años cincuenta” en Eduardo Guillot (coord.): *¡Rock, acción! Ensayos sobre cine y música popular*. Valencia: Avantpress Edicions.
 - Quintás, A. (2013). El poder formativo de la música. *Revista Española De Pedagogía*, 71(254), 49-57. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/23766849> .

- Quiroz, M. (1997). Propuestas para la educación y la comunicación. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 8(4), 31-37. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C08-1997-07> .
- Radigales, Jaume (2008): *La música en el cine*. Barcelona: UOC.
- Radigales, J. y Fraile, T. (2006). La música en los estudios de comunicación audiovisual. Prospecciones y estado de la cuestión. *Trípodos*, 19, 98–112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2059025> .
- Radocy, R. & Boyle, D. J. (1979). *Psychological Foundations of Music Behavior*. Springfield: Charles C.
- Rajadell, N. P., Pujol, M.A. y de la Torre, S.T. (2005). *El cine, un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcea.
- Ramírez, C. (2006). *Música, lenguaje y educación: La comunicación humana a través de la música en el proceso educativo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ramos, P. & Astruells, S. (2016). Música para concienciar, música para disfrutar: Tratar la discapacidad en el aula de secundaria. *Contextos Educativos, extraordinario 1*, 137-148.
- Randel, D. (ed.). (2006). *Diccionario Harvard de la Música*. Madrid: Alianza.
- Ravier, L. (2015). *Arte y ciencia del coaching*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Raynor, H. (1966). *Una historia social de la música, desde la Edad Media hasta Beethoven*. Madrid: Siglo XXI.
- Rebernak, J. y Muhammad, I. (2009). Interacciones artísticas y competencias interculturales en el Mediterráneo. *Quaderns de la Mediterrània*, 12, 265-270.
- Regelski, T. A. y Gates, J. T. (2009). *Music Education for Changing Times*. Nueva York: Springer.
- Reguillo, R. (2000). El lugar desde los márgenes: música e identidades juveniles. *Nómadas*, 13, 40-53. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3989354> .
- Requena-Pérez, C., Martín-Cuadrado, A. y Lago-Marín, B. (2015). Imagen corporal, autoestima, motivación y rendimiento en practicantes de danza. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 37-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235139639005> .

- Retra, J. (2006). Aspects of Musical Representation in Dutch Early Childhood Music Education. En *Proceedings of the International Conference on Music Perception and Cognition*. University of Bologna.
- Reyes Juárez, A. (2013). *Adolescencias entre muros: Escuela secundaria y la construcción de identidades juveniles*. México: FLACSO.
- Riaño, E. y Díaz, M. (2010). *Fundamentos musicales y didácticos en educación infantil*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Ridder, H. M. O. (2003). Singing Dialogue : *Music therapy with persons in advanced stages of dementia. A case study research design*. Institut for Musik og Musikterapi, Aalborg Universitet.
- Riesco, B. (2009). La música en la educación infantil. *Revista Música y Educación: Revista musical de pedagogía musical*, 22(78),170-172.
- Río, R. E. y Tenney, K. S. (2002). Music therapy for juvenile offenders in residential treatment. *Music Therapy Perspectives*, 20(2), 89-97. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275199023_Music_Therapy_for_Juvenile_Offenders_in_Residential_Treatment .
- Rita, A. (2013). El uso del cine en prácticas de producción del conocimiento. *Revista educ@arnos*, 9, 33-46. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/cine-y-educacion-propuestas-y-visiones-recientes/> .
- Rivera García, P. (1998). Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica. *Tip: Tópicos de investigación y posgrado*, 5(4), 233-240.
- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*, 2-16.
- Roden, I., Kreutz, G., Grube, D. & Bongard, S. (2013). Does music training enhance working memory performance? Findings from a quasi-experimental longitudinal study. *Psychology of Music*, 42(2), 284-298. Recuperado de <https://cutt.ly/zujMn3V> .
- Rodríguez Bravo, A. (1998). *La dimensión sonora del lenguaje audiovisual*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez Fuentes, C. (2007). El cine como recurso pedagógico. *Quaderns de Cine*, 1, 19-24. doi: <https://doi.org/10.14198/QdCINE.2007.1.03> .

- Rodríguez García, M^a. V. (2018). *Modelos de enseñanza del lenguaje musical* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez-Quiles, J. (2003). ¿Es necesaria una Educación Musical para todos? *Revista electrónica de LEEME*, 12. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9745> .
- Rodríguez Terceño, J. (2014). El cine en la realidad de las aulas. *Historia y Comunicación Social*, 19, 565-574. doi: https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45161 .
- Rojano Vera, R. (2015). *Cine y educación. El uso didáctico del cine en la facultad de educación de la universidad de Málaga* (tesis doctoral). Universidad de Málaga. doi: <http://hdl.handle.net/10630/10442> .
- Román, A. (2008). *El lenguaje musivisual. Semiótica y estética de la música cinematográfica*. Madrid: Visión Libros.
- Román Mendoza, E. (2014). Prólogo. En Martín, E. y Hernández Ortega, J. (eds.): *Pedagogía audiovisual. Monográfico de experiencias docentes multimedia* (I-III). Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Ros, M. A. S. (2003). La música en la educación infantil: Estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, 197.
- Ruano, E. (2013). Venezuela sinfónica, 12 razones por las que un niño debería aprender música. Recuperado de: <http://www.venezuelasinfonica.com/> .
- Sabbatella, P. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades educativas especiales: delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la musicoterapia. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 20, 123-140.
- Sadie, S. (2009). *Guía Akal de la música*. Madrid: Akal.
- Salazar, A. (1986). *La danza y el ballet*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, L. (2003). *El uso de la canción en el aprendizaje de idiomas*. Recuperado de: <https://gipemblog.wordpress.com/2009/12/16/el-uso-de-la-cancion-en-el-aprendizaje-de-idiomas/> .
- Sánchez-Enciso, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra: el aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.

- Sánchez, L. y Campos, M. (2009). Content and Sense. *Empedocles: European Journal for the Philosophy of Communication*, 1(1), 75-90. doi: 10.1386/ejpc.1.1.75/1
- Sanfeliu, A. y Caireta, M. (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sánchez-Enciso, J. (2008). *(Con)vivir en la palabra: el aula como espacio comunitario*. Barcelona: Graó.
- Sanjosé, V. (2003). *Didáctica de la expresión musical para maestros*. Valencia: Piles.
- Santacreu, O. A. (2002). *La música en la publicidad* (tesis doctoral). Universidad de Alicante.
- San Vicente, P. (2013). La música en musicoterapia. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 37, 145-154.
- Sapró, M. (2012). El interlenguaje musical en el cine: transculturalidad e integración comunicativa. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 87-102. Recuperado el 21 de noviembre de 2017, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825622>.
- Sarget (2003). La música en la educación infantil: estrategias cognitivo-musicales. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 18, p.197. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/-LaMusicaEnLaEducaciónInfantil-1032322>.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns. La sociedad teledirigida*. España: Taurus.
- Sausser, S. & Waller, R. J. (2006). A model for music therapy with students with emotional and behavioral disorders. *The Arts in Psychotherapy*, 33(1), 1-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aip.2005.05.003>.
- Sawyers, K. & Hutson-Brandhag, J. (2004). Music and Math: How Do We Make the Connection for Preschoolers? *Exchange, Julio/Agost 2004*. Recuperado de <https://www.childcareexchange.com/library/5015846.pdf>.
- Schaeffer, P. (1977). *Traité des objets musicaux, 2nd edition*. Paris: Editions du Seuil.
- Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Revista Psychological Science*, 15(8), 511–514. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2004.00711.x>.

- Schmidt, P. (2015). Why a social justice vision of Music Education requires a commitment to policy thought. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce & P. Woodford (eds.): *Social justice and Music Education* (pp.47-61). Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Schneider, P., Scherg, M., Dosch, H .G., Specht, H.J., Gutschal k, A. & Rupp, A. (2002). Morphology of Heschl's gyrus reflects enhanced activation in the auditory cortex of musicians. *Nature Neuroscience*, 5(7), 688-694. doi: 10.1038/nn871 .
- Schopenhauer, A. (2005). *Pensamiento, palabras y música*. Madrid: Edaf.
- Schweppe, A. & Schweppe, R. (2010). *Cúrate con la Música*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Sedeño, A. M. (2006). La función de la música en los comerciales publicitarios. *UNIrevista*, 1(3), 1-7.
- Seeman, E. (2008). *Implementation of music activities to increase language skills in the at-risk early childhood population* (trabajo final de Máster). Saint Xavier University School of Education.
- Seitz, J. A. (2005). Dalcroze, the body, movement, and musicality. *Psychology of Music*, 33(4), 419-435.
- Sell, L., Martínez Pecino, R. y Loscertales, F. (2014). El cine como herramienta educativa para abordar la violencia en las aulas. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45, 111-124. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36831300008> .
- Serra, J. (2014). El conservatorio del siglo XXI "una red de relaciones creativas" *Scherzo: Revista de música*, 298, p.93. Recuperado de: http://scherzo.es/wp-content/uploads/2019/06/Scherzo_298-Julio2014.pdf
- Serrallet, R. (2010). El IIMI y la música como motor de cambios social. *Revista Eufonía: Didáctica de la música*, 50, 43-49.
- Shepherd, J. & Wicke, Peter. (1997). *Music and Cultural Theory*. Cambridge: Polity Press.
- Shinca, M. (2008). La enseñanza de la música desde la expresión corporal. *Danza en escena*, 20.
- Simmel, G. (2003). *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Buenos Aires: Gorla.

- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. (1991). Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings. *Psychology of Music* 19(2), 110–20. doi: 10.1177/0305735691192002 .
- Sloboda, J. (2005). *Exploring the Musical Mind: Cognition, Emotion, Ability, Function*. Oxford: Oxford University Press.
- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación: un examen de la función de la música en las culturas occidentales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. México D.F.: Alianza.
- Small, C. (1998). *Musicking- The meanings of performing and listening*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
- Smalley, D. (1997). Spectromorphology: Explaining Sound Shapes. *Organised Sound*, 2(2), 107-162. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1355771897009059> .
- Solera, J. (2006). Parra, A. Conversación con J. Valent, músico. *Shooting*, 38, pp. 38-49.
- Soria-Urol, G., Duque, P. y García-Moreno, J. M. (2011). Música y cerebro (II): evidencias cerebrales del entrenamiento musical. *Revista de Neurología*, 53(12), 739-746. doi: <https://doi.org/10.33588/rn.5312.2011475> .
- Soriano, R. (1998). La LOGSE, una ley sin respuestas para la educación audiovisual. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 11, 173-178. doi: <https://doi.org/10.3916/C11-1998-27> .
- Stokoe, P. y Schächter, A. (1979). *La expresión corporal*. Barcelona: Paidós.
- Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tagg, P. (2012). *Music's Meanings: a modern musicology for non-musos*. New York & Huddersfield: Mass Media Music Scholars' Press.
- Talavera, L. (2002). La importancia de la enseñanza musical es invaluable. *Primer congreso de educación pública de la ciudad de México. Hacia una alternativa democrática*. México.
- Tamayo, M. (1999). *Diccionario de investigación científica*. México: Limusa.
- Tancara Q C. (1993). La investigación documental. *Temas Sociales*, 17, 91-106. Recuperado en 11 de marzo de 2020, de

- http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29151993000100008&lng=es&tlng=es .
- Tapscott, D. (1998). *Creciendo en un entorno digital*. McGraw-Hill: Colombia.
 - Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje, *Educación XXI*, 7 (1), 15-26. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.0.7.327> .
 - Terricabras, J. M. (2002). La educación en el siglo XXI. *Aula de Innovación Educativa*, 110, 65-67. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=208330> .
 - Tesoriero, M. & Rickard, N. S. (2012). Music-enhanced recall: An effect of mood congruence, emotion arousal or emotion function? *Musicae Scientiae*, 16(3), 340-356. doi: <https://doi.org/10.1177/1029864912459046> .
 - Thaut, M. H., McIntosh, G. C. & Rice, R. R. (1997). Rhythmic facilitation of gait training in hemiparetic stroke rehabilitation. *Journal of the neurological sciences*, 151(2), 207-212. doi: 10.1016/s0022-510x(97)00146-9 .
 - Touriñán, J. M. (1995). Exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 164, 411-437.
 - Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(1), 43-59. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28698> .
 - Trías, E. (2007). *El canto de las sirenas. Argumentos musicales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
 - Tripiana, S. (2009). Calidad de vida de los estudiantes de música del Conservatorio de Música de Aragón. *Revista Electrónica LEEME*, 24, 77-85. Recuperado de: <file:///C:/Users/marit/Downloads/9798-28555-1-PB.pdf> .
 - Úcar, P. (2011). Los guiones de cine editados como propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia de la expresión escrita. En *Jornadas Interuniversitarias de innovación docente 2011* (253-258). Barcelona: Blanquerna Tecnologia i Serveis - Universitat Ramon Llull.
 - Úcar Ventura, P. y Navarro Ayensa, M. (2019). *The blackout (El apagón): El apocalipsis de las letras en un mundo digital*. El cortometraje como propuesta

- didáctica de lectura y escritura en el aula de ELE. *Revista Estudios*, 39. doi: 10.15517/RE.V0I39.39857
- Ueda, T., Suzukamo, Y., Sato, M. & Izumi, S. I. (2013). Effects of music therapy on behavioral and psychological symptoms of dementia: a systematic review and meta-analysis. *Ageing research reviews*, 12(2), 628-641. doi: 10.1016/j.arr.2013.02.003 .
 - UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura: París. Recuperado de: <https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2010/07/direc-poli-inclusion.pdf> .
 - Vaillancourt, G. (2009). *Música y musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Madrid: Narcea.
 - Valencia, G. (1996). La música en la formación integral del hombre. *Folios. Segunda época*, 6. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASHb55244185712164aa81f4a.4>.
 - Valls, M. y Padrol, J. (1990). *Música y Cine*. Barcelona: Ultramar.
 - Valverde, X. (2011). Programa de musicoterapia para personas con discapacidad intelectual que envejecen. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42(2), 63-78.
 - VanderArk, S. D. & Ely, D. (1991). Teaching Music Functionally: A Sociobiological Approach. *Triad*, 58(4), 23–25.
 - Van Manen, M. (1998). *El Tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
 - Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Revista Científica de Comunicación y Educación. Comunicar*, 18(9), 123-129. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/C18-2002-24> .
 - Ventura, T., Gomes, M. C., Carreira, T. (2012). Cortisol and anxiety response to a relaxing intervention on pregnant women awaiting amniocentesis *Psychoneuroendocrinology*, 37(1) 148-156. doi: 10.1016/j.psyneuen.2011.05.016 .
 - Vera, B. L. (2000). El arte: factor determinante en el proceso educativo. *Educar. Revista de educación*, 15.

- Viader, B. (2017). *La estimulación sensorial, otra manera de jugar*. Recuperado de google docs: https://docs.google.com/document/edit?id=1Q8Xx8L1u6jXH35qUJgYMJHlvcRfodi6jXOG_l3qt6C0&hl=es .
- Vicente Nicolás, G. (2010). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria* (tesis doctoral). Universidad de Murcia.
- Vicuña, M^a. E. G. (1981). Antropología de la Música: Nuevas Orientaciones y aportes teóricos en la Investigación Musical. *Revista Musical Chilena*, 35(153), 52-74. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/625/527> .
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta teórica para entender sus relaciones. *Trans – Transcultural Music Review*, 2. Recuperado de: <http://www2.uji.es/trans>
- Vilar, M. (2004). *Acerca de la educación musical*. Barcelona. España.
- Vilar i Monmany, M. (2004). Acerca de la educación musical. *Revista electrónica de LEEME*, 13. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748> .
- Vílchez, L. F. (2010). La música aliada de la buena educación. *Crítica*, 60(996), 96-99. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3286692> .
- Viñuela, E. (2008). Convergencias y divergencias en el estudio de la música en los fenómenos audiovisuales. En Ayats, J. y Ginesi, G. (eds.): *Quaderns de l'arxiu del so i de la imatge 5. Experiència musical, cultura global*. Mallorca: Consell de Mallorca.
- Waterman, M. (1996). Emotional Responses to Music: Implicit and Explicit Effects in Listeners and Performers. *Psychology of Music* 24(1), 53–67. doi: <https://doi.org/10.1177/0305735696241006> .
- Weber, M. (2015). Los fundamentos racionales y sociológicos de la música. Madrid: Tecnos.
- Westerlund, H. & Juntunen, M. L. (2005). Music and knowledge in bodily experience: Dalcroze's challenge to David Elliot. En Elliot, D. (ed.): *Praxial music*

