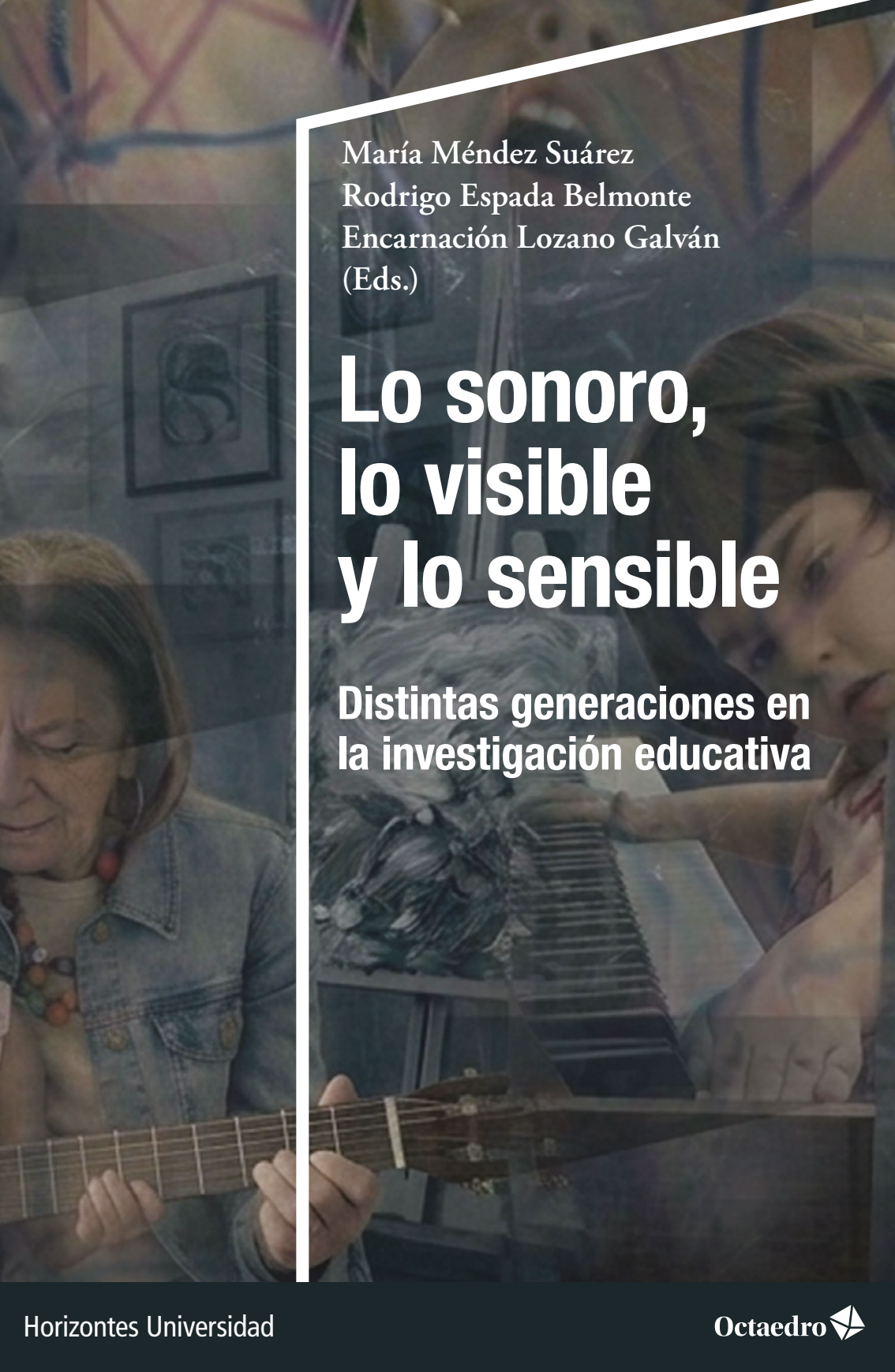




María Méndez Suárez
Rodrigo Espada Belmonte
Encarnación Lozano Galván
(Eds.)

Lo sonoro, lo visible y lo sensible

Distintas generaciones en
la investigación educativa

Lo sonoro, lo visible y lo sensible

Distintas generaciones en la investigación educativa

María Méndez Suárez
Rodrigo Espada Belmonte
Encarnación Lozano Galván
(Eds.)

Lo sonoro, lo visible y lo sensible

Distintas generaciones en la
investigación educativa

Colección Horizontes Universidad

Título: *Lo sonoro, lo visible y lo sensible. Distintas generaciones en la investigación educativa*

Esta publicación ha sido cofinanciada al 85 % por la Unión Europea, Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Junta de Extremadura. Autoridad de Gestión: Ministerio de Hacienda, con número de expediente GR24194, y por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional y la Junta de Extremadura. «Una manera de hacer Europa», en la Convocatoria 2018-2020 de Proyectos de Investigación en los Centros Públicos de I+D+i de la Comunidad Autónoma de Extremadura, Proyecto Escenarios de Envejecimiento Activo en Extremadura. Propuestas de Intervención, con número de expediente IB18043.



Cofinanciado por
la Unión Europea



MINISTERIO
DE HACIENDA



Fondos
Europeos



Consejería de Educación, Ciencia y Formación Profesional

Primera edición: julio de 2026

© María Méndez Suárez, Rodrigo Espada Belmonte, Encarnación Lozano Galván (eds.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-376-7

Imagen cubierta: María Méndez-Suárez (2026). *El arte de estar juntas*
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

Sumario

Presentación. Resonancias vitales: un encuentro educativo a través de los sentidos	9
LOS EDITORES	

1. Un poco de demografía para comenzar: población y generaciones	13
MARÍA JOSÉ LÓPEZ REY	

Parte I – Lo sonoro – La educación superior

2. Narrar la música, emprender desde el aula: una experiencia educativa de mediación audiovisual con la Orquesta de Extremadura en el contexto de la formación del profesorado	33
HÉCTOR ARCHILLA-SEGADE, ISIDORO GARCÍA-DÍAZ, PATRICK THOMAS BRADY CALDERA	

3. Entonar juntos: trabajo individual y colectivo de la expresión vocal como experiencia transformadora en la educación musical	51
PATRICK THOMAS BRADY CALDERA, HÉCTOR ARCHILLA-SEGADE, ISIDORO GARCÍA-DÍAZ	

4. Educación musical crítica y sensible desde la generación Z: un ABP con bandas sonoras de Disney para trabajar los ODS en la formación inicial de maestras de Educación Infantil	65
ISIDORO GARCÍA-DÍAZ, HÉCTOR ARCHILLA-SEGADE, PATRICK BRADY CALDERA	

Parte II – Lo visible – Lo intergeneracional

5. Estudio de investigación sobre emociones que emergen en niños y mayores al observar una misma obra de arte: una experiencia intergeneracional.	81
ENCARNACIÓN LOZANO GALVÁN	

6. Artivismo como herramienta de transformación social: un enfoque intergeneracional del ABP en la formación docente a través del arte escenificado	103
MARÍA MÉNDEZ-SUÁREZ, TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ, FERNANDO BAYONA-GONZÁLEZ	
7. Narrativa digital y movimiento corporal como estrategias de cohesión intergeneracional: experiencias de <i>stop motion</i> y letras humanas en la formación inicial docente.	121
RODRIGO ESPADA BELMONTE, MARÍA MÉNDEZ-SUÁREZ, FERNANDO BAYONA-GONZÁLEZ	
8. Memorias y paisajes compartidos: el museo como agente educativo patrimonial intergeneracional. Una intervención artística de abuelos y nietos	141
MARÍA MÉNDEZ-SUÁREZ , TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ	

Parte III – Lo sensible – Los mayores

9. Efectos de la musicoterapia en personas con alzhéimer y otras demencias: una intervención socioeducativa para mejorar la atención y el bienestar emocional	167
YOLANDA TRUJILLO GALEA	
10. Expresión plástica y mayores: propuesta de cinco talleres	183
ZACARÍAS CALZADO ALMODÓVAR, JULIA CALZADO RECA, RODRIGO ESPADA BELMONTE	
Índice	201

Presentación.

Resonancias vitales: un encuentro educativo a través de los sentidos

LOS EDITORES

La educación, en su sentido más profundo y humano, no es una mera transmisión de saberes técnicos, sino un acto de resistencia contra la fragmentación. Vivimos en un tiempo paradójico donde la hiperconectividad digital convive con una creciente soledad y donde las brechas generacionales parecen, a veces, abismos insalvables. Sin embargo, existe un lenguaje anterior a las palabras, un código universal capaz de suturar esas heridas y restablecer el vínculo entre quienes comienzan a vivir y quienes atesoran la memoria del tiempo: el *arte*.

El arte es una herramienta fundamental en el desarrollo emocional de la persona, independientemente de su edad y generación a la que pertenezca, comportando un vínculo entre generaciones y un lenguaje compartido con miradas diferentes. El arte actúa como puente entre lo interno y lo externo, permitiendo expresar sentimientos difíciles de verbalizar, así como sentir emociones que nos conectan con nuestro interior.

La expresión plástica y la musical no son adornos curriculares ni pasatiempos para el ocio; son la columna vertebral de nuestra sensibilidad. A través de lo que vemos, de lo que escuchamos y de lo que sentimos, construimos nuestra identidad y nuestra pertenencia al mundo. La educación artística es la llave que permite a un niño mirar con asombro, a un joven encontrar su voz y a un mayor resignificar su experiencia vital. En este libro, el lector descubrirá que el aprendizaje no tiene edad de caducidad y que las emociones son el hilo conductor que cose las distintas etapas de la vida. Aquí, la investigación educativa abandona la frialdad de los datos aislados para mancharse las manos de pintura, para afinar la voz en un coro y para mirar a los ojos de otra generación. Esta obra se abre paso con una necesaria contextualización demográfica en «Un poco de demografía para comenzar», donde su autora nos ofrece el mapa humano de una España y una Extre-

madura que envejecen, preparándonos para entender el terreno que pisamos. Después, encontramos un tríptico que invita a un viaje sensorial y reflexivo, organizado en tres grandes movimientos que van desde la escucha consciente hasta la mirada compartida y la sensibilidad terapéutica.

La primera parte del libro, «Lo sonoro: la educación superior», nos invita a afinar el oído y el alma en el contexto de la formación de los futuros maestros. Aquí, la música se revela como un potente mediador educativo. Sus autores abren este bloque con «Narrar la música», una experiencia innovadora de mediación audiovisual junto con la Orquesta de Extremadura, donde el emprendimiento y la inclusión se dan la mano. La voz, ese instrumento íntimo y primario, toma el relevo en «Entonar juntos». En este caso nos recuerdan que el canto colectivo no es solo una cuestión de afinación técnica, sino una experiencia transformadora que construye comunidad y confianza, vital para cualquier docente. Y como cierre de este bloque sonoro, los mismos autores nos proponen una «Educación musical crítica y sensible» que conecta con la generación Z a través de algo tan universal como las bandas sonoras de Disney, utilizadas aquí como vehículo para trabajar los objetivos de desarrollo sostenible y despertar la conciencia social de los futuros maestros.

La segunda parte, «Lo visible: lo intergeneracional», nos sitúa ante el desafío de mirarnos para reconocernos, donde la mirada se vuelve protagonista. Aquí descubrimos cómo la emoción ante una obra de arte varía —y a la vez conecta— la inocencia de la infancia con la experiencia de la vejez, revelando que el arte es un espejo cambiante según quién lo mira. Esta sección avanza hacia la acción comprometida con el «Artivismo», donde sus autores nos muestran cómo la fotografía escenificada puede ser una herramienta de transformación social en la formación docente, uniendo ética y estética. La tecnología y el cuerpo también se encuentran explorando la narrativa digital a través del *stop motion* y el movimiento corporal, demostrando que las pantallas también pueden ser ventanas para la cohesión intergeneracional. Finalmente, esta parte visual se cierra en los jardines del museo con «Paisajes compartidos», una hermosa intervención donde abuelos y nietos cocrean y comparten memorias, demostrando que el patrimonio no son solo objetos, sino los vínculos que tejemos a su alrededor.

Finalmente, el libro nos conduce hacia su desenlace con la tercera parte, «Lo sensible: los mayores». Aquí entramos en el territorio de la fragilidad y la resiliencia, donde el arte se convierte en cuidado y terapia. En el primer capítulo de esta parte, su autora nos sumerge en los efectos de la musicoterapia en personas con alzhéimer y otras demencias, mostrándonos cómo la música puede ser el último puente transitable cuando la memoria se desvanece, mejorando la atención y el bienestar allí donde las palabras ya no alcanzan. Por último, se cierra el volumen con una propuesta de «Expresión plástica y mayores», reivindicando que la capacidad creadora se mantiene viva siempre y que los talleres artísticos son espacios de salud, dignidad y vida plena.

Lo que tiene en sus manos no es solo un compendio académico, es una invitación a repensar la educación como un espacio de encuentro intergeneracional. Es un testimonio de cómo lo visible nos ayuda a ver al otro, de cómo lo sonoro nos permite sintonizar con los demás y de cómo lo sensible nos hace, en definitiva, más humanos. Atrévase a pasar la página, porque en este cruce de miradas, voces y emociones, quizá encuentre la respuesta a esa pregunta que todos llevamos dentro: ¿cómo queremos vivir y convivir mientras el tiempo sigue su curso?

1. Un poco de demografía para comenzar: población y generaciones

MARÍA JOSÉ LÓPEZ REY

Universidad de Extremadura

1. Características demográficas de las poblaciones española y extremeña

Como paso previo y antes de introducirnos de lleno en las experiencias realizadas con diversos grupos de la población española y extremeña, que se describen en los capítulos sucesivos, parece oportuno describir esta población objeto de estudio. Así, nos proponemos en este primer capítulo llevar a cabo un análisis demográfico básico de esa población con la que se ha trabajado en los capítulos que siguen a este.

En este sentido, todo análisis demográfico debe contemplar las dimensiones de estructura, volumen y fenómenos demográficos. La estructura de la población hace referencia a los habitantes de un territorio, en un momento dado, atendiendo a las características de sexo y edad. Su expresión gráfica es la pirámide de población. Los indicadores de volumen nos hablan del crecimiento o decrecimiento de una población determinada. En cuanto a los fenómenos demográficos, o movimiento natural de la población, se habla fundamentalmente de natalidad y mortalidad, y, por último, de movimientos migratorios.

Nos referimos en primer lugar a estas características básicas de la población española y extremeña para introducirnos a continuación en los conceptos de generación y de relaciones intergeneracionales.

Como acabamos de apuntar, la estructura de la población tiene su reflejo en la pirámide poblacional, que puede expresarse en números absolutos o expresando las proporciones. En el año 2025, el total de la población española superó los 49 millones de habitantes.

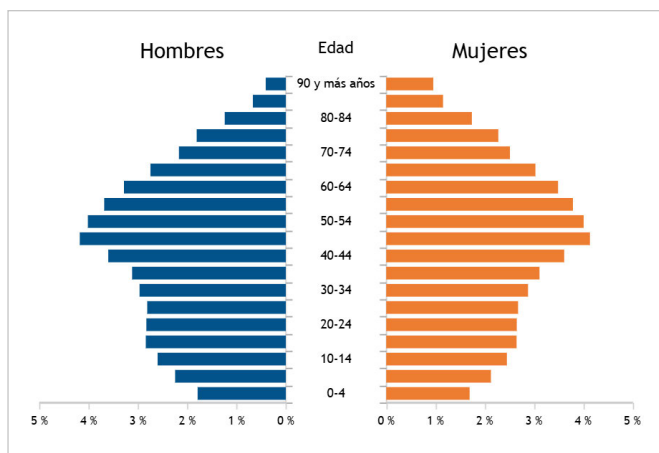


Figura 1. Pirámide de la población española 2025

Nota: INE, 2026

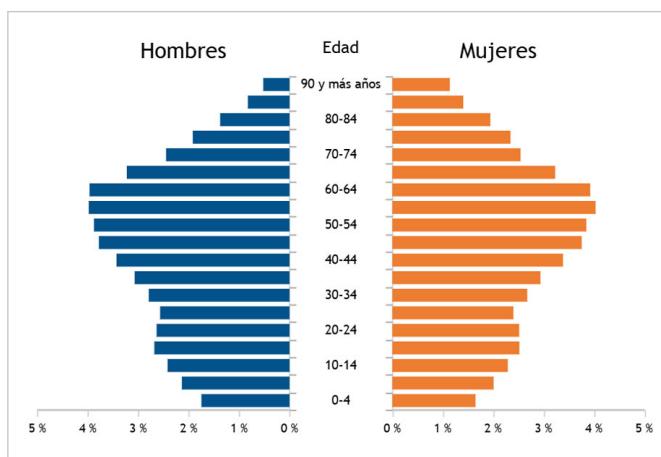


Figura 2. Pirámide de la población extremeña 2025

Nota: INE, 2026

A la vista de esta primera imagen es fácil deducir que la población española está envejecida: mientras la población por debajo de los 20 años supone un 18,5 %, la población por encima de 60 años representa un 27,29 %. Además, la población más joven (entre 0 y 4 años) supone apenas un 3,6 %, muy cercana al 3,3 % que representan los mayores de 85 años.

En Extremadura en el año 2024 residían 1 051 810 personas. La imagen es, como en el caso del total nacional, la fotografía de una población envejecida. Pero en el caso extremeño este envejecimiento es algo más evidente. La población por encima de 85 años (3,9 %) supera a la población por debajo de 5 años (3,4 %), y la proporción de personas por encima de 70 años (30,3 %) prácticamente triplica a los habitantes por debajo de 15 años (12,3 %).

La edad media de la población es ligeramente más alta en Extremadura: 48 años frente a los 46 años del total nacional, y en ambos casos mayor en las mujeres, en congruencia con un volumen mayor de población en las cohortes en la cima de la pirámide.

El volumen de la población no ha dejado de incrementarse desde principios del siglo xx. En los últimos veinticinco años la población ha pasado de 40 millones de habitantes a comienzos de siglo a superar los 49 millones en la actualidad.

La población en Extremadura también ha crecido, pero no con la misma intensidad que lo ha hecho el conjunto nacional: en el periodo que va del año 1971 a la actualidad, la población se ha incrementado en una proporción en torno al 10 % (115 000 personas más). El crecimiento más acusado se produce en la última década: de esas 115 000 personas, 90 000 solo desde 2015. En el conjunto nacional la proporción de crecimiento en el mismo periodo supera el doble de la extremeña; así pues, el crecimiento está más ralentizado en esta comunidad.

Este crecimiento observado obedece en buena medida al saldo migratorio: la proporción entre nacimientos y defunciones (saldo vegetativo) arroja un porcentaje negativo: se producen menos nacimientos que defunciones, lo que produce un decrecimiento natural de la población que se ve frenado por la inmigración.

Del mismo modo que ocurre en el total nacional, el crecimiento no obedece a un aumento de la natalidad: el saldo vegetativo es negativo, en 2024 en Extremadura se produjeron algo más de 6 000 nacimientos, pero más de 11 000 defunciones. También aquí, el crecimiento de la población responde al fenómeno migratorio, como veremos más adelante.

La caída de la natalidad es también una constante en todo el contexto occidental desde hace ya más de un siglo. Solo en el siglo xxi los nacimientos en España han pasado de ser nueve por cada mil habitantes en el 2002 a cinco en el año 2023. En este si-

glo ha empezado a disminuir la tasa de natalidad entre la población extranjera: este colectivo pasa de una tasa de veintiún nacimientos por cada mil habitantes en 2002 a catorce en el 2023, lo que podemos interpretar afirmando que las mujeres extranjeras, que han venido sosteniendo las tasas de natalidad en este país, han comenzado a adoptar las pautas de natalidad más propias de los países occidentales, reduciendo su natalidad notablemente.

Extremadura presenta también aquí una tendencia descendente prácticamente idéntica a la que se observa en el total nacional, y de la misma manera que ocurre en el conjunto de la población española, las tasas de natalidad de la población extranjera residente en España, aunque siguen siendo más altas que las de las españolas, han descendido notablemente en las últimas décadas.



Figura 3. Natalidad y esperanza de vida, contiene 6 gráficos, a la izquierda siempre los totales nacionales y a la derecha los referidos a Extremadura.

Nota: INE, 2026

Otro componente de la natalidad es el indicador coyuntural de fecundidad, que representa el número medio de hijos por mujer. La teoría demográfica establece que un reemplazo generacional solo se ve garantizado a partir de un valor de 2,1 en este indicador. La imagen representa su evolución entre la población española y extranjera en las dos últimas décadas.

Observamos en este caso idéntica tendencia decreciente que en el caso de la tasa bruta de natalidad. El número medio de hijos por mujer no supera el 1,2, lo que está muy lejos de garantizar el reemplazo generacional. Al distinguir entre la población española y extranjera, nuevamente comprobamos que la tendencia en la población extranjera residente en España se aproxima cada vez más a la observada en la población española, con una reducción más acusada en este periodo.

Este indicador se comporta de la misma manera en Extremadura. En ningún caso el reemplazo generacional está garantizado, en ambos casos hablamos de 1,1 hijos por mujer en el caso de las mujeres españolas y 1,6 entre las mujeres extranjeras residentes en Extremadura, algo más alta que para el conjunto nacional (1,3).

Los datos referidos a la mortalidad son más alentadores, los avances biomédicos han significado un cambio notable a lo largo del último siglo. Si bien esta tasa ha experimentado un notable incremento en el año 2020, debido a la pandemia de COVID, la tendencia continuada es a la baja. En el año 2024 murieron en España casi nueve personas por cada mil habitantes (8,8). Cabe señalar que la estructura de la población también condiciona la mortalidad, el aumento progresivo de las personas en las cohortes de más edad favorece el aumento de la tasa bruta de mortalidad.

El progreso social y tecnológico y la mejora de las condiciones biosanitarias han permitido que la esperanza de vida de la población española se haya venido incrementando constantemente hasta alcanzar la edad de 82 años en los varones y superar la de 86 en las mujeres.

La tasa de mortalidad en Extremadura es de 10,9, algo por encima de la que arroja el total nacional (9), y ha experimentado sucesivos incrementos en los últimos años, desde 9,5 muertes por cada mil habitantes en 2008 hasta alcanzar el pico de 12,3 en 2021.

La esperanza de vida al nacer ha experimentado el mismo crecimiento en Extremadura que en España, pero si bien en la comunidad autónoma se parte de una más baja esperanza, en el año 2014 se han alcanzado ya los 86 años para las mujeres y 81 para los varones.

Por último, entre las principales causas de mortalidad hay que señalar las enfermedades cardiovasculares y el cáncer, y, en tercer lugar, las enfermedades respiratorias.

Para concluir esta sintética descripción de la población española debemos hacer ahora una breve referencia al fenómeno migratorio. España ha sido tradicionalmente un territorio de expulsión de población, con varias grandes oleadas migratorias a lo largo del siglo xx. Sin embargo, en las últimas décadas del siglo, esta tendencia se revierte, principalmente debido a las mejoras sociales y económicas que se producen en nuestro país, que se convierte en receptor de efectivos de diversas nacionalidades. La población extranjera residente en España alcanza casi los siete millones de personas, lo que se traduce en una proporción próxima al 14 %.

El saldo migratorio (inmigración – emigración) en la actualidad es, consecuentemente, positivo: son más las personas que entran en el país que las que salen. En la imagen 4 se recoge cómo ha evolucionado este saldo en las primeras décadas de este siglo en España y en Extremadura.

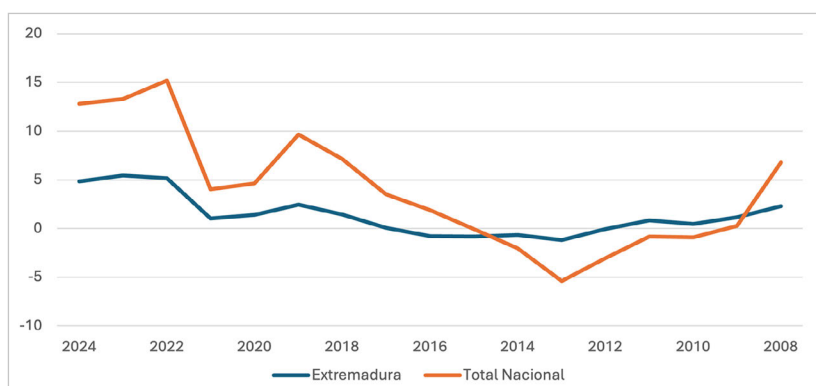


Figura 4. Evolución del saldo migratorio por mil habitantes.

Nota: INE, 2026

Tras la interrupción que se produce en el año 2020, debido a la pandemia de COVID, la tendencia a un saldo migratorio positivo (entradas menos salidas) se consolida en los últimos años, como observamos en figura 4.

Finalmente, sobre el fenómeno migratorio cabe señalar que Extremadura es una de las regiones que mayor proporción de población ha expulsado de su territorio: medio millón de extremeños residen fuera de Extremadura, principalmente en otras comunidades autónomas como Madrid y Cataluña, pero también en otros países de Europa y América (Suiza, Alemania, Argentina...).

En la actualidad residen en Extremadura alrededor de cincuenta mil extranjeros, lo que significa un 4,3 % de la población, un porcentaje bajo si lo comparamos con el total nacional, que ya supera el 25 %.

Con algunas excepciones, como en el quinquenio 2012-2017 o más recientemente la caída provocada por la pandemia, el saldo migratorio ha venido siendo positivo, lo que explica el crecimiento del volumen poblacional a pesar de la caída de la natalidad.

Como en el caso de la población española, este saldo positivo (entra más población de la que sale) se consolida en los últimos años, situándose en una proporción de cinco personas más por cada mil habitantes en la actualidad, notablemente menor que en el caso del conjunto de la población española (doce personas más).

Dejamos aquí esta descripción sintética de la población para pasar a hablar en el siguiente apartado de los conceptos de generación y relaciones intergeneracionales.

2. Generaciones y relaciones intergeneracionales: una mirada sociológica

2.1 Las generaciones

El concepto de generación ocupa un lugar central en la teoría sociológica debido a su capacidad explicativa para comprender la continuidad y el cambio social. Este concepto se ha transformado desde una simple clasificación demográfica hacia un enfoque relacional y estructural que permite comprender cómo las experiencias históricas compartidas configuran identidades colecti-

vas y posiciones sociales en procesos de cambio social profundo (Zechner y Sihto, 2024).

A través de este concepto, la sociología analiza cómo los individuos, situados en posiciones temporales distintas dentro de la estructura social, comparten experiencias históricas, construyen identidades colectivas y se relacionan entre sí. En este marco, el estudio de las relaciones intergeneracionales permite profundizar en los vínculos, tensiones y solidaridades que emergen entre grupos generacionales, especialmente en contextos de transformación demográfica, económica y cultural (Connolly, 2019). En este sentido, la sociología contemporánea no solo reconoce la generación como categoría temporal, sino también como categoría social que ayuda a explicar vínculos, tensiones y solidaridades intergeneracionales en contextos complejos como el mercado laboral o la migración (Liu, 2026; Qi, 2025).

El estudio de las relaciones intergeneracionales se ha consolidado como un campo de investigación esencial para entender la interacción entre diferentes edades y generaciones dentro de la sociedad moderna (Connolly, 2019; Jiménez-Roger y Sánchez, 2023; Zechner y Sihto, 2024).

Uno de los aportes seminales al estudio sociológico de las generaciones fue realizado por Karl Mannheim, quien en su ensayo clásico *El problema sociológico de las generaciones* propuso una distinción fundamental entre edad biológica y generación social (Mannheim, 1928/1952). Para este autor, una generación no se define únicamente por el hecho de haber nacido en un mismo periodo, sino por compartir una ubicación histórica común que expone a sus miembros a acontecimientos y procesos sociales similares durante las etapas formativas de su vida. Esta experiencia compartida genera lo que Mannheim denominó una conciencia generacional, que influye en las orientaciones culturales, políticas y sociales de los individuos.

Desde esta perspectiva, la generación es un fenómeno relacional y estructural. Mannheim (1928/1952) introduce además el concepto de unidades generacionales para señalar que dentro de una misma generación pueden coexistir grupos con interpretaciones divergentes de los mismos acontecimientos históricos, en función de su posición social, clase o ideología. Esta idea resulta clave para evitar una visión homogénea y determinista de las generaciones.

Esta perspectiva sociológica contrasta con enfoques más descriptivos o demográficos que usan simplemente rangos de años para definir generaciones (por ejemplo, los llamados *baby boomers*, generación X o *millennials*) sin explorar la construcción social de esas categorías. Aunque estos nombres son comunes en el discurso popular, la sociología crítica enfatiza que tales etiquetas deben entenderse con cuidado y en relación con procesos sociales más amplios.

La literatura sociológica contemporánea distingue entre edad, cohorte y generación. La edad se refiere a una posición en el ciclo vital; la cohorte a un conjunto de individuos nacidos en un mismo intervalo temporal, y la generación a un grupo socialmente constituido a partir de experiencias históricas compartidas que configuran identidades y relaciones sociales diferenciadas respecto a otras cohortes. Esta diferenciación permite un análisis más preciso de los fenómenos sociales, evitando reducir las diferencias generacionales a simples efectos biológicos o cronológicos (Filardo, 2024).