- education: Reflections and dialogues* (pp.112-122). Oxford: Oxford University Press.
- Willem, L. (1985). La Danse dans L'Education-une Enrichissement ou une Mode? *Ludens*, 9(4), 5-12.
 - Williams, D. B. (1981). A Position Statement. *Psychomusicology: A Journal of music cognition*, 1, 3-6.
 - Winters, B. (2010). The non-diegetic fallacy: film, music, and narrative space. *Music & Letters*, 91(2), 224-244. doi: <https://doi.org/10.1093/ml/gcq019> .
 - Witkin, H. (1979). Estilos cognitivos a través de las culturas. En Gordon, F. y Marín, G.: *Avances en Psicología Contemporánea* (pp. 63 – 81). México: Trillas.
 - World Federation of Music Therapy (2011). Recuperado de <http://www.musictherapyworld.net> .
 - Wyatt, H. & Amyes, T. (2005). *Postproducción de audio para TV y Cine*. Andoain: Escuela de Cine y Vídeo.
 - Xalabarder, C. (1997). *Enciclopedia de las bandas sonoras*. Barcelona: Ediciones B.
 - Xalabarder, C. (2005). Principios informadores de la música de cine. En Olarte Martínez, M. (ed.): *La música en los medios audiovisuales* (pp. 155-204). Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones.
 - Yáñez, B. (2011). Musicoterapia en el paciente oncológico. *Revista de Enfermería y Humanidades. Cultura de los cuidados*, 29, 57-73. doi: <https://doi.org/10.7184/cuid.2011.29.07> .
 - Yoon, J. N. (2000). *Music in the classroom: Its influence on children's brain development, academic performance, and practical life skills* (unpublished master's thesis). Biola University. (ERIC Document Reproduction Service N° ED442707).
 - Yus Ramos, R. (1997). *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Anaya: Madrid.
 - Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, Mª. A. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Participación educativa*, 16, 103-113. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14280> .
 - Zapata, M. A. y Peña Acuña, B. (2014). Música, imagen y cine. En Encabo, E. (eds.): *Música y cultura audiovisual* (pp.223-234). Horizontes. Murcia: Editum.

- Zaragoza, J. L. (2009): *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Zentner, M., & Eerola, T. (2010). Rhythmic engagement with music in infancy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(13), 5768-5773. doi: <https://doi.org/10.1073/pnas.1000121107> .
- Ziegler, M. M. y Bracho de Torrealba, M. (2000). Creatividad, aula y arte (la creatividad en rebelión). *Educar. Revista de educación*, 15.
- Zúñiga, J. (2009). *Cultura Audiovisual*. Andoain: ESCIVI.

Anexos

ANEXOS

PELÍCULAS DE EDUCACIÓN

1. REBELIÓN EN LAS AULAS

Título original	To Sir, with Love
País	Reino Unido
Año	1967
Duración	105 min
Director	James Clavell
Guionista	James Clavell
Música	Ron Grainer
Fotografía	Paul Beeson
Reparto	Sidney Poitier (Mark Thackeray), Christian Roberts (Denham), Judy Geeson (Pamela Dare), Suzy Kendall (Gillian Blanchard), Lulu (Barbara "Babs" Pegg), Christopher Chittell (Potter), Adrienne Posta (Moira Joseph), Ann Bell (Mrs. Dare), Lynn Sue Moon (Miss Wong), Anthony Villaroel (Seales), Richard Willson (Curly), Michael Des Barres (Williams as Micheal Des Barres), Faith Brook (Grace Evans), Geoffrey Bayldon (Theo Weston), Patricia Routledge (Clinty Clintridge), Edward Burnham (Florian), Rita Webb (Mrs. Joseph), Fred Griffiths (Mr. Clark), Marianne Stone (Gert).
Productora	Columbia Pictures
Género	Drama Colegios y Universidad. Enseñanza
Sinopsis	Mark Thackeray, un ingeniero negro sin trabajo, acepta un empleo como profesor de un grupo de estudiantes bastante conflictivos en una escuela de la periferia de Londres. Sus alumnos son insolentes y groseros, pero, en el fondo, no tienen malos sentimientos. Al principio intenta ganarse su confianza utilizando los métodos tradicionales, pero fracasa tan estrepitosamente que no tendrá más remedio que recurrir a otras fórmulas. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de varias áreas ▪ Hombre ▪ Raza negra ▪ Nuevo en el centro

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sin vocación docente de partida: ingeniero ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Maleducados
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inglesa ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula no multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> ▪ El profesor se hace con el control de la clase y vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento al profesor y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como forma de evasión y protesta

2. LECCIONES INOLVIDABLES

Título original	Stand and Deliver
País	Estados Unidos
Año	1988
Duración	102 min
Director	Ramón Menéndez

*Cada una de las características personales y profesionales que han sido enumeradas en los resultados extraídos de las películas sobre educación en el apartado 3.2.3.2. de la presente tesis. Empleamos pues el asterisco en las sucesivas fichas para hacer referencia a esto.

Para la sinopsis de los films analizados empleamos la información proporcionada por el sitio web <https://www.filmaffinity.com/>

Guionista	Ramón Menéndez, Tom Musca
Música	Craig Safan
Fotografía	Tom Richmond
Reparto	Edward James Olmos (Jaime Escalante), Lou Diamond Phillips (Ángel Guzmán), Andy García (Dr. Ramirez), Rosana De Soto (Fabiola Escalante), Mark Phelan (Cop), Carmen Argenziano (Director Molina), Estelle Harris (Secretary), Virginia Paris (Raquel Ortega)
Productora	Warner Bros
Género	Drama Enseñanza. Colegios y Universidad. Adolescencia. Matemáticas
Sinopsis	Jaime Escalante es el nuevo profesor de matemáticas en un instituto para jóvenes de origen hispano en un barrio de Los Angeles. Son alumnos difíciles que no esperan llegar a la universidad, y que aspiran tan sólo a algún trabajo que apenas les permita sobrevivir. Jaime tendrá que hacerles cambiar de opinión, y exigirles fuertes sacrificios... (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de matemáticas ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Nuevo en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en una historia real ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> ▪ El profesor se hace con el control de la clase y vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento al profesor y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inexistente

3. EL CLUB DE LOS POETAS MUERTOS

Título original	Dead Poets Society
País	Estados Unidos
Año	1989
Duración	124 min
Director	Peter Weir
Guionista	Tom Schulman
Música	Maurice Jarre
Fotografía	John Seale
Reparto	Robin Williams (John Keating), Robert Sean Leonard (Neil Perry), Ethan Hawke (Todd Anderson), Josh Charles (Knox Overstreet), Dylan Kussman (Richard Cameron), Gale Hansen (Charlie Dalton), James Waterston (Gerard Pitts), Allelon Ruggiero (Steven Meeks), Norman Lloyd (Mr. Nolan), Kurtwood Smith (Mr. Perry), Melora Walters (Gloria), Welker White (Tina), Debra Mooney (Mrs. Anderson), George Martin (Dr. Hager)
Productora	Touchstone Pictures, Silver Screen Partners IV
Género	Drama Enseñanza. Colegios y Universidad. Literatura. Años 50. Película de culto
Sinopsis	En un elitista y estricto colegio privado de Nueva Inglaterra, un grupo de alumnos descubrirá la poesía, el significado del "carpe diem" -aprovechar el momento- y la importancia vital de luchar por alcanzar los sueños, gracias al Sr. Keating, un excéntrico profesor que despierta sus mentes por medio de métodos poco convencionales. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de literatura ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Nuevo en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Posee todas las características asociadas a un buen

	<p>docente*</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jóvenes ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Clase social acomodada
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en una historia real ▪ Estadounidense ▪ Autoritarismo familiar ▪ Aula no multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente (muerte de uno de los alumnos)
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> a medio camino ▪ El profesor se hace con el control de la clase, pero no vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento al profesor y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El “Himno a la alegría” suena tras ganar un partido de fútbol ▪ Uno de los chicos toca el saxofón y recita poesía al mismo tiempo: “poemúsica”

4. MENTES PELIGROSAS

Título original	Dangerous Minds
País	Estados Unidos
Año	1995
Duración	99 min
Director	John N. Smith
Guionista	Ronald Bass (Autobiografía: Lou Anne Johnson)
Música	Lisa Coleman
Fotografía	Pierre Letarte
Reparto	Michelle Pfeiffer (Louanne Johnson), George Dzundza (Hal

	Griffith), Renoly Santiago (Raul Sanchez), Wade Domínguez (Emilio Ramirez), Courtney B. Vance (Mr. George Grandey), Beatrice Winde (Mary Benton), John Neville (Waiter), Bruklin Harris (Callie Roberts), Robin Bartlett (Mrs. Carla Nichols), Marcello Thedford (Cornelius Bates), Karina Arroyave (Josy)
Productora	Don Simpson/Jerry Bruckheimer Films, Via Rosa Productions
Género	Drama Adolescencia. Colegios y Universidad. Enseñanza
Sinopsis	Una inexperta maestra es contratada como profesora de un grupo de chicos difíciles, cada uno de los cuales es un problema social en sí mismo. Pero, aunque la tarea es difícil y la rigidez de la dirección del centro no ayuda, la voluntariosa maestra intentará que los chicos lleguen a graduarse. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiradora, salvadora y agente de cambio ▪ Profesora de literatura ▪ Mujer ▪ Raza caucásica ▪ Nueva en el centro ▪ Sin vocación docente de partida: ex marine ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en una historia real ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente (muerte de uno de los alumnos)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i>

Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La profesora se hace con el control de la clase y vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento a la profesora y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Freestyles, sesiones de break y mucho rap como parte de la cultura callejera de los alumnos

5. LA SONRISA DE MONA LISA

Título original	Mona Lisa Smile
País	Estados Unidos
Año	2003
Duración	117 min
Director	Mike Newell
Guionista	Lawrence Konner, Mark Rosenthal
Música	Rachel Portman
Fotografía	Anastas N. Michos
Reparto	Julia Roberts (Katherine Ann Watson), Kirsten Dunst (Betty Warren), Julia Stiles (Joan Brandwyn), Marcia Gay Harden (Nancy Abbey), Maggie Gyllenhaal (Giselle Levy), Dominic West (Bill Dunbar), Juliet Stevenson (Amanda Armstrong), Topher Grace (Tommy Donegal), John Slattery (Paul Moore), Ginnifer Goodwin (Connie Baker), Marian Seldes (President Jocelyn Carr), Donna Mitchell (Mrs. Warren), Terence Rigby (Dr. Edward Staunton)
Productora	Columbia Pictures, Revolution Studios
Género	Drama. Comedia Colegios y Universidad. Enseñanza. Años 50. Feminismo
Sinopsis	En 1953, Katherine Watson (Julia Roberts) se traslada desde California al campus de la prestigiosa y estricta universidad de Wellesley en Nueva Inglaterra para enseñar historia del arte. En plena postguerra, Watson espera que sus estudiantes, las mejores y las más brillantes del país, aprovechen las oportunidades que se les presentan para emanciparse. Sin embargo, poco después de su llegada, descubre que la prestigiosa institución está anclada en la tradición y el conformismo. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiradora, salvadora y agente de cambio ▪ Profesora de historia del arte ▪ Mujer ▪ Raza caucásica ▪ Nueva en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Posee todas las características asociadas a un buen

	<p>docente*</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jóvenes universitarias ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismas ▪ No participan y se muestran apáticas respecto al sistema escolar ▪ Inadaptadas ▪ Clase social acomodada
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadounidense ▪ Autoritarismo familiar ▪ Aula no multicultural ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> a medio camino ▪ La profesora se hace con el control de la clase, pero no vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento a la profesora y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Una alumna toca el violonchelo

6. ESCRITORES DE LA LIBERTAD

Título original	Freedom Writers
País	Estados Unidos
Año	2007
Duración	123 min
Director	Richard LaGravenese
Guionista	Richard LaGravenese (Libro: Freedom Writers, Erin Gruwell)
Música	Mark Isham, RZA, Will I Am
Fotografía	Jim Denault
Reparto	Hilary Swank (Erin Gruwell), Patrick Dempsey (Scott Casey), Scott Glenn (Steve Gruwell), Imelda Staunton (Margaret Campbell), April L. Hernandez (Eva Benitez), Mario (Andre Bryant), Jason Finn (Marcus), Hunter Parrish (Ben Daniels), Kristin Herrera (Gloria Muñoz)
Productora	Paramount Pictures, MTV Films, Jersey Films, Double Feature Films

Género	Drama Basado en hechos reales. Enseñanza. Años 90
Sinopsis	Año 1994. Gruwell (Hilary Swank) es una joven profesora recién licenciada que empieza a dar clases de lengua en un instituto de Long Beach, California. Sus alumnos, que viven en barrios marginales, están marcados por la violencia de las bandas. Después de un mal comienzo, descubre cómo ganarse su respeto y confianza y cómo ayudarles a cambiar: les habla de Ana Frank y de otros adolescentes, menos afortunados que ellos, que vivieron grandes tragedias y escribieron sobre ellas. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiradora, salvadora y agente de cambio ▪ Profesora de literatura ▪ Mujer ▪ Raza caucásica ▪ Nueva en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en una historia real ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> ▪ La profesora se hace con el control de la clase y vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento a la profesora y recuperan la ilusión y motivación por aprender

Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> Usada como recurso didáctico y nexos de unión entre profesora y alumnos
----------------------------	---

7. LA CLASE

Título original	Entre les murs
País	Francia
Año	2008
Duración	128 min
Director	Laurent Cantet
Guionista	François Bégaudeau, Robin Campillo, Laurent Cantet (Libro: François Bégaudeau)
Música	Varios
Fotografía	Pierre Milon
Reparto	François Bégaudeau (François Marin), Nassim Amrabet (Nassim), Rachel Réguier (Khoumba), Burak Ozyilmaz (Burak), Boubacar Touré (Boubacar), Carl Nanor (Carl), Franck Keïta (Souleymane), Laura Baquela (Laura), Louise Grinberg (Louise), Esmeralda Ouertani (Esmeralda), Cherif Bounaïdja Rachedi (Cherif), Juliette Demaille (Juliette), Henriette Kasaruhanda (Henriette), Jean-Michel Simonet (director)
Productora	Haut et Court
Género	Drama Enseñanza. Colegios & Universidad. Adolescencia
Sinopsis	François es un joven profesor de lengua francesa en un instituto conflictivo, situado en un barrio marginal. Sus alumnos tienen entre 14 y 15 años, y no duda en enfrentarse a ellos en estimulantes batallas verbales; pero el aprendizaje de la democracia puede implicar auténticos riesgos. Al comenzar el curso, los profesores, llenos de buenas intenciones, deseosos de dar la mejor educación a sus alumnos, se arman contra el desaliento. Pero la abismal diferencia de cultura y de actitud chocan violentamente en las aulas, que no son más que un microcosmos de la Francia contemporánea. Por muy divertidos que sean a veces los alumnos, sus comportamientos pueden cortar de raíz el entusiasmo de un profesor. La tremenda franqueza de François sorprende a sus alumnos, pero su estricto sentido de la ética se tambalea cuando los jóvenes empiezan a no aceptar sus métodos. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del	<ul style="list-style-type: none"> Inspirador, salvador y agente de cambio Profesor de literatura francesa Hombre Raza caucásica Nuevo en el aula (primera vez que da clase al grupo de alumnos asignado) Vocación docente de partida

docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad, aunque a veces tenga conductas consideradas inapropiadas para su desempeño docente.
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Francesa ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> ▪ El profesor se hace con el control de la clase y vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento al profesor y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diversos géneros musicales atendiendo a los gustos musicales de los alumnos

8. EL PROFESOR

Título original	Detachment
País	Estados Unidos
Año	2011
Duración	97 min
Director	Tony Kaye
Guionista	Carl Lund
Música	The Newton Brothers
Fotografía	Tony Kaye

Reparto	Adrien Brody (Henry Barthes), Christina Hendricks (Ms. Sarah Madison), Sami Gayle (Erica), Marcia Gay Harden (Principal Carol Dearden), James Caan (Mr. Charles Seaboldt), Lucy Liu (Dr. Doris Parker), Tim Blake Nelson (Mr. Wiatt), Bryan Cranston (Mr. Dearden), Blythe Danner (Ms. Perkins), William Petersen (Mr. Sarge Kepler), Betty Kaye (Meredith), Louis Zorich (Grampa), Reagan Leonard (Patricia Barthes), Isiah Whitlock Jr. (Mr. Mathias), Doug E. Doug (Mr. Norris)
Productora	Paper Street Films, Kingsgate Films, Appian Way
Género	Drama Enseñanza. Colegios y Universidad. Adolescencia. Prostitución. Cine independiente USA
Sinopsis	A un instituto lleno de alumnos problemáticos y con unos resultados académicos muy bajos, llega Henry Bathes, un profesor sustituto que posee un auténtico don para conectar con los alumnos. Pero Henry prefiere ignorar su talento. Al trabajar sólo sustituciones, nunca permanece bastante tiempo en un instituto como para mantener una relación afectiva con sus alumnos o sus compañeros. Cuando llega a este instituto donde una frustrada administración ha conseguido volver totalmente apáticos a los alumnos, Henry no tarda en convertirse en un ejemplo a seguir para los adolescentes. Logra una conexión emocional con los alumnos, con los otros profesores y con una adolescente prostituta a la que recoge en la calle. Puede que gracias a ellos se dé cuenta de que no está solo en su desesperada búsqueda de la belleza en un mundo aparentemente falto de amor y lleno de maldad. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de literatura ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Nuevo en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social

Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente (muerte de uno de los alumnos)
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> a medio camino ▪ El profesor se hace con el control de la clase, pero no vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento al profesor y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inexistente

9. LA PROFESORA DE HISTORIA

Título original	Les héritiers
País	Francia
Año	2014
Duración	100 min
Director	Marie-Castille Mention-Schaar
Guionista	Marie-Castille Mention-Schaar
Música	Ludovico Einaudi
Fotografía	Myriam Vinocour
Reparto	Ariane Ascaride (Anne Guéguen), Ahmed Dramé (Malik), Geneviève Mnich (Yvette), Xavier Maly (Le proviseur), Martin Cannavo (Le prof de maths), Noémie Merlant (Mélanie), Stéphane Bak (Max), Wendy Nieto (Jamila), Léon Zyguel (Léon Zyguel)
Productora	Loma Nasha Films
Género	Drama Colegios y Universidad. Adolescencia. Enseñanza. Holocausto
Sinopsis	Anne Gueguen es una profesora de Historia de instituto que además se preocupa por los problemas de sus alumnos. Este año, como siempre, Anne tiene un grupo difícil. Frustrada por su materialismo y falta de ambición, Anne desafía a sus alumnos a participar en un concurso nacional sobre lo que significa ser adolescente en un campo de concentración nazi. Anne usa toda su energía y creatividad para captar la atención de sus alumnos y motivarlos. A medida que el plazo se acerca, los jóvenes

	comienzan a abrirse a los demás y a creer en sí mismos. Un proyecto que cambiará sus vidas. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiradora, salvadora y agente de cambio ▪ Profesora de historia ▪ Mujer ▪ Raza caucásica ▪ Nueva en el aula (primera vez que da clase al grupo de alumnos asignado) ▪ Vocación docente de partida ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en una historia real ▪ Francesa ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> ▪ La profesora se hace con el control de la clase y vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento a la profesora y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inexistente

10. EL BUEN MAESTRO

Título original	Les grands esprits
País	Francia
Año	2017
Duración	106 min
Director	Olivier Ayache-Vidal
Guionista	Olivier Ayache-Vidal (Idea: Ludovic du Clary)
Música	(-)
Fotografía	David Cailley
Reparto	Denis Podalydès (François Foucault), Abdoulaye Diallo (Seydou), Pauline Huruguen (Chloé), Alexis Moncorgé (Gaspard), Tabono Tandia (Maya), Léa Drucker (Caroline), Zineb Triki (Agathe), Marie Rémond (Camille), Charles Templon (Sébastien), Emmanuel Barrouyer (Le principal)
Productora	Sombrero Productions, France 3 Cinéma, Atelier de Production, Cofimage 28, CNC, France Télévisions, Ciné+, Soficinéma 13, Canal+, Procirep, Sofica Manon 7
Género	Comedia. Drama Comedia dramática. Colegios y Universidad. Enseñanza
Sinopsis	François Foucault, de cuarenta años, es profesor de literatura en el prestigioso instituto de París, Henri IV. Una serie de circunstancias le obligan a dejar su puesto y a aceptar una plaza en un instituto del extrarradio de la ciudad, en una zona conflictiva. François se teme lo peor. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de literatura ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Nuevo en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Posee todas las características asociadas a un buen docente* ▪ Emplea metodologías innovadoras ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad, aunque a veces tenga conductas consideradas inapropiadas para su desempeño docente.
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Francesa ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista y aprendizaje significativo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados al desenlace	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Happy ending</i> a medio camino ▪ El profesor se hace con el control de la clase, pero no vuelve el próximo curso ▪ Los alumnos muestran su afecto y reconocimiento al profesor y recuperan la ilusión y motivación por aprender
Papel otorgado a la música	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Actuación del coro formado por algunos alumnos del instituto

PELÍCULAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

1. CURSO 1984

Título original	Class of 1984
Países	Canadá
Año	1982
Duración	98 min.
Director	Mark L. Lester
Guionista	Mark L. Lester, Tom Holland, John C.W. Saxton (Historia: Tom Holland)
Música	Lalo Schifrin
Fotografía	Albert J. Dunk
Reparto	Perry King (Andrew Norris), Merrie Lynn Ross (Diane Norris), Timothy Van Patten (Peter Stegman), Roddy McDowall (Terry Corrigan), Stefan Arngrim (Drugstore), Michael J. Fox (Arthur)
Productora	Guerilla High Productions
Género	Acción. Drama Colegios y Universidad. Enseñanza. Bandas/pandillas callejeras
Sinopsis	Andrew Norris es el nuevo profesor de música del Lincoln High School. Allí conoce a Peter Stegman y su banda, un grupo muy conflictivo que hace la vida imposible a profesores y alumnos. Pero lo que cree solo un problema con unos chicos problemáticos dará lugar a un brutal baño de sangre. (FILMAFFINITY)

Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Labor educativa negativa para sus alumnos ▪ Profesor de música ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Nuevo en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Liderazgo ejercido con un autoritarismo excesivo y pérdida de control
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: instituto ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia extrema en el entorno ▪ Apenas hay tratamiento del proceso enseñanza ▪ Aprendizaje dirigido al grupo de alumnos completo ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente (muerte de uno de los alumnos y crímenes finales)
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: formación de una orquesta ▪ Talento natural en un alumno ▪ Depreciación de la música y la educación musical
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

2. SISTER ACT 2: DE VUELTA AL CONVENTO

Título original	Sister Act 2: Back in the Habit
Países	Estados Unidos
Año	1993
Duración	107 min
Director	Bill Duke
Guionista	James Orr, Jim Cruickshank, Judi Ann Mason

Música	Miles Goodman
Fotografía	Oliver Wood
Reparto	Whoopi Goldberg (Deloris), Maggie Smith (Mother Superior), Wendy Makkena (Sister Mary Robert), Kathy Najimy (Sister Mary Patrick), Lauryn Hill (Rita Watson), Devin Kamin (Frankie), James Coburn (Mr. Crisp), Michael Jeter (Father Ignatius), Mary Wickes (Sister Mary Lazarus), Barnard Hughes (Father Maurice), Jennifer Love Hewitt (Margaret), Thomas Gottschalk (Father Wolfgang), Sheryl Lee Ralph (Florence Watson), Robert Pastorelli (Joey Bustamente), Alanna Ubach (Maria), Ryan Toby (Ahmal), Ron Johnson (Sketch), Christian Fitzharris (Tyler Chase), Tanya Blount (Tanya), Mehran Marcos Sedghi (Marcos)
Productora	Buena Vista Pictures
Género	Comedia Música. Enseñanza. Colegios y Universidad. Secuela
Sinopsis	Deloris Van Cartier (Whoopi Goldberg) vuelve a colocarse los hábitos de la hermana Mary Clarence. Sus compañeras monjas y la Madre superiora Maggie Smith) necesitan ayuda para evitar el cierre de la escuela parroquial de Saint Francis. Con su colaboración y la del resto de las monjas, todos preparan la participación del colegio católico en un concurso de coros escolares. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiradora, salvadora y agente de cambio ▪ Profesora de música ▪ Mujer ▪ Raza negra ▪ Nueva en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses de los alumnos ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad, aunque a veces tenga conductas consideradas inapropiadas para su desempeño docente
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: escuela parroquial

Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos, pero centrándose en un alumno en particular ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión vocal: canto y formación coral ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento natural en una alumna ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ Éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental. ▪ Góspel y rhythm & blues con carácter religioso.