En definitiva, la óptica sociológica recoge múltiples dimensiones para aproximarse al concepto de generación, que además de ser una cohorte demográfica, supone una experiencia histórica compartida: más allá de la edad, las generaciones se definen por eventos sociohistóricos significativos que configuran orientaciones culturales y formas de percepción de la realidad (Qi, 2025). Por ejemplo, las experiencias de crisis económicas, guerras o transformaciones tecnológicas generan sensibilidades colectivas que caracterizan a una generación. Además, está dotada de identidad generacional y genera relaciones sociales: la generación implica vínculos sociales y patrones de interacción que se reproducen entre los individuos y que se mantienen a lo largo del tiempo.

2.2 Las relaciones intergeneracionales

Al hablar de relaciones intergeneracionales hacemos referencia a los vínculos sociales que se establecen entre individuos pertenecientes a diferentes generaciones, tanto en el ámbito familiar como en contextos institucionales y comunitarios. Estas relaciones son fundamentales para la reproducción social, ya que a tra-

vés de ellas se transmiten recursos materiales, normas, valores y conocimientos (Liu, 2026).

La investigación sociológica contemporánea sobre relaciones intergeneracionales apunta que la solidaridad entre generaciones se expresa en múltiples contextos sociales y ha de analizarse en función de prácticas, interacciones y apoyos concretos entre generaciones distintas. Estudios recientes muestran que patrones de solidaridad intergeneracional —como interacción regular, contacto no residencial y apoyo funcional entre generaciones mayores y jóvenes— continúan siendo relevantes incluso fuera de la familia nuclear y que dichas formas de solidaridad están condicionadas por factores sociales como la edad, la distancia y el género (Jiménez-Roger y Sánchez, 2023).

Las relaciones intergeneracionales no son estáticas, sino que se ven profundamente afectadas por los cambios sociales y demográficos. El envejecimiento de la población, la prolongación de la esperanza de vida y la reducción de las tasas de natalidad han intensificado la coexistencia de múltiples generaciones dentro de las familias y la sociedad (Arber y Attias-Donfut, 2000).

Este contexto ha generado nuevas formas de interdependencia, pero también tensiones relacionadas con la distribución de recursos y responsabilidades. En el ámbito económico y político, estas tensiones suelen conceptualizarse en términos de justicia intergeneracional, un enfoque que analiza cómo las decisiones presentes afectan a las oportunidades y el bienestar de las generaciones futuras (Gosseries y Meyer, 2009). Desde esta perspectiva, las relaciones intergeneracionales adquieren una dimensión ética y estructural que trasciende los vínculos familiares y se proyecta en debates sobre el estado de bienestar, el mercado laboral y la sostenibilidad ambiental.

En las últimas décadas, la investigación sociológica sobre relaciones intergeneracionales ha ampliado su foco más allá de la familia nuclear para incluir interacciones en entornos comunitarios, educativos y laborales. Por ejemplo, el aprendizaje intergeneracional en contextos profesionales considera cómo las generaciones distintas —como docentes jóvenes y veteranos— interactúan y se influyen mutuamente generando procesos de aprendizaje y transformación profesional (Brečko, 2021).

Así, la sociología también ha abordado las relaciones intergeneracionales desde una perspectiva conflictual. Autores inspi-

rados en la teoría del conflicto sostienen que las generaciones compiten por recursos escasos, como el empleo, la vivienda o la representación política, lo que puede dar lugar a desigualdades estructurales entre jóvenes y adultos mayores (Edmunds y Turner, 2002). Estas desigualdades no deben interpretarse únicamente como conflictos entre edades, sino como expresiones de dinámicas sociales más amplias vinculadas al capitalismo, la estratificación social y las políticas públicas. En este sentido, Edmunds y Turner proponen entender las generaciones como actores sociales colectivos capaces de impulsar el cambio social, especialmente en contextos de crisis.

Las relaciones intergeneracionales desempeñan un papel crucial en la cohesión social y en la construcción de capital social. Las dinámicas familiares y comunitarias entre generaciones facilitan la transmisión de valores culturales, tradiciones y conocimientos, pero también pueden ser fuente de conflicto y cambio social. Por ejemplo, las tensiones generacionales pueden reflejar brechas profundas en valores, expectativas y recursos entre generaciones jóvenes y adultas, lo cual se observa tanto en contextos familiares como en debates públicos sobre empleo, políticas sociales y cultura juvenil.

A modo de conclusión, desde una perspectiva sociológica, el concepto de generación constituye una herramienta analítica fundamental para comprender cómo el tiempo histórico se inscribe en las trayectorias individuales y colectivas. Lejos de ser una mera categoría demográfica, la generación es un fenómeno social que articula experiencias compartidas, identidades colectivas y relaciones estructurales. Las relaciones intergeneracionales, por su parte, revelan las múltiples formas de interdependencia, solidaridad y conflicto que atraviesan a las sociedades contemporáneas. Analizar cómo interactúan las generaciones permite no solo comprender el pasado y el presente, sino también reflexionar sobre los desafíos futuros en términos de cohesión social, equidad y justicia intergeneracional.

2.3 Jóvenes en España y en Extremadura

Ser joven no se define estrictamente como un hecho biológico o etario, sino como una categoría social construida en contextos históricos y culturales específicos (Bourdieu, 1990; Feixa, 1998).

La literatura sociológica considera la juventud como una fase relacional y transitoria entre la niñez y la adultez marcada por formas socialmente negociadas de dependencia, identidad y roles sociales (Cook, 2020). Autores contemporáneos señalan que la juventud no es homogénea: las experiencias juveniles varían según factores estructurales como clase, género y condiciones socioeconómicas (Guerrero Puerta, 2023). Además, la literatura crítica cuestiona los límites predefinidos por años cronológicos y enfatiza la pluralidad de juventudes, entendidas como conjuntos de prácticas, significados y posiciones sociales. En este sentido, el término *joven* es útil para analizar procesos de socialización e integración en estructuras sociales, pero siempre situado en contextos histórico-culturales y relaciones de poder específicas.

Definiciones oficiales, como la de la ONU, ayudan a acotar el rango etario con fines estadísticos, aunque esto puede variar entre países y no capta la diversidad de trayectorias juveniles ni las diferencias estructurales de clase o de género. El rango que más frecuentemente se considera por los distintos organismos oficiales (ONU, UE, OCDE...) es el que va de los quince a los treinta años. Este es el que consideramos aquí para describir la población joven en España y Extremadura. La tabla 1 detalla el volumen de esta población.

Tabla 1. Tamaño de la población joven, 2025

	ESPAÑA		EXTREMADURA	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres
De 15 a 19 años	1.209.572	1.141.606	26.739	25.274
De 20 a 24 años	1.129.214	1.075.534	25.896	24.808
De 25 a 29 años	1.036.221	994.234	24.852	23.169
Total	3.375.007	3.211.374	77.487	73.251

Nota: Elaboración propia a partir de INE, 2025

Proporcionalmente, la población joven, comprendida entre los 15 y 29 años, supone un 13 % en el conjunto del total nacional, algo superior en la comunidad extremeña (14 %).

En términos socioculturales, los jóvenes construyen identidades híbridas mediadas por la tecnología, los medios de comunicación y la cultura urbana, lo que influye en sus formas de sociabilidad, consumo y participación cívica (Feixa, 2014). Esta etapa

es clave para el desarrollo de capital social y cultural, al facilitar la apropiación de recursos simbólicos y la participación en redes sociales, artísticas y comunitarias que fortalecen la cohesión social y la ciudadanía activa. Así, los jóvenes no solo representan una categoría demográfica, sino un grupo social dinámico y plural cuya experiencia está históricamente situada y estructuralmente condicionada.

Un último dato sobre esta población hace referencia a la proporción de población extranjera en este rango etario, que en Extremadura se mantiene en torno a un 4,3 %, bastante por debajo del conjunto nacional (14 %).

2.4 Mayores en España y en Extremadura

De la misma manera que ocurre con los jóvenes, la generación de mayores no se define únicamente por criterios biológicos o cronológicos, sino que es una categoría social determinada por el contexto. El envejecimiento es entendido como un proceso social que se desarrolla a lo largo del curso de vida y cuya experiencia está mediada por estructuras como el mercado de trabajo, el sistema de pensiones, la familia y el estado de bienestar (Gilleard, 2025; Guillemard, 2000). Desde esta perspectiva, la vejez no constituye una etapa homogénea: las trayectorias de envejecimiento difieren según clase social, género, nivel educativo y condiciones de salud acumuladas a lo largo de la vida (Dannefer, 2003).

La sociología contemporánea subraya además que las personas mayores ocupan una posición relacional dentro de las sociedades definida con respecto a otras generaciones y atravesada por relaciones de poder intergeneracionales (Walker, 2006). Conceptos como el edadismo permiten analizar cómo las representaciones sociales negativas sobre la vejez generan exclusión simbólica y material, afectando a la participación social y la autonomía de los mayores (Butler, 1969; Gilleard, 2025). Frente a visiones deficitarias, enfoques recientes proponen comprender la vejez como una etapa diversa y dinámica, en la que se reconfiguran identidades, roles sociales y formas de agencia, más que como un mero periodo de declive (Gilleard, 2025). En suma, la mirada sociológica sobre el envejecimiento concibe a la generación de mayores como una realidad social plural, históricamente situada y estructuralmente condicionada, más allá de la edad cronológica.

Como en el caso de la generación, las acotaciones que hacen los distintos organismos con el propósito de operacionalizar el concepto suelen establecerse a partir de los 60 años (ONU y OMS) o 65 (UE y OCDE).

Una de cada cuatro personas en España es mayor de 64 años (20,6 %). En Extremadura la proporción está ligeramente por encima (22,5 %).

Un indicador más preciso para describir el peso de la población mayor es la tasa de dependencia de la población mayor, que mide la proporción de personas mayores de 64 años por cada mil habitantes. También la extremeña está algo por encima de la española.

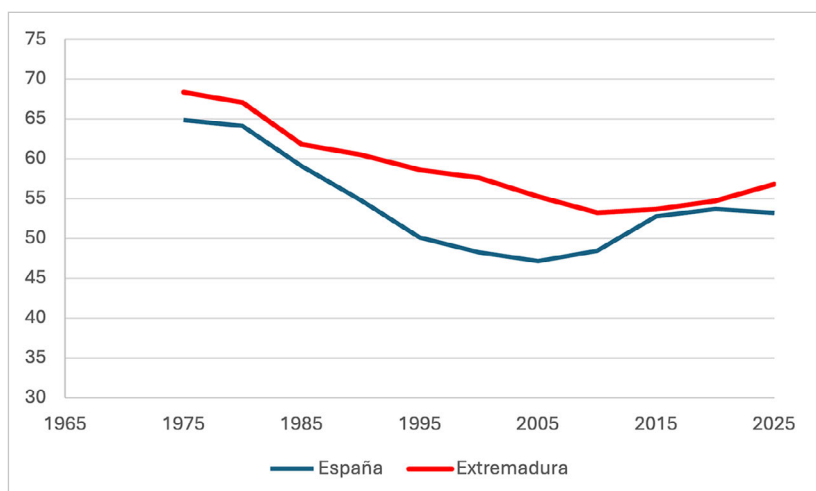


Figura 5. Evolución de la tasa de dependencia en mayores de 64 años (España y Extremadura)

Nota: INE, 2026

Desde el enfoque del envejecimiento activo, promovido por la Organización Mundial de la Salud, la vejez deja de concebirse exclusivamente como una etapa de dependencia para entenderse como un proceso de optimización de oportunidades de salud, participación y seguridad a lo largo del curso de la vida (OMS, 2002; Walker, 2006).

En este sentido, las artes y la participación cultural adquieren un papel central como dispositivos de inclusión social y construcción de sentido en la vejez. Diversos estudios muestran que las prácticas artísticas favorecen la participación social, el bienestar subjetivo y la reafirmación identitaria de las personas mayores, al tiempo que cuestionan representaciones edadistas basadas en el declive (Gilleard, 2025; OMS, 2021). Las artes permiten a los mayores redefinir su posición social, activar capital cultural y simbólico, y sostener formas de ciudadanía cultural más allá del mercado laboral. Así, el envejecimiento activo no se limita a la prolongación de la actividad productiva, sino que implica crear condiciones sociales para una participación significativa, donde las prácticas artísticas operan como mediadoras clave entre biografía, comunidad y estructura social.

Para finalizar, y a modo de conclusión, señalamos que la sociología del ciclo de vida considera que tanto la juventud como la vejez son categorías sociales construidas más allá de la edad cronológica, reflejando relaciones de poder, estructuras institucionales y contextos históricos (Bourdieu, 1990; Feixa, 1998, 2014; Gilleard, 2025).

De forma paralela, la vejez se concibe como un proceso social dinámico, influido por posiciones relacionales, trayectorias biográficas y los recursos estructurales disponibles (Dannefer, 2003; Walker, 2006).

Las artes y la cultura juegan un papel fundamental. En los jóvenes, facilitan la integración social y la construcción identitaria; en las personas mayores, promueven el envejecimiento activo, el bienestar, la inclusión y la reafirmación de agencia y ciudadanía cultural (OMS, 2021, Gilleard, 2025). Así, la participación cultural actúa como mediadora de sentido y protagonismo social, permitiendo que tanto jóvenes como mayores transiten sus etapas vitales con autonomía, reconocimiento y oportunidades de participación significativa.

Referencias bibliográficas

- Arber, S., y Attias-Donfut, C. (2000). *The myth of generational conflict: The family and state in ageing societies*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra. *Sociología y Cultura*, 7(2), 163-173.
- Brečko, D. (2021). Intergenerational cooperation, learning and knowledge-sharing in the workplace. *Challenges of the Future*, 6(2). <https://ojs.fos-unm.si/index.php/ip/article/view/88>.
- Butler, R. N. (1969). Age-ism: Another form of bigotry. *The Gerontologist*, 9(4, Pte. 1), 243-246.
- Connolly, J. (2019). Generational conflict and the sociology of generations: Mannheim and Elias reconsidered. *Theory, Culture & Society*, 36(7-8), 153-172.
- Cook, D. T. (Ed.). (2020). *The SAGE encyclopedia of children and childhood studies*. SAGE.
- Dannefer, D. (2003). Cumulative advantage/disadvantage and the life course: Cross-fertilizing age and social science theory. *The Journals of Gerontology: Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(6), S327-S337. <https://doi.org/10.1093/geronb/58.6.S327>.
- Edmunds, J., y Turner, B. S. (2002). *Generations, culture and society*. Open University Press.
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus: Antropología de la juventud*. Ariel.
- Feixa, C. (2014). *De la Generación@ a la #Generación*. NED Ediciones.
- Filardo, V. (2024). Jóvenes, juventudes, cohortes de nacimiento, generaciones: La necesidad de precisar conceptos. *Revista de Ciencias Sociales*, 37(54), 1-10.
- Gilleard, C. (2025). Revisiting the social construction of old age. *Ageing & Society*, 45(3), 500-513.
- Gosseries, A., y Meyer, L. H. (Eds.). (2009). *Intergenerational justice*. Oxford University Press.
- Guerrero Puerta, L. (2023). A review of evolving paradigms in youth studies. *Societies*, 13(6), 136. <https://doi.org/10.3390/soc13060136>.
- Guillemard, A. M. (2000). *Aging and the welfare-state crisis*. University of Delaware Press.
- Instituto Nacional de Estadística. (2025). *Demografía y población*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984.
- Jiménez-Roger, B., y Sánchez, M. (2023). Contacto intergeneracional y

- solidaridad, dentro y fuera de la familia: Patrones en España. *Envejecimiento y Sociedad*, 43(2), 421-446.
- Liu, D., B.F.Y. Woo., N. Wu et al. (2026). "Bridging generations": A scoping review of non-familial intergenerational programs and their impact on relationships between old and young, *International Psychogeriatrics*. <https://doi.org/10.1016/j.inpsyc.2025.100180>
- Mannheim, K. (1952). The problem of generations. En P. Kecskemeti (Ed.), *Essays on the sociology of knowledge* (pp. 276-322). Routledge. (Trabajo original publicado en 1928).
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Active ageing: A policy framework* (WHO/NMH/NPH/02.8). <https://iris.who.int/handle/10665/67215>.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). *Decade of healthy ageing: Baseline report*.
- Qi, X. (2025). Intergenerational relations: Paradoxical integration of feelings, opportunities and issues. *The Sociological Review*, 73(4), 789-806. <https://doi.org/10.1177/00380261251347744>.
- Walker, A. (2006). Active ageing in employment: Its meaning and potential. *Asia-Pacific Review*, 13(1), 78-93. <https://doi.org/10.1080/13439000600697621>.
- Zechner, M., y Sihto, T. (2024). The concept of generational contract: A systematic literature review. *International Journal of Social Welfare*, 23(33), 710-723. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12636>

Parte I

Lo sonoro



La educación superior

TÍTULO VISUAL. Méndez-Suárez, M. (2021).
Resonando en el aula [Fotografía independiente].

2. Narrar la música, emprender desde el aula: una experiencia educativa de mediación audiovisual con la Orquesta de Extremadura en el contexto de la formación del profesorado

HÉCTOR ARCHILLA-SEGADE

Universidad de Extremadura

ISIDORO GARCÍA-DÍAZ

Universidad de Extremadura

PATRICK THOMAS BRADY CALDERA

Universidad de Extremadura

1. Introducción

El presente capítulo se justifica en la necesidad de explorar propuestas educativas que integren metodologías activas, creación audiovisual y educación musical estableciendo conexiones reales entre el aula universitaria y el entorno sociocultural. La elección del aprendizaje basado en retos responde al interés por plantear situaciones problemáticas auténticas que interpelen al alumnado y lo impliquen de manera activa en la construcción de soluciones creativas.

La creación audiovisual constituye un medio privilegiado para la transmisión de ideas, imaginarios colectivos y manifestaciones culturales. En el ámbito educativo, el uso del lenguaje audiovisual se ha consolidado como una herramienta didáctica de gran potencial, capaz de articular aprendizajes significativos y de favorecer la motivación del alumnado. Este componente motivacional se ve reforzado por la capacidad de la música para actuar como un regulador emocional que predispone posi-

vamente al estudiante hacia la tarea académica (Bidal-Loton y Leveau, 2019).

El uso del cine como herramienta didáctica está avalado enormemente por la investigación educativa. De hecho, las posibilidades que tienen el cine y el audiovisual ya se recogieron en el primer congreso democrático del cine español de 1979, donde se reconocía el valor pedagógico del cine más allá de su dimensión lúdica, subrayando su capacidad como recurso educativo. En las últimas décadas, y de manera paralela al desarrollo y consolidación de las tecnologías de la información y la comunicación en los contextos educativos, el cine y la creación audiovisual se han configurado como medios especialmente cercanos al alumnado joven, contribuyendo de forma eficaz a la enseñanza de contenidos curriculares (Mujika y Gaintza, 2021). Diversas investigaciones señalan, además, que la práctica audiovisual no solo favorece la adquisición de conocimientos, sino que incide en el plano emocional, estimulando la empatía (Casares y Arranz, 2010) y la reflexión crítica al promover actitudes y transmitir valores (Ambròs y Breu, 2007; Arcoba, 2018). Esta transmisión se ha observado en todos los niveles educativos, desde la etapa de educación infantil (Guichot y Merino, 2016) hasta primaria y secundaria (Serrano y Pomet, 2001). En contextos de diversidad funcional, la literatura específica sugiere que el uso de estructuras musicales regulares puede incluso facilitar el procesamiento sintáctico y lingüístico, optimizando la comprensión de los contenidos en alumnos con necesidades diversas (Bedoin et al., 2016).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje experiencial adquieren un papel central al situar al alumnado como protagonista de su propio proceso formativo y al promover la construcción de conocimiento a partir de experiencias reales y contextualizadas. Estas metodologías activas permiten integrar distintos lenguajes expresivos y favorecen el desarrollo de competencias transversales tales como la comunicación, la creatividad, el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida.

El cine se ha mostrado también como «un medio que puede ayudar en el reconocimiento y acercamiento positivo a las personas con discapacidad» (Monjas et al., 2005, p. 13), siendo eficaz para abordar el cambio de las actitudes de los escolares hacia los adolescentes que presentan alguna discapacidad (Van Westervelt et al., 1983).

Asimismo, la literatura educativa subraya la importancia de establecer vínculos entre la escuela y la sociedad, entendiendo el entorno como un espacio educativo ampliado. La apertura de los centros educativos a instituciones culturales y agentes sociales contribuye a enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y a dotarlos de mayor sentido y relevancia (MartínezOdría, 2003, 2007). En este marco, la música y, en particular, las instituciones musicales profesionales, se presentan como contextos idóneos para el desarrollo de experiencias educativas significativas, especialmente cuando se trata de acercar géneros menos habituales, como la música orquestal, a públicos jóvenes.

A partir de la fundamentación teórica y el contexto institucional expuestos, el presente trabajo se plantea profundizar en el impacto de esta experiencia educativa a través de una serie de interrogantes y metas definidas. En primer lugar, la investigación se pregunta:

- ¿En qué medida una propuesta de aprendizaje basado en retos (ABR) centrada en la creación audiovisual favorece el desarrollo de la autonomía y el liderazgo compartido en el alumnado?
- ¿De qué manera la colaboración entre el estudiantado del máster de Formación del Profesorado y el Programa de Empleo Inclusivo impacta en la vivencia de la inclusión educativa?
- ¿Cómo la vinculación estratégica con la Orquesta de Extremadura contribuye a la resignificación y comprensión del aprendizaje musical?

De estas preguntas de investigación emana el objetivo general de este estudio: analizar el impacto de dicha mediación audiovisual y de la inclusión educativa en el desarrollo de competencias transversales y el aprendizaje significativo del alumnado participante. De manera detallada, este propósito se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Valorar la eficacia de la creación de contenidos audiovisuales como herramienta para fomentar una visión más cercana y accesible de la música orquestal en el contexto universitario.

- OE2. Describir las percepciones de los participantes sobre el valor del trabajo cooperativo entre colectivos diversos para una inclusión real.
- OE3. Identificar los procesos de autonomía y liderazgo que emergen durante las fases de diseño y producción.

2. Marco de la experiencia: contexto

La experiencia se desarrolló durante el primer semestre del curso 2023-2024 en el marco de la asignatura «Elementos y sintaxis de los lenguajes artísticos a través de la historia», perteneciente al máster universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, especialidad de Artes, de la Universidad de Extremadura. La propuesta se articuló como una actividad conjunta entre el alumnado del citado máster y el alumnado con discapacidad que acude a la facultad a estudiar en el «Curso de experto en habilidades para el empleo inclusivo», un programa financiado por la Fundación ONCE.

Este trabajo colaborativo entre ambos programas tuvo como objetivo el diseño y realización de productos audiovisuales que sirvieran de apoyo a la enseñanza universitaria y, al mismo tiempo, como modelo educativo para el futuro ejercicio docente del alumnado del máster. Paralelamente, la experiencia ofreció al alumnado del Curso de experto en habilidades para el empleo inclusivo una oportunidad de participación activa en un proyecto creativo y cooperativo, similar a contextos de trabajo reales.

La vinculación del proyecto con la programación de la Orquesta de Extremadura permitió articular los contenidos musicales en torno a un contexto cultural vivo y cercano, favoreciendo la comprensión de la música orquestal desde una perspectiva actual. El reto planteado, que se inició a comienzos de octubre, se centró en la elaboración de vídeos destinados a explicar y difundir los diferentes conciertos de abono de la temporada 2023-2024. Esta iniciativa contribuyó a que el alumnado adquiriera conocimientos musicales al tiempo que desarrollaba competencias audiovisuales, comunicativas y sociales (figuras 1 y 2).



Figura 1. Archilla-Segade, H. (2026). *Fotograma I de cortos audiovisuales realizados*. <https://youtube.com/@aquetelanzolabatuta>



Figura 2. Archilla-Segade, H. (2026). *Fotograma II de cortos audiovisuales realizados*. <https://youtube.com/@aquetelanzolabatuta>

El desarrollo de la experiencia se estructuró en cinco fases: una fase inicial de lluvia de ideas, en la que el alumnado se organizó en grupos para proponer distintas líneas de trabajo; una segunda fase de redacción de guiones y búsqueda de atrezzo y vestuario; una tercera fase de ensayos y grabaciones, precedida de un primer encuentro entre ambos grupos; una cuarta fase de

edición y montaje de los vídeos, y una fase final de evaluación conjunta de la experiencia.

En coherencia con el diseño pedagógico propuesto, la implementación de las fases descritas se orientó a que el alumnado asumiera roles intercambiables, permitiendo una alternancia dinámica entre las funciones discente y docente. Esta estrategia, característica de las metodologías activas y el aprendizaje cooperativo, buscó trascender la mera ejecución técnica para convertir el aula en un espacio de diálogo y corresponsabilidad. Bajo esta premisa, el proyecto no se limitó a la creación del material audiovisual, sino que se centró en la consolidación de un ecosistema de aprendizaje inclusivo; en este escenario, la participación compartida permitió potenciar las fortalezas individuales de cada participante y dar respuesta a sus necesidades específicas mediante el apoyo mutuo, garantizando así una experiencia de inclusión educativa real y significativa.

3. Método

La investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, orientado a comprender los procesos formativos y las percepciones del alumnado participante en una experiencia de aprendizaje basado en retos y creación audiovisual vinculada a un contexto cultural real. Este enfoque resulta pertinente cuando el interés se centra en analizar significados, vivencias y aprendizajes construidos en situaciones educativas complejas, más que en la medición de variables aisladas.

3.1 Diseño

El diseño metodológico se articula en torno a un estudio de caso, entendido como el análisis en profundidad de una experiencia educativa concreta desarrollada en un contexto universitario específico. El caso lo constituye el proyecto realizado en la asignatura «Elementos y sintaxis de los lenguajes artísticos a través de la historia», del máster universitario de Formación del Profesorado de Educación Secundaria (especialidad de Artes), en colaboración con el alumnado del Curso de experto en habilidades para el empleo inclusivo. Este diseño permite atender a la singulari-

dad de la experiencia y a la interacción entre los distintos agentes implicados.

3.2 Participantes

La muestra de este estudio de caso estuvo conformada por el alumnado del máster universitario en formación del profesorado y los participantes del «Curso de experto en habilidades para el empleo inclusivo» en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura. Con el propósito de caracterizar el perfil de partida de los futuros docentes, se realizó una fase diagnóstica inicial que evidenció que una parte significativa del alumnado (35,7 %) carecía de experiencias educativas previas que conectaran el aula con el entorno social y cultural, dato que reforzó la pertinencia de la intervención propuesta.

Entre los docentes en formación que sí habían participado en dinámicas de esta naturaleza en etapas formativas anteriores, los resultados muestran una distribución diversa: un 7,1 % lo hizo en educación primaria, un 35,7 % en educación secundaria y un 21,4 % en bachillerato, tal como se detalla en la figura. Esta heterogeneidad en el bagaje previo permitió abordar el proyecto desde diferentes niveles de familiaridad con las metodologías activas y la mediación social.



Figura 3. Archilla-Segade, H. (2026). Experiencias didácticas previas en la sociedad de los docentes en formación.

3.3 Procedimiento y recursos materiales

El desarrollo del proyecto se fundamentó en la construcción colectiva y la adaptación metodológica. En este sentido, el encuentro con el alumnado del Curso de experto en habilidades para el empleo inclusivo fue determinante, ya que permitió adaptar los guiones originales a un lenguaje de lectura fácil, garantizando la accesibilidad universal de los contenidos. Lejos de ser meros receptores, los participantes tuvieron la capacidad de modificar los textos y aportar ideas propias, lo que consolidó el carácter inclusivo y bidireccional de la experiencia.

Para la creación de los productos audiovisuales, se emplearon recursos tecnológicos diversos, incluyendo *software* de edición digital, junto con elementos plásticos y escénicos destinados al atrezzo y vestuario. Finalmente, es reseñable que el aula de música y las instalaciones de la Facultad de Educación no fueron meros contenedores, sino que se integraron como escenarios significativos y elementos activos dentro del proceso de grabación y creación artística (figuras 4 y 5).