3. PROFESOR HOLLAND

Título original	Mr. Holland's Opus
Países	Estados Unidos
Año	1995
Duración	142 min
Director	Stephen Herek
Guionista	Patrick Sheane Duncan
Música	Michael Kamen
Fotografía	Oliver Wood
Reparto	Richard Dreyfuss (Glenn Holland), Glenna Headly (Iris Holland), Olympia Dukakis (Principal Jacobs), William H. Macy (Vice Principal Wolters), Jay Thomas (Bill Meister), Alicia Witt (Gertrude Lang), Jean Louisa Kelly (Rowena Morgan), Terrence Howard (Louis Russ), Balthazar Getty (Stadler)
Productora	Polygram Filmed Entertainment / Interscope Communications / The Charlie Mopic Company
Género	Drama Enseñanza. Discapacidad auditiva. Años 70. Colegios y Universidad
Sinopsis	Glenn Holland (Richard Dreyfuss) ve como su trabajo actual como

	<p>músico en fiestas privadas no da para mucho, mientras sueña con componer su gran obra. Cuando se decide a cambiar de trabajo y se convierte en profesor de una destartalada escuela, descubre su verdadera vocación; enseñar a los jóvenes a entender la vida a través de la música. (FILMAFFINITY)</p>
<p>Estereotipos asociados a la figura del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de música ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Nuevo en el centro ▪ Músico frustrado pero que descubre su vocación docente ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses de los alumnos ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad, aunque a veces tenga conductas consideradas inapropiadas para su desempeño docente
<p>Estereotipos asociados a la figura del alumno</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Clase media con bajo nivel cultural
<p>Estereotipos asociados al contexto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: instituto ▪ Estadounidense ▪ El profesor no interfiere en el contexto familiar, pero hay implicación de las familias ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos, pero centrándose en un alumno en particular ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente (muerte de uno de los alumnos) ▪ Profesor atraído por una alumna

Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: formación de una orquesta ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento adquirido en una alumna ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ Éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

4. MÚSICA DEL CORAZÓN

Título original	Music of the Heart
Países	Estados Unidos
Año	1999
Duración	105 min
Director	Wes Craven
Guionista	Pamela Gray
Música	Mason Daring
Fotografía	Peter Deming
Reparto	Meryl Streep (Roberta), Aidan Quinn (Brian), Gloria Estefan (Isabel), Angela Bassett (Janet), Jane Leeves (Dorothea von Haefen), Kieran Culkin (Alexi Tzavaras), Jay O. Sanders (Dan Paxton), Charlie Hofheimer (Nicholas Tzavaras)
Productora	Miramax International
Género	Drama Basado en hechos reales. Música. Enseñanza
Sinopsis	Basada en una historia real, narra la vida de Roberta Guaspari, una violinista que dejó su carrera de músico profesional al casarse. Años después, a pesar de que su marido la abandonó a ella y a sus dos hijos, Roberta consigue rehacer su vida personal y profesional enseñando música a los niños pobres del East Harlem, un barrio de Nueva York. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiradora, salvadora y agente de cambio ▪ Profesora de música y de violín ▪ Mujer ▪ Raza caucásica ▪ Nueva en el centro ▪ Músico frustrado pero que descubre su vocación docente ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Educa en valores

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niños ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Infancia problemática/Ambiente conflictivo
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en hechos reales ▪ Educación musical formal: escuela ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: formación de una orquesta/violín ▪ Lucha por un sueño ▪ Disciplina vs disfrute ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ Éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

5. BILLY ELLIOT (QUIERO BAILAR)

Título original	Billy Elliot
Países	Reino Unido
Año	2000
Duración	111 min
Director	Stephen Daldry
Guionista	Lee Hall
Música	Stephen Warbeck
Fotografía	Brian Tufano
Reparto	Jamie Bell (Billy), Julie Walters (Mrs. Wilkinson), Gary Lewis

	(Dad), Jamie Draven (Tony), Jean Heywood (Grandma), Stuart Wells (Michael), Nicola Blackwell (Debbie)
Productora	Working Title Films / BBC Films / The Arts Council of England/ WT2
Género	Drama. Comedia Ballet. Años 80. Homosexualidad. Baile
Sinopsis	En 1984, durante una huelga de mineros en el condado de Durham, se suceden los enfrentamientos entre piquetes y policía. Entre los mineros más exaltados están Tony y su padre. Éste se ha empeñado en que Billy, su hijo pequeño, reciba clases de boxeo. Pero, aunque el chico tiene un buen juego de piernas, carece por completo de pegada. Un día, en el gimnasio, Billy observa la clase de ballet de la señora Wilkinson, una mujer de carácter severo que lo anima a participar. A partir de ese momento, Billy se dedicará apasionadamente a la danza. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspiradora, salvadora y agente de cambio ▪ Profesora de danza ▪ Mujer ▪ Raza caucásica ▪ Vocación docente de partida ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad, aunque a veces tenga conductas consideradas inapropiadas para su desempeño docente
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niño ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismo ▪ Inadaptado ▪ Infancia problemática/Ambiente conflictivo
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en hechos reales ▪ Educación musical no formal: clases particulares de danza ▪ Inglesa ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje centrado en un alumno ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente

Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión corporal: danza ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento natural en el alumno ▪ La música como solución salvífica ▪ Éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música popular: pop, rock, punk

6. ESCUELA DE ROCK

Título original	School of Rock
Países	Estados Unidos
Año	2003
Duración	108 min
Director	Richard Linklater
Guionista	Mike White
Música	Craig Wedren
Fotografía	Rogier Stoffers
Reparto	Jack Black (Dewey Finn), Joan Cusack (Rosalie Mullins), Mike White (Ned Schneebly), Sarah Silverman (Patty Di Marco), Joey Gaydos (Zack), Miranda Cosgrove (Summer Hathaway), Maryam Hassan (Tomika), Kevin Alexander Clark (Freddy Jones), Rebecca Brown (Katie), Robert Tsai (Lawrence), Caitlin Hale (Marta), Aleisha Allen (Alicia), Brian Falduto (Billy), Zachary Infante (Gordon), James Hosey (Marco), Angelo Massagli (Frankie), Cole Hawkins (Leonard), Veronica Afflerbach (Eleni)
Productora	Paramount Pictures
Género	Comedia Colegios y Universidad. Cine familiar. Música
Sinopsis	Dewey Finn (Jack Black), un guitarrista con delirios de grandeza, es expulsado de su banda. La falta de recursos económicos lo obliga a buscar trabajo, cosa nada fácil, por lo que, finalmente, decide suplantar a un profesor sustituto en una escuela privada. A los alumnos de 5º grado intentará enseñarles el "rock & roll de alto voltaje". Además, entre los niños está Yuki, un guitarrista prodigio de nueve años que puede ayudarlo a ganar la competición de bandas de música y, de paso, solucionar sus problemas económicos. (FILMAFFINITY)
Estereotipos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de música ▪ Hombre ▪ Raza caucásica

asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Músico frustrado pero que descubre su vocación docente ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad, aunque a veces tenga conductas consideradas inapropiadas para su desempeño docente
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niños ▪ Trabajadores y disciplinados ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ Clase social alta
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: escuela ▪ Estadounidense ▪ El profesor no interfiere en el contexto familiar, pero hay implicación de las familias ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos, pero centrándose en un alumno en particular ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia de fondo
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: formación de una banda de rock ▪ Lucha por un sueño ▪ Tanto talento natural como adquirido en dos alumnos ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ Éxito como búsqueda del éxito social o la aprobación de la sociedad en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo ▪ Industria musical: universo competitivo y ambición desmedida
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música popular: rock, punk, heavy metal.

7. LOS CHICOS DEL CORO

Título original	Les choristes
Países	Francia, Suiza
Año	2004
Duración	95 min
Director	Christophe Barratier
Guionista	Christophe Barratier & Philippe Lopes-Curval
Música	Bruno Coulais & Christophe Barratier
Fotografía	Carlo Varini, Dominique Gentil
Reparto	Gérard Jugnot (Clément Mathieu), François Berléand (Headmaster Rachin), Jean-Baptiste Maunier (Pierre Morhange), Jacques Perrin (Pierre Morhange adulte), Kad Merad (Chabert), Maxence Perrin (Pépinot), Paul Chariéras (Régent), Marie Bunel (Violette Morhange), Jean-Paul Bonnaire (La Père Maxence), Grégory Gagnol (Mondain)
Productora	Galatée Films / Pathé Renn Productions / France 2 Cinéma / Novo Arturo Films, Canal+
Género	Drama. Comedia Infancia. Enseñanza. Años 40. Colegios y Universidad. Comedia dramática. Música. Remake
Sinopsis	En 1948 Clément Mathieu, profesor de música desempleado, acepta un puesto como profesor vigilante en un internado de reeducación de menores. El sistema represivo aplicado por el director conmociona a Mathieu. Enseñándoles música y canto coral a estos niños tan difíciles, Mathieu transformará sus vidas cotidianas. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de música ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Músico frustrado pero que descubre su vocación docente ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niños/adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Infancia problemática/ Ambientes conflictivos/ Riesgo de exclusión social

Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: reformatorio ▪ Francesa ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos, pero centrándose en un alumno en particular ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados a la música y la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión vocal: canto y formación de un coro ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento natural en un alumno ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ Éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

8. MAROA

Título original	Maroa
Países	Venezuela
Año	2005
Duración	102 min
Director	Solveig Hoogesteijn
Guionista	Solveig Hoogesteijn, Claudia Nazoa, Fernando Castets
Música	Nascuy Linares
Fotografía	Alfredo F. Mayo
Reparto	Tristán Ulloa (Joaquín), Yorlis Domínguez (Maroa), Elba Escobar (Brígida), Luke Grande (Ezequiel), Enghel Alejo (Carlos), Víctor Cuica (Cabezas)
Productora	Coproducción Venezuela-España
Género	Drama
Sinopsis	¿Una niña de 11 años, audaz superviviente de la jungla de asfalto, fascinada por Mozart en medio de un acto delictivo? Imposible, o al menos improbable. El alimento cotidiano de Maroa son telenovelas cursis, changas y raps que interpretan al barrio, y por las noches, el chasquido de las balas, los disparos reflejados en las encuestas que cuantifican 130 muertos, cada fin de semana, en las