Figura 4. Archilla-Segade, H. (2026). *Fotograma III de cortos audiovisuales realizados*. <https://youtube.com/@aquetelanzolabatuta>

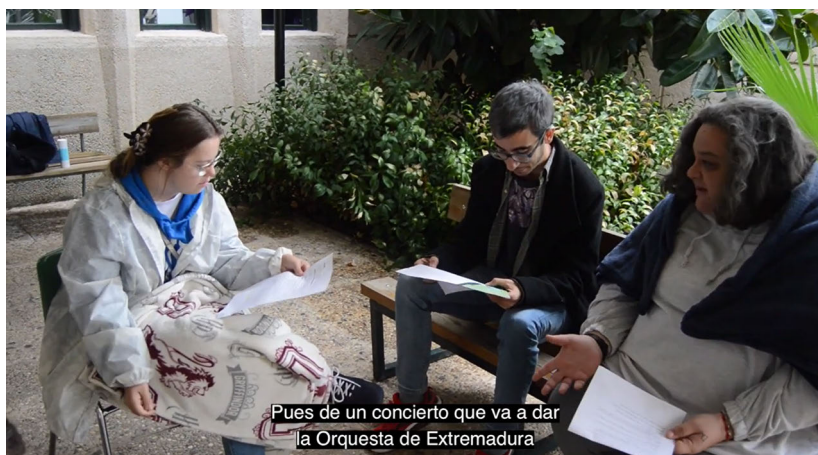


Figura 5. Archilla-Segade, H. (2026). *Fotograma IV de cortos audiovisuales realizados*. <https://youtube.com/@aquetelanzolabatuta>

3.4 Instrumentos de recogida de información y análisis de datos

Para la recogida de información se emplearon técnicas propias de la investigación cualitativa. En primer lugar, se utilizaron dinámicas de grupo y observación participante durante el desarrollo del proyecto, lo que permitió registrar interacciones, roles asumidos y procesos de toma de decisiones. En segundo lugar, al finalizar la experiencia, se llevó a cabo un *focus group* con alumnado de ambos colectivos orientado a recoger valoraciones, percepciones y reflexiones sobre el proceso vivido. Las intervenciones recogidas en este espacio constituyen la base empírica del análisis presentado.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación implícita de los discursos del alumnado, siguiendo una lógica inductiva. A partir de una lectura comprensiva de las aportaciones recogidas en el *focus group*, se identificaron unidades de significado que dieron lugar a categorías emergentes relacionadas con los objetivos del proyecto y con las fases que estructuraron la experiencia. Estas categorías fueron posteriormente agrupadas e interpretadas, permitiendo articular el análisis cualitativo del desarrollo de la experiencia en torno a ejes como la autonomía, el liderazgo, la innovación y el trabajo cooperativo.

La participación del alumnado en la experiencia y en la recogida de información fue de carácter voluntario. Se garantizó el anonimato de los participantes mediante el uso de identificadores genéricos en la presentación de los testimonios y se informó previamente sobre los objetivos formativos e investigativos del proyecto.

4. Resultados. Análisis cualitativo del proceso formativo

El desarrollo de la experiencia fue analizado desde una perspectiva cualitativa, a partir de los discursos del alumnado recogidos mediante un *focus group* realizado al finalizar el proyecto y la triangulación con las notas de campo derivadas de la observación participante por parte del profesorado. El análisis se llevó a cabo mediante un proceso de codificación implícita, identificando categorías emergentes vinculadas a los objetivos pedagógicos del proyecto y a las fases que estructuraron la experiencia y que permitieron analizar el proceso formativo desde una perspectiva reflexiva: I. Autonomía personal; II. Liderazgo; III. Innovación, y IV. Trabajo en grupo.

Estas categorías permiten interpretar el proceso vivido más allá de la mera descripción de tareas, atendiendo a percepciones, significados y aprendizajes construidos por los participantes.

Categoría I. Construcción de la autonomía y autorregulación del aprendizaje

Esta fase se centró en la reproducción de la actividad y en la aportación de ideas individuales para la construcción colectiva del proyecto. Cada participante tuvo que identificar sus propios intereses, capacidades y puntos fuertes para contribuir al diseño del proyecto, asumiendo responsabilidades de manera autónoma.

Los discursos del alumnado evidencian que la fase inicial del proyecto favoreció el desarrollo de la autonomía personal, entendida como la capacidad para tomar decisiones, organizar el propio trabajo y asumir responsabilidades dentro de un contexto abierto. Estas percepciones de autonomía se vieron refrendadas por la observación directa de los docentes, quienes registraron

una disminución progresiva de la dependencia del alumnado hacia el profesorado a medida que avanzaba la fase de grabación. El carácter no directivo del reto obligó a los participantes a posicionarse activamente ante la tarea, generando inicialmente sensaciones de incertidumbre que derivaron en procesos de autorregulación.

Desde el máster, esta fase fue percibida como un espacio de toma de conciencia sobre la propia implicación en el proceso de aprendizaje. Tal y como señalaba uno de los participantes, «al principio me sentí un poco perdido porque no había una única respuesta correcta, pero enseguida entendí que eso me obligaba a pensar por mí mismo y a decidir qué podía aportar al grupo» (máster, participante 3). Esta percepción se repite en otros cursos, donde la falta de pautas cerradas se interpreta finalmente como un estímulo para el aprendizaje significativo.

La autonomía también implicó afrontar dificultades organizativas y adaptarse a imprevistos, lo que favoreció el desarrollo de estrategias personales de resolución de problemas. Otro estudiante del máster destacaba que «tener que organizarme sin que el profesor marcara cada paso me hizo darme cuenta de mis carencias, pero también de que podía solucionarlas hablando con el grupo y reajustando lo que habíamos planteado» (máster, participante 7).

Desde el grupo de empleo inclusivo, esta fase se vivió como una oportunidad para expresar ideas propias y sentirse escuchados dentro del proyecto. Un participante señalaba que «nos dejaron decir si algo no se entendía bien o si queríamos cambiar palabras del guion, y eso me hizo sentir que el trabajo también era nuestro» (empleo inclusivo, participante 2).

Categoría II. Liderazgo compartido y gestión de responsabilidades

Estuvo orientada al desarrollo de habilidades de liderazgo, entendidas no como una perspectiva jerárquica, sino como la capacidad de coordinar, asumir responsabilidades y apoyar al grupo en momentos de dificultad. A lo largo del proceso, los roles de liderazgo fueron cambiando en función de las necesidades del proyecto y de las competencias de cada participante. El análisis de los testimonios pone de manifiesto una concepción del lide-

razgo basada en la corresponsabilidad y el apoyo mutuo, más que en jerarquías fijas.

El alumnado del máster identifica situaciones de conflicto y desajuste como oportunidades para ejercer un liderazgo pedagógico, estrechamente vinculado a su futura práctica docente. Una participante explicaba que «hubo momentos de tensión cuando no nos poníamos de acuerdo, y ahí alguien tenía que dar un paso adelante, pero siempre intentando escuchar y no imponer» (máster, participante 5). Este tipo de discursos evidencian una comprensión del liderazgo como mediación y cuidado del grupo.

Otro estudiante añadía que «liderar no fue mandar, sino ayudar a que todos pudiéramos avanzar, incluso cuando alguno estaba menos motivado» (máster, participante 1).

En el caso del alumnado de Empleo Inclusivo, el liderazgo se manifestó de forma más sutil pero igualmente significativa, especialmente en los momentos de grabación cuando el apoyo emocional resultó clave. Un participante comentaba que «cuando grabábamos, algunos compañeros se ponían nerviosos y entonces nos animábamos entre nosotros para que saliera bien» (empleo inclusivo, participante 6).

Categoría III. Innovación pedagógica y resignificación del aprendizaje musical

Constituyó otro de los ejes centrales del proyecto, al plantear una forma diferente de abordar la educación musical a través de la creación audiovisual. Esta fase permitió al alumnado experimentar con ideas nuevas, asumir riesgos creativos y replantear concepciones previas sobre la enseñanza de la música.

Desde el máster, el carácter innovador de la experiencia fue valorado de manera muy positiva. Un participante afirmaba que «nunca había pensado que se pudiera aprender música así, creando vídeos y trabajando con una orquesta real; fue un reto, pero también lo que más me motivó» (máster, participante 9). Esta innovación se asocia directamente con el aumento de la motivación y el compromiso con la tarea.

El alumnado destacó también la diferencia entre memorizar contenidos y tener que comprenderlos para comunicarlos a otros. «Comparado con estudiar apuntes, este trabajo me obligó a en-

tender de verdad lo que estaba explicando para poder transmitirlo en el vídeo» (máster, participante 4).

En el caso del alumnado de Empleo Inclusivo, la innovación se relacionó con la posibilidad de expresarse creativamente y sentirse protagonistas del producto final. «Me gustó poder actuar y grabar, sentir que estaba haciendo algo diferente a lo habitual y que luego otras personas lo iban a ver» (empleo inclusivo, participante 1), comentaba uno de los participantes, mientras que otro añadía que «al principio me daba vergüenza, pero luego me sentí orgulloso del resultado» (empleo inclusivo, participante 8).

Categoría IV. Aprendizaje cooperativo e inclusión como experiencia vivida

El trabajo en grupo aparece en los discursos como una categoría transversal que articula el resto de aprendizajes. La cooperación, la escucha y el respeto mutuo fueron identificados como elementos clave para el éxito del proyecto. Permitió consolidar las competencias comunicativas y sociales promoviendo la colaboración, el respeto, el apoyo mutuo y la construcción conjunta del conocimiento. La diversidad de perfiles y capacidades enriqueció el proceso y contribuyó a generar un clima de aprendizaje inclusivo y participativo. La observación participante confirmó que este clima de apoyo colectivo no solo fue percibido por los estudiantes, sino que se tradujo en una red de ayuda mutua constante durante las sesiones de edición y montaje.

El alumnado del máster valoró especialmente el clima de cooperación generado. «Aprendí a escuchar más y a aceptar ideas que no eran las mías, porque al final el resultado mejoraba cuando todos aportábamos» (máster, participante 6). Este tipo de reflexiones muestran un aprendizaje social que trasciende los contenidos académicos. Otro participante destacaba que «trabajar con personas tan diferentes me hizo replantearme muchas cosas sobre la inclusión y sobre cómo quiero enseñar en el futuro» (máster, participante 2).

La dimensión inclusiva del proyecto adquiere especial relevancia en los testimonios del alumnado de Empleo Inclusivo, quienes destacan el sentimiento de pertenencia y reconocimiento. «Me sentí parte de un grupo de verdad; no solo alguien que ayudaba, sino alguien importante para que el proyecto saliera

adelante» (empleo inclusivo, participante 4). En una línea similar, la ausencia de miedo al error se relaciona con un clima de apoyo colectivo: «nos ayudábamos cuando alguien se equivocaba y eso hacía que no tuviéramos miedo a intentarlo» (empleo inclusivo, participante 7).

Para finalizar el análisis del proceso, cabe destacar que, como resultado tangible de la experiencia, se produjeron cinco piezas audiovisuales de entre tres y cinco minutos de duración caracterizadas por una narrativa cercana y el uso de recursos explicativos adaptados. La calidad técnica de los montajes y la originalidad de las propuestas creativas demostraron la adquisición efectiva de las competencias audiovisuales y de mediación planteadas en el reto inicial.

En conjunto, el análisis cualitativo del desarrollo de la experiencia pone de manifiesto que el proyecto favoreció la construcción de aprendizajes significativos, el desarrollo de competencias transversales y la vivencia real de la inclusión, consolidando el valor del aprendizaje basado en retos y de la creación audiovisual como estrategias formativas en la educación superior.

5. Discusión y conclusiones

La experiencia analizada permite dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas, poniendo de manifiesto el potencial del aprendizaje basado en retos y de la creación audiovisual como estrategias pedagógicas claves para la educación musical y la formación inicial del profesorado. Los hallazgos evidencian que la eficacia de estas propuestas reside, en gran medida, en la consecución de nuestro objetivo general: la apertura deliberada del aula universitaria hacia su entorno sociocultural (Martínez-Odría, 2007), transformando el aprendizaje técnico en una experiencia de mediación social significativa.

En relación con el objetivo de valorar la eficacia de la creación audiovisual para fomentar una visión más cercana de la música orquestal (OE1), la colaboración estratégica con la Orquesta de Extremadura permitió al alumnado experimentar una realidad cultural viva. Siguiendo la literatura especializada, esta interacción dota a los aprendizajes de un sentido que trasciende el espacio académico. Este contacto directo con un contexto profesional

real facilitó una comprensión más compleja del hecho musical (Musumeci, 2005), permitiendo que los estudiantes pudieran resignificar el género sinfónico. Al *narrar la música* para otros, se logró dotar al repertorio de mayor cercanía (Ambròs y Breu, 2011), superando la percepción de la orquesta como un producto ajeno a sus hábitos de consumo.

Asimismo, los resultados permiten describir cómo la colaboración entre colectivos diversos impacta en la vivencia de la inclusión, cumpliendo así con otro de los propósitos centrales del estudio (OE2). La vinculación con la programación real de la orquesta favoreció un proceso de colaboración y compromiso compartido entre el alumnado del máster y el alumnado del Curso de experto en habilidades para el empleo inclusivo, siendo fundamental el intercambio de ideas y la flexibilidad en la construcción de los productos audiovisuales (Guichot-Reina y Merino-Delgado, 2016). Esta dinámica de trabajo conjunto con personas diversas se reveló como un elemento especialmente valioso en la formación docente, al favorecer la empatía, la comprensión de la diversidad y la reflexión sobre la inclusión educativa. En este sentido, el uso del cine y la creación colectiva se alinean con las investigaciones de Westervelt et al. (1983), Monjas et al. (2005) y Casares y Arranz (2010), quienes subrayan el valor de los medios audiovisuales para transformar las actitudes hacia la discapacidad y visibilizar la diversidad funcional en entornos normalizados. Al superar los retos planteados y mediante la construcción colectiva del proyecto, el alumnado desarrolló competencias diversas, más allá de la musical, como las competencias audiovisuales, comunicativas y sociales, consolidando habilidades críticas tales como la autonomía, el liderazgo y la escucha activa.

Por último, respecto a la identificación de procesos de autonomía y liderazgo (OE3), la superación de los retos planteados mediante la construcción colectiva permitió que el alumnado desarrollara competencias transversales que van más allá de lo puramente musical. El análisis cualitativo confirma que la metodología empleada consolidó habilidades críticas como la escucha activa y la autorregulación del aprendizaje. En conclusión, la integración de la dimensión social en el currículo universitario a través de instituciones culturales reales no solo mejora la competencia técnica, sino que cumple el objetivo de posicionar el diá-

logo y el trabajo cooperativo como los pilares de una educación de calidad, en consonancia con los marcos de responsabilidad colectiva propuestos por Butler (2017).

Esta propuesta no solo ha permitido mostrar las metas de autonomía y liderazgo compartido inicialmente previstas, sino que consolida la creación audiovisual como un puente real para una inclusión efectiva. Aunque los hallazgos de este estudio están lógicamente limitados por un contexto y unos participantes muy específicos, su valor reside en una alta capacidad de transferencia a otros entornos de educación superior y mediación cultural que busquen integrar la práctica profesional con el compromiso social. Consideramos que lo que esta experiencia nos enseña es que, cuando el aula se abre a instituciones reales (Orquesta de Extremadura), el conocimiento musical puede dejar de ser algo lejano para convertirse en una herramienta de transformación y aprendizaje con un impacto didáctico tangible y perdurable.

Referencias bibliográficas

- Ambròs, A., y Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Graó.
- Ambròs, A., y Breu, R. (2011). *10 ideas clave. Educar en medios de comunicación*. Graó.
- Arcoba, M. D. (2018). El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula. *Revista Eari: Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 248-252. <https://doi.org/10.7203/eari.9.12987>.
- Bedoin, N., Brisseau, L., Molinier, P., Roch, D., y Tillmann, B. (2016). Temporally regular musical primes facilitate subsequent syntax processing in children with Specific Language Impairment. *Frontiers in Neuroscience*, 10, 245. <https://doi.org/10.3389/fnins.2016.00245>.
- Bidal-Loton, M., y Leveau, N. (2019). La petite chanson des émotions et de la motivation. En J. A. Rodríguez-Quiles (Ed.), *Bienfaits de la musique à l'école. Une expérience européenne* (pp. 53-68). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.25932/publishup-42862>.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Paidós.

- Casares, M., y Arranz, F. (2010). El cine como recurso para el conocimiento de las personas con discapacidad: Veinticinco películas de la última década. *Revista de Medicina y Cine*, 6, 55-68.
- Guichot Reina, V., y Merino Delgado, M. A. (2016). Los cortometrajes de animación como herramienta didáctica para trabajar la educación en valores en educación infantil. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 25, 119-132. <https://doi.org/10.12795/CP.2016.i25.09>.
- Martínez-Odría, A. (2003). Las actuaciones voluntarias como cauce de participación social. El interés de su inclusión en el sistema educativo formal. *ESE. Estudios sobre Educación*, 5, 181-190. <http://dx.doi.org/10.15581/004.5.25622>.
- Martínez-Odría, A. (2007). Service-learning o aprendizaje-servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(4), 627-640. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36336>.
- Monjas, M. I., Arranz, F., y Rueda, E. (2005). Las personas con discapacidad en el cine. *Siglo Cero*, 36(1), 13-29.
- Mujika, J., y Gaintza, Z. (2021). El cine como herramienta didáctica en la escuela inclusiva. *Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, 9, 157-171. <https://doi.org/10.1344/did.2021.9.157-171>.
- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonía*, 34, 44-59.
- Serrano, A., y Pomet, J. (2001). El cine: Recurso de aprendizaje en valores en Primaria y Secundaria. En Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ed.) *Premios nacionales de investigación 2000* (pp. 51-74). CIDE.
- Westervelt, D. V., Brantley, J., y Ware, W. (1983). Changing Children's Attitudes Toward Physically Handicapped Peers: Effects of a Film and Teacher-Led Discussion. *Journal of Pediatric Psychology*, 8(4), 327-343. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/8.4.327>.

3. Entonar juntos: trabajo individual y colectivo de la expresión vocal como experiencia transformadora en la educación musical

PATRICK THOMAS BRADY CALDERA

Universidad de Extremadura

HÉCTOR ARCHILLA-SEGADE

Universidad de Extremadura

ISIDORO GARCÍA-DÍAZ

Universidad de Extremadura

1. Introducción

La entonación vocal y el canto constituyen uno de los núcleos fundamentales de la educación musical, no solo por su dimensión técnico-musical, sino también por su profundo impacto en los ámbitos emocional, social y pedagógico. La investigación contemporánea coincide en señalar que cantar —especialmente en contextos colectivos— activa procesos cognitivos, afectivos y relacionales que trascienden la mera adquisición de habilidades musicales, convirtiéndose en una experiencia formativa integral (Kelmendi y Pajaziti-Drançolli, 2025; van der Sandt y Nardi, 2024).

Desde una perspectiva técnica, diversos estudios han abordado la estabilidad vocal, la afinación y el rendimiento en contextos formativos. Sun y Deng (2025) muestran que los estudiantes de canto con adecuada conciencia del cuidado vocal mantienen estables sus parámetros acústicos y aerodinámicos a lo largo de un semestre, mientras que Pereira y Rodrigues (2025) evidencian que cantar con texto favorece la afinación y el rendimiento vocal en edades tempranas, subrayando la interacción entre lenguaje y música. En educación superior, investigaciones sobre lectura cantada y entonación (Pomerleau-Turcotte et al., 2022; Quiñones-

Ramírez et al., 2023) destacan la importancia de desarrollar estrategias corporales, auditivas y cognitivas que permitan automatizar la afinación y reducir la ansiedad asociada al error.

En el ámbito emocional y social, numerosas investigaciones recientes han puesto de relieve el impacto del canto y del trabajo vocal. Estudios como el de Yang y Zhang (2025) muestran que la práctica musical, y en particular el canto interactivo, mejoran significativamente la comunicación social, la regulación emocional y la cooperación, incluso en contextos clínicos como el trastorno del espectro autista. De forma convergente, Beknazarova et al. (2025) y Kelmendi y Pajaziti-Drançolli (2025) evidencian que el canto grupal favorece el desarrollo de habilidades sociales, la integración y el sentido de pertenencia, así como la conciencia colectiva y cultural. En el ámbito universitario, investigaciones sobre coros (van der Sandt y Nardi, 2024) confirman que el canto colectivo promueve el bienestar emocional, social y cognitivo, especialmente cuando se basa en la interacción presencial y la participación activa.

La dimensión afectiva y de autoconcepto vocal resulta especialmente relevante en la formación docente. Gassull et al. (2023) y Sobreira y Penna (2021) señalan que muchos futuros maestros presentan una percepción negativa de su propia voz y de su capacidad para cantar afinado, lo que puede convertirse en un obstáculo pedagógico. En esta línea, Bi y Rauduvaite (2025) destacan que la autoeficacia vocal en estudiantes universitarios de música se construye a través de experiencias de éxito progresivo, entornos emocionalmente seguros, retroalimentación ajustada y trabajo colaborativo. Estas conclusiones dialogan con los planteamientos de Bilalovic y Halle (2025), quienes proponen priorizar la experiencia compartida del «cantar juntos» como estrategia para revertir la pérdida de confianza vocal y fomentar la musicalidad colectiva.

La relación entre canto, identidad y cultura constituye otro eje fundamental. En este sentido, Goopy (2022) demuestra cómo el canto cotidiano contribuye a la construcción de identidades musicales positivas, mientras que Balsnes (2024) y Mulvey et al. (2025) subrayan el valor histórico y social del canto en la escuela como práctica legitimadora del aprendizaje musical. Desde una perspectiva intercultural y lingüística, Deng (2024), Lehtinen-Schnabel (2023) y Lehtinen-Schnabel y Levänen (2024) muestran que el canto puede funcionar como espacio híbrido

donde se integran lenguaje, música y comunicación intercultural, favoreciendo la inclusión y el aprendizaje significativo.

Finalmente, los estudios recientes también ponen de manifiesto la necesidad de adaptar el trabajo vocal a contextos contemporáneos y digitales. Investigaciones sobre enseñanza multimodal y virtual (Ngobeni, 2024; Liu y Ye, 2024; Serikbol et al., 2022; Wang y Yu, 2024) indican que la entonación y el canto pueden desarrollarse eficazmente mediante enfoques innovadores, siempre que se preserve la interacción, la corporeidad y el acompañamiento pedagógico. En conjunto, este cuerpo de literatura sustenta la idea de que entonar juntos —desde lo individual a lo colectivo— no es solo un ejercicio musical, sino una experiencia transformadora con un alto potencial formativo en la didáctica de la música.

2. Preguntas y objetivos de investigación

El presente capítulo se enmarca en un enfoque de investigación cualitativa orientado a comprender los significados, percepciones y experiencias que el alumnado atribuye al trabajo de la entonación vocal en contextos de educación musical universitaria. Más allá de la medición del rendimiento técnico, el interés se centra en explorar cómo la práctica de la entonación —tanto individual como colectiva— es vivida por los participantes y qué implicaciones pedagógicas y emocionales se derivan de dicha experiencia.

A partir de este planteamiento, se formulan, en mutua correspondencia, las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta de investigación 1

¿Cómo experimenta el alumnado universitario el trabajo progresivo de la entonación vocal, tanto a nivel individual como colectivo, en términos de percepción de la propia voz, emociones y relaciones grupales?

Objetivo 1

Analizar, desde una perspectiva cualitativa, las vivencias, emociones y transformaciones percibidas por el alumnado durante

el trabajo de la entonación vocal individual y grupal en el aula universitaria.

Pregunta de investigación 2

¿Qué significados pedagógicos atribuye el alumnado a las prácticas de entonación compartida en relación con su formación musical y su futura labor docente?

Objetivo 2

Explorar cómo el alumnado interpreta el valor educativo del trabajo de entonación compartida y su potencial aplicación en contextos de enseñanza musical escolar.

3. Contexto y participantes

La experiencia educativa recogida en este capítulo se llevó a cabo en el ámbito de la educación superior; más concretamente, en una asignatura vinculada a la didáctica de la expresión musical impartida en el tercer año del grado de Educación Primaria en la Universidad de Extremadura (España). El contexto académico se caracteriza por la presencia de alumnado con trayectorias musicales heterogéneas que abarcan desde estudiantes con formación musical previa hasta otros sin experiencia vocal o instrumental. Esta diversidad resultó especialmente relevante, dado que la voz suele constituir un ámbito de inseguridad para una parte significativa del alumnado.

Los participantes fueron estudiantes universitarios, en su mayoría de entre diecinueve y veinticuatro años, organizados en un grupo-clase de tamaño medio (aproximadamente cincuenta personas). La participación en la experiencia formó parte de las actividades ordinarias de la asignatura y tuvo carácter obligatorio, si bien la recogida y análisis de datos se realizó respetando criterios éticos de anonimato y voluntariedad. El grupo trabajó de manera progresiva la entonación vocal tanto en situaciones individuales como colectivas generando un contexto de aprendizaje compartido que favoreció la observación de procesos expresivos, emocionales y relacionales vinculados al uso de la voz en el aula.

4. Metodología de investigación

La investigación presentada en este capítulo adopta un enfoque metodológico cualitativo de carácter interpretativo con el objetivo de comprender las experiencias, percepciones y significados que el alumnado universitario atribuye al trabajo de la entonación vocal en el aula de música. El estudio se articula en torno al análisis de una intervención educativa basada en prácticas progresivas de afinación individual y colectiva concebidas como experiencias musicales, emocionales y relacionales. En este sentido, cabe destacar que la investigación no persigue la generalización de resultados, sino la generación de conocimiento contextualizado.

El principal instrumento de recogida de datos fue el diario de campo del alumnado, entendido como una herramienta de reflexión individual y metacognitiva. A lo largo de la intervención, los estudiantes registraron por escrito sus impresiones, emociones, dificultades, avances y valoraciones en relación con las prácticas de entonación realizadas. Los diarios se estructuraron a partir de consignas abiertas diseñadas para favorecer una reflexión profunda sobre aspectos como:

- La percepción de la propia voz y su evolución a lo largo de las sesiones.
- Las emociones asociadas al canto individual y colectivo (miedo, confianza, disfrute, exposición).
- Las dificultades técnicas y auditivas vinculadas a la afinación.
- La experiencia de entonar en grupo y su impacto en la cohesión y el clima del aula.
- La proyección pedagógica de la actividad hacia futuros contextos de enseñanza musical.

Una vez concluida la intervención, los diarios fueron analizados mediante un análisis cualitativo de contenido de carácter inductivo. Este proceso permitió identificar unidades de significado y categorías emergentes vinculadas a los objetivos del estudio, generando una interpretación contextualizada del valor pedagógico del trabajo de la entonación vocal en la educación musical universitaria.

5. Diseño de la intervención educativa

Dada la naturaleza eminentemente práctica de la entonación, el trabajo de aula sobre el que descansa este estudio no se concibe como una intervención educativa estructurada en sesiones cerradas y secuenciales, sino como un conjunto de rutinas de práctica vocal y ejercicios sistemáticos de entonación integrados de manera recurrente en el desarrollo habitual de la asignatura. Estas rutinas se incorporaron de forma progresiva a lo largo del curso, funcionando como espacios estables de entrenamiento vocal, exploración sonora y construcción de confianza colectiva.

El material musical empleado estuvo constituido por dos canciones sencillas de tradición vocal —una de origen popular castellano (*Ya se van los pastores*) y otra perteneciente al repertorio vocal hebreo (*T'filati: Hazina Elohim*)— seleccionadas por su tesitura accesible, su estructura melódica clara y su potencial para el trabajo de afinación individual y grupal. Ambas piezas permitieron abordar la entonación desde contextos musicales contrastantes pero igualmente adecuados para un alumnado con experiencia vocal diversa.

Las rutinas de trabajo se articularon en torno a varios ejes de práctica recurrentes, empleando siempre el piano como medio de apoyo y relleno armónico. En primer lugar, se desarrollaron prácticas de entonación colectiva, comenzando por la repetición conjunta de motivos breves y avanzando muy progresivamente hacia la interpretación completa de las canciones. El canto grupal se utilizó como espacio de ajuste auditivo compartido, donde la afinación se construía de forma relacional, atendiendo a la escucha mutua, la respiración común y la estabilidad del pulso. En este contexto, el error fue tratado como parte natural del proceso, reforzando una percepción del aprendizaje vocal como experiencia compartida.

En segundo lugar, y aprovechando el aumento de la confianza derivado de la práctica colectiva, se incorporaron ejercicios de entonación individual en los que cada estudiante cantaba breves fragmentos melódicos de manera aislada, favoreciendo la escucha interna, la conciencia del propio tono y la aceptación de la voz propia sin apoyo inmediato del grupo. Estos ejercicios se realizaron en un clima deliberadamente no evaluativo y, ocasionalmente, por parejas; todo ello con el objetivo de reducir el miedo escénico y la ansiedad asociada al canto en solitario.

Otro eje fundamental fue el trabajo de alternancia entre individualidad y colectivo mediante dinámicas como entradas escalonadas, respuestas antifonales o pequeños grupos que sostenían fragmentos melódicos mientras el resto escuchaba. Estas dinámicas permitieron transitar de forma gradual entre la exposición individual y el respaldo del grupo, favoreciendo la construcción de seguridad a nivel vocal.

Finalmente, las rutinas incluyeron momentos de reflexión verbal y escrita, en los que el alumnado expresaba sensaciones, dificultades y descubrimientos relacionados con el uso de la voz. Estas reflexiones, recogidas posteriormente en los anteriormente citados diarios de campo, permitieron integrar la dimensión técnica de la entonación con su vivencia emocional, artística y pedagógica.

En conjunto, el diseño de la intervención se basó en la repetición consciente, la progresión gradual y la integración natural del canto en el aula universitaria, entendiendo la entonación no solo como una habilidad musical, sino como una experiencia transformadora a nivel personal y grupal.