	<p>barriadas de Caracas. Brígida, su abuela, adivinadora, tramposa y vendedora de lotería, la maltrata y le exige rendición exacta de las cuentas, pero es su única familia. Impetuosa y decidida, la vida de Maroa no tiene futuro hasta el momento que escucha un clarinete. La conexión es mágica y profunda. Los días de Maroa giran en torno a las clases de música que imparte el músico Joaquín, tímido e incondicional, quien se interesa de inmediato por esta niña talentosa, carente de la más elemental disciplina. Joaquín, el único que siembra esperanza en su abandono, descubre que, a través de Maroa, su mundo cambia para siempre. (FILMAFFINITY)</p>
<p>Estereotipos asociados a la figura del docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de música ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Músico frustrado pero que descubre su vocación docente ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
<p>Estereotipos asociados a la figura del alumno</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niña ▪ Rebelde, no cumple las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí misma ▪ Inadaptada ▪ Infancia problemática/ Ambiente conflictivo
<p>Estereotipos asociados al contexto educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: escuela/albergue ▪ Venezolana ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje centrado en una alumna ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente ▪ Profesor atraído por la alumna

Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: formación de una orquesta/clarinete ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento adquirido en la alumna ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

9. DÉJATE LLEVAR

Título original	Take the Lead
Países	Estados Unidos
Año	2006
Duración	108 min
Director	Liz Friedlander
Guionista	Dianne Houston
Música	Swizz Beatz & Aaron Zigman
Fotografía	Alex Nepomniaschy
Reparto	Antonio Banderas (Pierre Dulaine), Alfre Woodard (Augustine James), Rob Brown (Rock), Yaya DaCosta (LaRhette), Elijah Kelley (Danjou), Markus T. Paulk (Eddie), Lyriq Bent (Easy), Jasika Nicole (Egypt)
Productora	New Line Cinema
Género	Drama Baile. Basado en hechos reales
Sinopsis	Basado en la verdadera historia de Pierre Dulaine, un inspirador profesor de baile que ofrece clases gratuitas a los alumnos más conflictivos de las escuelas de Nueva York. Al principio los alumnos tratan a Dulaine con escepticismo, especialmente cuando descubren lo que se propone enseñarles, pero su compromiso y dedicación poco a poco derrumban las barreras que les separan. Hasta el punto que deciden ir aún más lejos y crean un estilo nuevo lleno de energía: una mezcla del baile de salón clásico de Dulaine con su propio estilo hip-hop. Dulaine se convertirá pronto en el mentor de sus alumnos, muchos de los cuales nunca han tenido un aliciente por el que luchar en sus vidas. Les inspirará para esforzarse y buscar la perfección con la esperanza de ganar el prestigioso concurso de baile de la ciudad. Y en el camino aprenderán valiosas lecciones acerca del orgullo, el respeto y el honor. (FILMAFFINITY)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio

Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesor de baile ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Nuevo en el centro ▪ Vocación docente de partida ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses de los alumnos ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Rebeldes, no cumplen las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en hechos reales ▪ Educación musical formal: instituto ▪ Estadounidense ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Violencia en el entorno ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión corporal: danza ▪ Lucha por un sueño ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ Éxito como búsqueda del éxito social o la aprobación de la sociedad en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música popular: urbanas (hip-hop y rap) y exóticas (tango, salsa, entre otras).

10. CISNE NEGRO

Título original	Black Swan
Países	Estados Unidos
Año	2010
Duración	109 min
Director	Darren Aronofsky
Guionista	John McLaughlin, Mark Heyman, Andres Heinz
Música	Clint Mansell
Fotografía	Matthew Libatique
Reparto	Natalie Portman (Nina Sayers), Mila Kunis (Lily), Vincent Cassel (Thomas Leroy / The Gentleman), Winona Ryder (Beth Macintyre /The Dying Swan), Barbara Hershey (Erica Sayers), Ksenia Solo (Verónica), Benjamin Millepied (David)
Productora	Fox Searchlight, Cross Creek Pictures, Protozoa Pictures, Phoenix Pictures, Dune Entertainment
Género	Drama Ballet. Drama psicológico. Thriller psicológico
Sinopsis	Nina (Natalie Portman), una brillante bailarina que forma parte de una compañía de ballet de Nueva York, vive completamente absorbida por la danza. La presión de su controladora madre (Barbara Hershey), la rivalidad con su compañera Lily (Mila Kunis) y las exigencias del severo director (Vincent Cassel) se irán incrementando a medida que se acerca el día del estreno. Esta tensión provoca en Nina un agotamiento nervioso y una confusión mental que la incapacitan para distinguir entre realidad y ficción. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Labor educativa negativa para sus alumnos ▪ Viene representado por el director del ballet ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Músico fracasado sin vocación docente ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Liderazgo ejercido con un autoritarismo excesivo y pérdida de control ▪ Actúa de una forma desacertada y tiránica
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joven ▪ Disciplinada e interesada por sus clases ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí misma ▪ Impone sus propios límites
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical no formal: compañía de ballet ▪ Estadounidense ▪ Implicación de la madre sobreprotectora y situación desfavorable

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprendizaje centrado en una alumna ▪ Tragedia de fondo
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión corporal: danza ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento adquirido en la alumna ▪ Disciplina vs disfrute: música culta para eruditos/ virtuosismo/ rivalidad ▪ Éxito como búsqueda del éxito social o la aprobación de la sociedad en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo ▪ Industria musical: universo competitivo y ambición desmedida
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

11. WHIPLASH

Título original	Whiplash
Países	Estados Unidos
Año	2014
Duración	103 min
Director	Damien Chazelle
Guionista	Damien Chazelle
Música	Justin Hurwitz
Fotografía	Sharone Meir
Reparto	Miles Teller (Andrew Neiman), J.K. Simmons (Terence Fletcher), Melissa Benoist (Nicole), Paul Reiser (Jim Neimann), Austin Stowell (Ryan), Jayson Blair (Travis), Kavita Patil (Assistant-Sophie), Kofi Siriboe (Bassist (Nassau), Nate Lang (Carl Tanner)
Productora	Sony Pictures Classics / Blumhouse Productions / Bold Films / Exile Entertainment / Right of Way Films
Género	Drama Música. Jazz. Cine independiente USA
Sinopsis	El objetivo de Andrew Neiman (Miles Teller), un joven y ambicioso baterista de jazz, es triunfar en el elitista Conservatorio de Música de la Costa Este. Marcado por el fracaso de la carrera literaria de su padre, Andrew alberga sueños de grandeza. Terence Fletcher (J.K. Simmons), un profesor conocido tanto por su talento como por sus rigurosos métodos de enseñanza, dirige el mejor conjunto de jazz del Conservatorio. Cuando Fletcher elige a Andrew para formar parte del grupo, la vida del joven cambiará. (FILMAFFINITY)
Estereotipos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Labor educativa negativa para sus alumnos ▪ Profesor de conservatorio y director de banda de jazz

asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Músico fracasado sin vocación docente ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Liderazgo ejercido con un autoritarismo excesivo y pérdida de control ▪ Actúa de una forma desacertada y tiránica
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joven ▪ Disciplinado e interesado por sus clases ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Impone sus propios límites
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: conservatorio de música ▪ Estadounidense ▪ Implicación y apoyo del padre resignado ▪ Aprendizaje centrado en un alumno ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente (muerte de uno de los alumnos)
Estereotipos asociados a la música y la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: formación de una banda de jazz/ batería ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento adquirido en el alumno ▪ Disciplina vs disfrute: música culta para eruditos (supremacía del jazz) / virtuosismo/ rivalidad ▪ Éxito como búsqueda del éxito social o la aprobación de la sociedad en los alumnos ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental. ▪ Jazz.