Ya se van los pastores

Popular castellana

♩ = 110

Ya se van los pas to res a laEx tre ma du ra, ya se van los pas to res
Ya se van los pas to res ha cia la ma ja da, ya se van los pas to res

a laEx tre ma du ra, ya se que da la sie rra tris tey os cu ra, ya se que da la
ha cia la ma ja da, más de cua tro za ga las que dan llo ran do, más de cua tro za

sie e rra tris tey os cu ra.
ga a las que dan llo ran do.

Figura 1. *Ya se van los pastores*. Canción popular castellana.

T'FILATI
HAZINA ELOHIM
SALMO 55

Ha a, zi - na e-lo-him t'fi - la - ti, Ha a, zi - na e-lo-him t'fi - la - ti

8

Ve al na tit a-lam, ve al na-tit a-lam Mi - te — ji - na - ti

16

Ve al na tit a-lam, ve al na tit a-lam Mi - te — ji - na - ti

24

La, la,...

Figura 2. *T'filati* – *Hazina Elohim*. Canción tradicional hebrea.

6. Presentación de resultados

El análisis cualitativo de los diarios de campo del alumnado permitió identificar una serie de resultados recurrentes que evidencian el impacto del trabajo sistemático de la entonación vocal, tanto a nivel individual como colectivo. Los resultados se organizan en torno a cuatro ejes principales: percepción de la propia voz, dimensión emocional, cohesión grupal y significados pedagógicos atribuidos a la experiencia.

En primer lugar, numerosos estudiantes manifestaron una transformación progresiva en la percepción de su propia voz. Al inicio de las rutinas de entonación, era frecuente la aparición de expresiones relacionadas con la inseguridad, el miedo a desafinar o la sensación de «no saber cantar». A medida que las prácticas se consolidaban, los diarios reflejaron una mayor aceptación de la voz propia y una mejora en la capacidad de escuchar y ajustar la afinación de manera consciente. El canto dejó de vivirse exclusivamente como una exposición individual para convertirse en un proceso de aprendizaje gradual y compartido.

En segundo lugar, los resultados ponen de relieve una importante dimensión emocional asociada al trabajo vocal. El alumnado describió sensaciones de nerviosismo y vulnerabilidad en las primeras experiencias de entonación individual, especialmente al cantar sin el apoyo inmediato del grupo. Sin embargo, estas emociones fueron dando paso a sentimientos de satisfacción, confianza y bienestar a medida que se normalizaba la práctica. Varios estudiantes señalaron que el canto colectivo actuó como un elemento regulador de la ansiedad, generando un entorno de seguridad que facilitó la expresión vocal.

Un tercer eje relevante fue el fortalecimiento de la cohesión grupal. Los diarios reflejan cómo las rutinas de entonación compartida favorecieron la escucha mutua, el respeto por los procesos de aprendizaje de los demás y la construcción de un clima de apoyo colectivo. El hecho de enfrentarse conjuntamente a una tarea que inicialmente generaba incomodidad contribuyó a estrechar vínculos entre los participantes y a desarrollar una sensación de pertenencia al grupo. En este sentido, el canto se percibió como una experiencia social que trascendía cualquier objetivo de carácter técnico.

Por último, los resultados sugieren que el alumnado atribuyó un claro valor pedagógico a la experiencia vivida. En este sentido, no pocos estudiantes destacaron la relevancia de estas rutinas para su futura práctica profesional. Asimismo, en los diarios se señala de manera recurrente la toma de conciencia sobre la necesidad de crear entornos vocales seguros en el aula, así como la importancia de abordar el trabajo de la entonación desde una perspectiva progresiva y emocionalmente respetuosa. Las propias canciones fueron también valoradas como un recurso eficaz para iniciar procesos de aprendizaje de la entonación sin generar rechazo o bloqueo.

7. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio permiten dialogar de manera coherente con lo expuesto en la introducción y refuerzan la idea de que el trabajo de la entonación vocal en la educación musical universitaria debe entenderse como una experiencia formativa integral que trasciende la dimensión estrictamente

técnico-musical. Las vivencias recogidas en los diarios de campo muestran que las rutinas de entonación, cuando se plantean de forma progresiva y en un entorno emocionalmente seguro, favorecen procesos de transformación personal y colectiva que coinciden con las tendencias señaladas por la investigación contemporánea.

En primer lugar, la evolución observada en la percepción de la propia voz dialoga directamente con los estudios que subrayan la importancia de la autoeficacia vocal y del autoconcepto en la formación musical y docente (Bi y Rauduvaite, 2025; Gassull et al., 2023; Sobreira y Penna, 2021). El paso de una vivencia inicial marcada por el miedo a desafinar hacia una mayor aceptación y control vocal confirma que la entonación puede aprenderse no solo desde la corrección técnica, sino también desde la experiencia compartida del error y el ajuste progresivo. En este sentido, los resultados refuerzan la idea de que cantar afinado no es un requisito previo, sino una competencia que se construye mediante la práctica consciente y sostenida.

Desde una perspectiva emocional, los testimonios del alumnado ponen de relieve cómo el canto colectivo actúa como regulador afectivo, reduciendo la ansiedad y favoreciendo sensaciones de bienestar y confianza. Este hallazgo se alinea con investigaciones que destacan el impacto del canto interactivo en la regulación emocional y la cooperación (Beknazarova et al., 2025; Yang y Zhang, 2025), así como con los estudios centrados en coros universitarios que subrayan el valor del canto presencial y compartido para el bienestar emocional y social (van der Sandt y Nardi, 2024). En el contexto analizado, la alternancia entre entonación individual y colectiva permitió al alumnado transitar gradualmente entre la exposición personal y el sostén del grupo, consolidando un clima de seguridad emocional clave para el aprendizaje vocal.

La cohesión grupal emergió como otro resultado central, confirmando que entonar juntos no solo implica afinar voces, sino también construir vínculos. La escucha mutua, la sincronización respiratoria y la experiencia compartida del esfuerzo vocal favorecieron una sensación de pertenencia que coincide con los planteamientos de Kelmendi y Pajaziti-Drançolli (2025) y Bilalovic y Halle (2025), quienes defienden el «cantar juntos» como práctica social y culturalmente significativa. Este aspecto resulta espe-

cialmente relevante en la formación docente, donde el trabajo colaborativo y la capacidad de generar climas de aula inclusivos constituyen competencias profesionales esenciales.

Desde el punto de vista pedagógico, los resultados sugieren que el uso de canciones sencillas como material vertebrador de las rutinas de entonación facilita un aprendizaje accesible y transferible. Tal como señalan Pereira y Rodrigues (2025) y Pomerleau-Turcotte et al. (2022), la entonación se beneficia de enfoques que integran cuerpo, audición y lenguaje, reduciendo la carga cognitiva y el miedo al error. En este estudio, el carácter cotidiano y repetido de las rutinas permitió que la afinación se automatizara progresivamente, sin convertirse en una fuente de tensión evaluativa.

En conjunto, puede concluirse que el trabajo sistemático de la entonación vocal, planteado como rutina y no como intervención puntual, posee un alto potencial transformador en la educación musical universitaria. Los resultados de esta investigación sugieren que entonar juntos contribuye al desarrollo auditivo y vocal del alumnado al tiempo que fortalece la confianza, la cohesión grupal y la conciencia pedagógica sobre el valor del canto en la escuela. Comprender la entonación como experiencia compartida permite resignificar la voz como herramienta expresiva, educativa y relacional, abriendo vías para una didáctica de la música más humana, inclusiva y emocionalmente significativa.

7.1 Limitaciones y futuras vías de investigación

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. En primer lugar, el carácter cualitativo y contextualizado de la investigación, así como el tamaño reducido y específico de la muestra, impide la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos. Asimismo, el uso exclusivo de diarios de campo como instrumento de recogida de datos, aunque permitió acceder a las vivencias subjetivas del alumnado, puede haber limitado la triangulación de perspectivas y la incorporación de evidencias observacionales o sonoras más objetivas sobre la evolución de la entonación.

De cara a futuras líneas de investigación, resultaría pertinente ampliar el diseño metodológico incorporando entrevistas, grabaciones vocales o análisis acústicos que complementen los datos

cualitativos. También sería de interés explorar el impacto de estas rutinas de entonación en otros niveles educativos, así como analizar su aplicación en contextos interculturales o digitales. Finalmente, investigaciones longitudinales podrían profundizar en los efectos a largo plazo del trabajo vocal compartido sobre la identidad musical y la práctica docente del profesorado en formación.

Referencias bibliográficas

- Balsnes, A. H. (2024). Singing for singing's sake? Community singing in Norwegian schools. In K. Norton & E. M. Morgan-Ellis (Eds.), *The Oxford Handbook of community singing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197612460.013.16>
- Beknazarova, T., Yussupova, A., Daurbayeva, G., Blagodarnaya, S., Smolianina, E., y Shiri, M. (2025). The impact of vocal education on the development of musical and social skills in children aged 7–10 at Children's Music School No. 1 in Almaty, Kazakhstan. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 12(10), 52-59. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2025.10.007>.
- Bi, G., y Rauduvaitė, A. (2025). Development of self-efficacy skills of prospective music teachers in singing activity: Insights of educators. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1685205>.
- Bilalovic, N. B., y Halle, K. (2025). The construction of 'we' Empowering music practice in kindergarten. *Music Education Research*, 27(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2425855>.
- Deng, H. (2024). Improvement path of singing skills under the influence of cross-cultural communication in vocal music education. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/amns-2024-2764>.
- Gassull, C., Lorenzo, A. L., y Sanvisens, L. G. (2023). «I'll be a kindergarten teacher and I don't sing well, but it doesn't matter». Analysis of self-concept and use of the singing voice in Early Childhood Education degree students. *Revista Electrónica de LEEME*, 52, 38-52. <https://doi.org/10.7203/LEEME.52.26823>.
- Goopy, J. (2022). Children's identity work in daily singing-based music classes: A case study of an Australian boys' school. *Research Studies in Music Education*, 44(3), 570-588. <https://doi.org/10.1177/1321103X221109482>.

- Kelmendi, A., y Pajaziti-Drançolli, M. (2025). Children's Choral Songs as a Socio-Cultural Tool in Shaping Collective Consciousness. *Música Hodie*, 25. <https://doi.org/10.5216/mh.v25.82418>.
- Lehtinen-Schnabel, J. (2023). Novel opportunities for intercultural music education: Integrating singing and a language-aware approach in Learn-Finnish-by-Singing choirs. *Research Studies in Music Education*, 45(3), 478-496. <https://doi.org/10.1177/1321103X221136826>.
- Lehtinen-Schnabel, J., y Levänen, S. (2024). Singing Language – Integrating Second Language Learning into Choir Practice. *Music and Science*, 7. <https://doi.org/10.1177/20592043241244542>.
- Liu, B., y Ye, F. (2024). The problem-based approach in online music education: How to teach students to control singing with piano accompaniment? *Interactive Learning Environments*, 32(6), 2862-2873. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2160471>.
- Mulvey, Á., Fahey, H., y Phelan, H. (2025). Supporting singing in Irish primary schools: An evaluation of the YouthSing Ireland pilot project. *Irish Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/0332331.2024.2435347>.
- Ngobení, N. C. (2024). Investigating Virtual Teaching Experiences: Perspectives of Undergraduate Student Teachers in Singing and Choral Techniques. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(2), 184-202. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.2.9>.
- Pereira, A. I., y Rodrigues, H. (2025). The Influence of Teaching Songs with Text and a Neutral Syllable on 4-to-9-Year-Old Portuguese Children's Vocal Performance. *Education Sciences*, 15(8). <https://doi.org/10.3390/educsci15080984>.
- Pomerleau-Turcotte, J., Moreno Sala, M. T., Dubé, F., y Vachon, F. (2022). Experiential and Cognitive Predictors of Sight-Singing Performance in Music Higher Education. *Journal of Research in Music Education*, 70(2), 206-227. <https://doi.org/10.1177/00224294211049425>.
- Quiñones-Ramírez, F., Duran Gisbert, D., y Viladot, L. (2023). Co-Teaching with High School Students for Music Teaching. *Education Sciences*, 13(10). <https://doi.org/10.3390/educsci13100972>.
- van der Sandt, J., y Nardi, C. (2024). The benefits of choral singing: A study of Italian university choirs (2018–19). *International Journal of Community Music*, 17(1), 61-86. https://doi.org/10.1386/ijcm_00098_1.
- Serikbol, S., Kazhimova, K., Zhanna, A., Urazaliyeva, U., y Zhumatay, T. (2022). Formation of singing skills of future music teachers through

- digital resources. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(1), 282-293. <https://doi.org/10.18844/wjet.v14i1.6726>.
- Sobreira, S., y Penna, M. (2021). Losing the fear of singing: A Musical Education Practice in an Elementary Teacher Training Programme. *Música Hodie*, 21. <https://doi.org/10.5216/MH.V21.67629>.
- Sun, T., y Deng, Y. (2025). Examining the Influence of Cumulative Vocal Demands on Singing Performance in Music Students. *Journal of Voice*. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2025.03.001>.
- Wang, T., y Yu, X. (2024). Practical analysis of multi-modal teaching behavior in elementary school music singing game teaching. *Artseduca*, 41(41), 87-102. <https://doi.org/10.58262/ArtsEduca.4107>.
- Yang, J., y Zhang, R. (2025). Melodic bridges: Music intervention as a catalyst for social skills development in preschool children with autism. *Frontiers in Psychology*, 16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1542662>.

4. Educación musical crítica y sensible desde la generación Z: un ABP con bandas sonoras de Disney para trabajar los ODS en la formación inicial de maestras de Educación Infantil

ISIDORO GARCÍA-DÍAZ

Universidad de Extremadura

HÉCTOR ARCHILLA-SEGADE

Universidad de Extremadura

PATRICK BRADY CALDERA

Universidad de Extremadura

1. Introducción

La educación musical en Educación Infantil constituye un eje relevante para el desarrollo integral en la medida en que articula procesos perceptivos, motrices, socioemocionales y comunicativos que inciden en la construcción de la identidad y en la relación con el entorno. En consecuencia, la formación inicial del futuro profesorado en formación que podrá impartir música (sea o no especialista) requiere experiencias que conecten teoría y práctica y que ofrezcan marcos de actuación transferibles a contextos educativos reales. Desde esta perspectiva, se ha subrayado la pertinencia de itinerarios formativos en primera infancia que integren música y artes como vías para el desarrollo social y humano, vinculando la práctica artística con objetivos educativos amplios (Rodrigues et al., 2025).

Este reto se intensifica al considerar el perfil generacional del estudiantado universitario actual, mayoritariamente vinculado a la denominada generación Z. La literatura describe a esta generación como especialmente familiarizada con entornos digi-

tales y con consumos culturales mediáticos, lo que influye en expectativas de aprendizaje relacionadas con la interactividad, la tecnología educativa y formatos multimodales. En el ámbito universitario, además, se han analizado factores motivacionales y disposiciones del alumnado *gen Z* que condicionan su implicación y rendimiento, aportando evidencias sobre variables psicológicas y motivacionales relevantes para diseñar propuestas formativas más ajustadas (Kuleto et al., 2021; Starecek et al., 2023).