12. EL CORO

Título original	Boychoir
Países	Estados Unidos
Año	2014
Duración	106 min
Director	François Girard
Guionista	Ben Ripley
Música	Brian Byrne
Fotografía	David Franco
Reparto	Garrett Wareing (Stet), Dustin Hoffman (Carvelle), Kathy Bates

	(Headmistress), Eddie Izzard (Drake), Kevin McHale (Wooly), Josh Lucas (Gerard), Debra Winger (Ms. Steel), River Alexander (Raffi), Erica Piccininni (Debbie), Grant Venable (Andre), Mackenzie Wareing (Stephanie), Joe West (Devon)
Productora	Informant Films / Informant Media
Género	Drama / Música
Sinopsis	En una famosa escuela de música de la Costa Este, el exigente y célebre director (Dustin Hoffman) de uno de los coros infantiles más prestigiosos del mundo descubre un extraordinario talento en Stet (Garrett Wareing), un conflictivo niño huérfano de 11 años originario de Texas que ha llegado allí tras la muerte de su madre, que era soltera. Las estrictas normas del director empujarán al joven Stet a despertar el amor por la música. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Viene representado por el director del coro ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Músico fracasado sin vocación docente ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad ▪ Actúa de una forma buena y efectiva
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Niño ▪ Rebelde, no cumple las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismo ▪ No participa y se muestra apático respecto al sistema escolar ▪ Inadaptado ▪ Infancia problemática/Ambiente conflictivo
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: conservatorio de música ▪ Estadounidense ▪ Implicación y colaboración del padre ▪ Violencia en el entorno ▪ Aprendizaje centrado en el gran grupo de alumnos, pero centrándose en algún alumno en particular ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente

Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión vocal: canto y formación coral ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento natural en el alumno ▪ Disciplina vs disfrute: música culta para eruditos/ virtuosismo/ rivalidad ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Éxito como búsqueda del éxito social o la aprobación de la sociedad en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

13. LA FAMILIA BÉLIER

Título original	La Famille Bélier
Países	Francia
Año	2014
Duración	105 min
Director	Eric Lartigau
Guionista	Victoria Bedos, Thomas Bidegain, Eric Lartigau
Música	Evgueni Galperine, Sacha Galperine
Fotografía	Romain Winding
Reparto	Louane Emera (Paula Bélier), Karin Viard (Gigi Bélier), François Damiens (Rodolphe Bélier), Luca Gelberg (Quentin Bélier), Roxane Duran (Mathilde), Eric Elmosnino (Fabien Thomasson), Ilian Bergala (Gabriel Chevignon), Clémence Lassalas (Karène), Bruno Gomila (Rossigneux), Mar Sodupe (Mademoiselle Dos Santos)
Productora	Jerico / Mars Films / France 2 Cinéma
Género	Comedia. Drama Comedia dramática. Familia. Música. Discapacidad auditiva. Adolescencia
Sinopsis	Todos los miembros de la familia Bélier son sordos, excepto Paula, de 16 años. Ella hace de intérprete para sus padres, especialmente en lo que respecta al funcionamiento de la granja familiar. Debido a que a Paula le gusta un chico del instituto, se apunta como él al grupo del coro. Allí descubrirá su talento para el canto... (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de música y director del coro ▪ Hombre ▪ Raza caucásica

docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Músico frustrado pero que descubre su vocación docente ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses de los alumnos ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescente ▪ Disciplinada e interesada en sus clases ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí misma
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: instituto ▪ Francesa ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos, pero centrándose en algún alumno en particular ▪ Tragedia de fondo
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión vocal: canto y formación coral ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento natural en la alumna ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Éxito como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música popular francesa: pop

14. EL PROFESOR DE VIOLÍN

Título original	Tudo Que Aprendemos Juntos
Países	Brasil
Año	2015
Duración	92 min
Director	Sergio Machado
Guionista	Maria Adelaide Amaral, Marcelo Gomes, Sergio Machado, Marta Nehring, Antonio Ermirio de Moraes
Música	Silvio Baccarelli, Felipe de Souza, Alexandre Guerra, Edilson Venturelli, Edilson Venturelli
Fotografía	Marcelo Durst

Reparto	Lázaro Ramos (Laerte), Kaique de Jesus (Samuel), Elzio Vieira (VR), Sandra Corveloni (Alzira), Fernanda de Freitas (Bruna)
Productora	Gullane Pictures
Género	Drama Basado en hechos reales. Colegios y Universidad. Enseñanza. Música
Sinopsis	Laertes (Lázaro Ramos), un violinista de gran talento que ha sido rechazado en la prestigiosa Orquesta Sinfónica del Estado, comienza a dar clases de música a adolescentes de una escuela pública en Heliópolis, un barrio de una zona deprimida de São Paulo. Esta experiencia cambiará su vida y la de sus alumnos... Inspirada en la verdadera historia del maestro brasileño Silvio Bacarelli, que en los años 90 consiguió estimular la inclusión social y cultural de los jóvenes de una de las favelas más grandes de São Paulo. (FILMAFFINITY)
Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Profesor de música ▪ Hombre ▪ Raza negra ▪ Nuevo en el centro ▪ Músico frustrado pero que descubre su vocación docente ▪ Emplea nuevos métodos pedagógicos ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Parte de los intereses de los alumnos ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adolescentes conflictivos ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Falta de confianza en sí mismos ▪ No participan y se muestran apáticos respecto al sistema escolar ▪ Inadaptados ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basada en hechos reales ▪ Educación musical formal: instituto ▪ Brasileña ▪ Ausencia de implicación de las familias y situación desfavorable ▪ Aula multicultural ▪ Violencia en el entorno ▪ Proceso de enseñanza constructivista ▪ Aprendizaje dirigido al gran grupo de alumnos, pero centrándose en algún alumno en particular ▪ Relación negativa entre el profesorado

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente (muerte de uno de los alumnos)
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: formación de una orquesta ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento natural en un alumno ▪ Capacidad socializadora de la música ▪ La música como solución salvífica ▪ Depreciación de la música y la educación musical ▪ Éxito personal como forma de autodescubrimiento y desarrollo personal en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.

15. LA CLASE DE PIANO

Título original	Au bout des doigts
Países	Francia
Año	2018
Duración	106 min
Director	Ludovic Bernard
Guionista	Johanne Bernard, Ludovic Bernard
Música	Harry Allouche
Fotografía	Thomas Hardmeier
Reparto	Jules Benchetrit (Mathieu Malinski), Lambert Wilson (Pierre Geithner), Kristin Scott Thomas (La Comtesse), Karidja Touré (Anna), André Marcon (André Ressigeac), Michel Jonasz (M. Jacques), Elsa Lepoivre (Mathilde Geithne), Vanessa David (Krista Malinski), Samen Téléphore Teunou (Driss), Xavier Guelfi (Kevin)
Productora	Récifilms, TF1 Films Production, France 2 Cinema, Nexus Films
Género	Drama. Comedia Comedia dramática. Música
Sinopsis	La música es el secreto del joven Mathieu Malinski, un tema del que no se atreve a hablar en el barrio donde pasa el rato con sus colegas. Cuando uno de los pequeños hurtos que suele llevar a cabo con sus amigos le hace acabar en el calabozo, Pierre Geitner, director del Conservatorio Nacional Superior de Música y que le vio tocar en una estación, consigue sacarlo a cambio de servicios sociales. Pero Pierre tiene un plan diferente para Mathieu: ve en él el futuro gran pianista en potencia que lleva dentro y, por eso, lo inscribe en el concurso nacional de piano. Mathieu entra en un nuevo mundo cuyos códigos ignora, empieza las clases con la intransigente "Contesa" y conoce a Anna, de la que se enamora. (FILMAFFINITY)

Estereotipos asociados a la figura del docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inspirador, salvador y agente de cambio ▪ Viene representado por el director del conservatorio ▪ Hombre ▪ Raza caucásica ▪ Músico fracasado sin vocación docente ▪ Parte de los intereses del alumno ▪ Usa el humor como recurso comunicativo ▪ Educa en valores ▪ Liderazgo ejercido entre autoridad y responsabilidad ▪ Actúa de una forma buena y efectiva
Estereotipos asociados a la figura del alumno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Joven problemático ▪ Rebelde, no cumple las normas ▪ Baja motivación y autoestima ▪ Inadaptado ▪ Riesgo de exclusión social
Estereotipos asociados al contexto educativo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación musical formal: conservatorio de música ▪ Francesa ▪ Implicación y apoyo de la madre ▪ Violencia en el entorno ▪ Aprendizaje centrado en un alumno ▪ Relación negativa entre el profesorado ▪ Tragedia y muerte como tema recurrente
Estereotipos asociados a la música y a la educación musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión instrumental: piano ▪ Lucha por un sueño ▪ Talento adquirido en el alumno ▪ Disciplina vs disfrute: música culta para eruditos/ virtuosismo/ rivalidad ▪ La música como solución salvífica ▪ Éxito como búsqueda del éxito social o la aprobación de la sociedad en los alumnos ▪ La música como lenguaje expresivo
Repertorio musical	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Música culta de tradición occidental.