Junto a lo anterior, diversos estudios han vinculado a la generación Z con una sensibilidad creciente hacia marcos de sostenibilidad y responsabilidad social en educación y empleo. En este sentido, se han explorado percepciones del alumnado sobre educación superior en relación con principios de sostenibilidad y necesidades sociales, destacando la importancia de diseñar experiencias formativas que conecten con preocupaciones contemporáneas y con la empleabilidad en escenarios cambiantes (Kozová et al., 2024).

En paralelo, la Agenda 2030 ha reforzado la incorporación de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) como horizonte de acción educativa. En el campo de la educación musical, se ha argumentado que los programas de educación social a través de la música pueden contribuir a múltiples ODS, al promover inclusión, bienestar, equidad, desarrollo comunitario y alianzas, entre otros. En particular, el análisis del Sistema como programa global de educación musical social ha permitido mapear su contribución a distintos ODS y discutir su potencial educativo desde marcos de evaluación amplios (Kim y Geem, 2025).

Desde un enfoque didáctico, se ha destacado que la música y el arte pueden operar como *hubs* o nodos de transdisciplinariedad para avanzar hacia los ODS, conectando aprendizajes culturales, sociales y éticos con prácticas educativas concretas. Esta mirada facilita el diseño de propuestas activas en las que el producto artístico no es un fin en sí mismo, sino un medio para articular conocimiento, valores y acción (Bravo-Fuentes et al., 2025).

Asimismo, existen propuestas que vinculan música y ODS desde metodologías cooperativas y orientadas a la mejora educativa, la inclusión y el emprendimiento, mostrando la capacidad de la práctica musical para generar aprendizajes alineados con el ODS 4 y otros objetivos relacionados (Vernia, 2022).

En esta línea, también se ha evidenciado que el uso de las artes performativas como medio de aprendizaje basado en ODS puede estimular la conciencia ambiental en educación obligatoria, especialmente cuando se integran componentes musicales, corporales y visuales como mediación pedagógica (Anasta et al., 2025).

Partiendo de estas bases, se diseñó e implementó DisneySon, una propuesta didáctica desarrollada en la asignatura «Desarrollo de la percepción y expresión musical» en Educación Infantil (grado en Maestro/a de Educación Infantil), que articula metodologías activas y trabajo cooperativo mediante un repertorio audiovisual culturalmente compartido. El proyecto utiliza este repertorio como motor para desarrollar percepción y expresión musical, colaboración y reflexión educativa vinculada a los ODS, situando la experiencia musical en un marco formativo transferible a la futura práctica docente (Bravo-Fuentes et al., 2025; Rodrigues et al., 2025; Vernia, 2022).

2. Preguntas y objetivos de la investigación

Desde una perspectiva investigadora, y partiendo de la experiencia docente desarrollada en el aula universitaria, este estudio se plantea analizar cómo una propuesta didáctica basada en repertorios audiovisuales vinculados a los objetivos de desarrollo sostenible puede incidir en el aprendizaje musical y en la construcción de la identidad profesional del futuro profesorado de educación infantil. Las preguntas y objetivos que se presentan a continuación no pretenden evaluar el rendimiento musical del alumnado, sino comprender los procesos formativos que se activan cuando la música se trabaja desde una vivencia accesible, colaborativa y con sentido educativo.

El presente estudio surge de la necesidad de evaluar cómo una propuesta didáctica basada en repertorios audiovisuales vinculados a los objetivos de desarrollo sostenible, aplicada en la asignatura «Desarrollo de la percepción y expresión musical en Educación Infantil», puede influir en la adquisición de competencias musicales, la motivación académica y la autoconfianza docente del alumnado. Este planteamiento se fundamenta en la idea de que la música, cuando se trabaja desde la vivencia activa, utilizando referentes culturales significativos y aplicando enfo-

ques metodológicos basados en la experiencia, puede convertirse en una herramienta pedagógica eficaz y transferible al contexto educativo infantil.

Atendiendo a este marco, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Cómo influye la propuesta didáctica en el desarrollo de la percepción y la expresión musical del alumnado universitario?
- P2. ¿En qué medida el uso de repertorios audiovisuales culturalmente significativos contribuye a incrementar la motivación y la implicación emocional del estudiantado?
- P3. ¿Favorece la experiencia el desarrollo de una mayor autoconfianza docente para utilizar la música en propuestas educativas dirigidas a Educación Infantil?
- P4. ¿Qué sentido educativo adquiere la experiencia performativa final como síntesis del proceso de aprendizaje vivido?

Derivado de estas preguntas, se establece el siguiente objetivo general:

- OG. Analizar el impacto de una propuesta didáctica musical basada en repertorios audiovisuales vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la formación inicial de futuras maestras de Educación Infantil atendiendo al desarrollo de competencias relacionadas con la percepción y la expresión musical, la motivación académica y la autoconfianza docente.

A partir de este objetivo general, se definieron los siguientes objetivos específicos:

- OE1. Analizar la evolución de la percepción y de la expresión musical del alumnado tras la implementación del proyecto.
- OE2. Explorar el impacto del uso de repertorios audiovisuales en la motivación y la implicación emocional de las estudiantes.
- OE3. Valorar en qué medida la propuesta contribuye a fortalecer la autoconfianza docente para integrar la música en actividades educativas de Educación Infantil.
- OE4. Examinar el sentido educativo de la experiencia performativa final como síntesis del proceso de aprendizaje.

3. Metodología

3.1 Diseño del estudio

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter educativo centrado en el análisis de una experiencia didáctica desarrollada en un contexto universitario real de formación inicial de maestras de Educación Infantil. La investigación se plantea como un estudio de caso orientado a comprender cómo una propuesta musical basada en repertorios audiovisuales culturalmente significativos incide en los procesos de aprendizaje, en la vivencia emocional de la música y en la construcción de la identidad docente del alumnado.

La intervención se diseñó y desarrolló mediante la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), articulando el trabajo musical en torno a un proyecto común con sentido educativo. Este enfoque permitió integrar de forma progresiva actividades de exploración perceptiva, experimentación vocal e instrumental, creación colaborativa y preparación de una experiencia performativa final, concebida no como evaluación artística, sino como síntesis del proceso de aprendizaje. La estructura del proyecto favoreció un aprendizaje gradual *de lo simple a lo complejo*, especialmente adecuado para el alumnado con escasa formación musical previa.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio incorpora elementos propios de la investigación basada en las artes (*art-based research*) al considerar la experiencia musical —la práctica sonora, el cuerpo en acción, la interpretación colectiva y la reflexión posterior— como fuente de conocimiento educativo. La música no se aborda únicamente como objeto de análisis, sino como medio para generar procesos de comprensión, implicación emocional y desarrollo profesional.

La naturaleza cualitativa del diseño permite atender no solo a los resultados alcanzados, sino también a la manera en que el alumnado vive el proceso formativo, se relaciona con la música y resignifica su papel como futuro docente. De este modo, el estudio se orienta a comprender los significados construidos durante la experiencia y los aprendizajes que emergen cuando la música se trabaja desde una perspectiva accesible, colaborativa y con proyección educativa hacia la etapa infantil.

3.2 Procedimiento y análisis

La intervención didáctica se desarrolló a lo largo de doce semanas del semestre y se integró de manera orgánica en la dinámica habitual de la asignatura «Desarrollo de la percepción y expresión musical en Educación Infantil». Durante este periodo, las sesiones combinaron actividades de carácter teórico-práctico, exploración sonora, trabajo vocal e instrumental, creación colaborativa y espacios de reflexión compartida, favoreciendo una aproximación progresiva y accesible a la música como herramienta educativa.

En una primera fase se trabajaron los fundamentos de la percepción sonora —altura, duración, intensidad y timbre— mediante actividades de escucha activa, discriminación auditiva y representación gráfica del sonido, con el objetivo de establecer una base común y generar un clima de confianza en el grupo. Posteriormente, el trabajo se orientó hacia la exploración vocal e instrumental y el análisis de repertorios cinematográficos vinculados a distintos objetivos de desarrollo sostenible, abordando contenidos relacionados con el ritmo, la melodía, la expresión vocal y la práctica instrumental colectiva. La preparación de la experiencia performativa final se desarrolló de manera gradual durante la segunda mitad del semestre, integrándose en el trabajo habitual del aula y evitando planteamientos centrados en la exigencia técnica o la evaluación del rendimiento artístico.

Para la recogida de información se emplearon diversos instrumentos de carácter cualitativo, coherentes con la naturaleza educativa de la experiencia. Entre ellos se incluyeron la observación participante del docente durante las sesiones y los ensayos, cuestionarios iniciales y finales de carácter reflexivo, diarios elaborados por el alumnado y el análisis de las producciones musicales y performativas desarrolladas a lo largo del proyecto.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante un proceso de lectura comprensiva y categorización temática, identificando núcleos de significado relacionados con la percepción y la expresión musical, la motivación, la implicación emocional, la autoconfianza docente y la transferencia educativa. Con el fin de reforzar la consistencia interpretativa, se realizó una triangulación entre las distintas fuentes de información —observaciones, autoinformes y producciones del alumnado—, lo que permitió construir una interpretación más rica y contextualizada de la experiencia.

4. Estudio de caso

La experiencia didáctica analizada se desarrolló en el marco de la asignatura «Desarrollo de la percepción y expresión musical en Educación Infantil» mediante la implementación del proyecto DisneySon, concebido como una propuesta formativa orientada a vivir la música desde una perspectiva accesible, creativa y con sentido educativo. El proyecto se diseñó con el objetivo de favorecer la implicación activa del alumnado, reducir la inseguridad inicial ante la práctica musical y promover una relación más cercana y significativa con la música como herramienta pedagógica en la etapa infantil.

DisneySon parte de la idea de que los repertorios audiovisuales vinculados a la memoria cultural del alumnado pueden actuar como mediadores eficaces del aprendizaje musical cuando se abordan desde enfoques metodológicos activos y con una clara intencionalidad educativa. En este sentido, el proyecto se apoyó en bandas sonoras de películas de animación de Disney asociadas a distintos objetivos de desarrollo sostenible; no como fin en sí mismas, sino como punto de partida para trabajar contenidos musicales fundamentales y reflexionar sobre valores contemporáneos relevantes para la formación docente.

4.1 Enfoque del proyecto

El proyecto DisneySon se articuló desde un enfoque experiencial y progresivo, entendiendo la música como vivencia antes que como destreza técnica. La propuesta se estructuró en tres grandes fases —exploración perceptiva, construcción colaborativa y experiencia performativa final— que permitieron desarrollar el aprendizaje de forma gradual, siguiendo una lógica *de lo simple a lo complejo*, especialmente adecuada para alumnado sin formación musical previa.

En la primera fase, el trabajo se centró en la percepción sonora y la escucha activa, abordando los parámetros del sonido mediante actividades de discriminación auditiva, movimiento corporal y representación gráfica. Estas experiencias iniciales resultaron fundamentales para generar un clima de confianza y para desactivar miedos asociados a la exposición musical, favoreciendo una aproximación más relajada y abierta a la práctica sonora.

La segunda fase se orientó hacia la construcción colectiva del aprendizaje a través de la exploración vocal e instrumental y el análisis de repertorios cinematográficos seleccionados. El trabajo en pequeños grupos permitió abordar contenidos musicales específicos —ritmo, melodía, expresión vocal, práctica instrumental— de manera colaborativa, fomentando la escucha mutua, la toma de decisiones compartidas y la responsabilidad colectiva en el proceso.

La tercera fase culminó en una experiencia performativa final concebida como un espacio de síntesis y proyección educativa. Lejos de plantearse como una evaluación artística, la interpretación musical se entendió como una oportunidad para integrar los aprendizajes desarrollados y para reflexionar sobre su posible transferencia al aula de Educación Infantil.

4.2 Desarrollo del proyecto didáctico

El proyecto se desarrolló a lo largo de doce semanas del semestre y se organizó en torno a seis bloques temáticos, cada uno vinculado a contenidos musicales concretos y a repertorios cinematográficos asociados a distintos ODS. Durante la fase inicial, se trabajaron los parámetros sonoros a partir de actividades de escucha activa y representación del sonido, tomando como eje la canción *Colores en el viento* (*Pocahontas*, ODS 15). Este repertorio permitió abordar la relación entre sonido, naturaleza y emoción, facilitando una primera aproximación vivencial a la música desde la percepción.

En la fase de trabajo colaborativo, los distintos subgrupos abordaron repertorios asociados a contenidos musicales específicos. *Un mundo ideal* (*Aladdín*, ODS 12) se utilizó para trabajar aspectos relacionados con el ritmo, la melodía y el uso de grafías musicales; *Let it Go* (*Frozen*, ODS 5) sirvió como punto de partida para la exploración de la expresión vocal, la respiración y la emisión sonora, y *La bella y la bestia* (ODS 4) se empleó para la práctica instrumental colectiva mediante instrumental Orff y percusión corporal. Otros repertorios, como *Hakuna matata* o *Bajo el mar*, se trabajaron únicamente en el aula y contribuyeron al desarrollo de la percepción auditiva y del movimiento corporal, sin formar parte de la interpretación final.

A lo largo del proyecto se combinaron actividades de audición activa, exploración vocal e instrumental, uso de grafías convencionales y no convencionales, trabajo cooperativo y diseño de propuestas educativas aplicables a la etapa infantil. En todo momento se evitó un enfoque centrado en la exigencia técnica, priorizando la expresividad, la vivencia musical y la comprensión pedagógica de los contenidos trabajados.

4.3 Experiencia performativa final

El proyecto culminó con un concierto educativo realizado en la Facultad de Educación y Psicología (UEX) en el que el alumnado interpretó, en agrupaciones vocales e instrumentales, una selección de las piezas trabajadas a lo largo del semestre. La preparación de esta experiencia se planteó como un proceso formativo progresivo, integrado en el trabajo habitual del aula y orientado a reforzar la colaboración, la escucha y la coherencia didáctica de las propuestas.

Las interpretaciones de *Colores en el viento*, *Un mundo ideal* y *La bella y la bestia* permitieron observar avances significativos en aspectos como la coordinación rítmica, la emisión vocal, la sensibilidad tímbrica y la interacción grupal. No obstante, más allá de estos elementos musicales, la experiencia performativa adquirió un valor educativo especialmente relevante al funcionar como espacio de empoderamiento y autoconfianza para el alumnado, que pudo reconocerse capaz de participar activamente en una experiencia musical compartida.

Tras el concierto, se llevó a cabo una sesión de reflexión colectiva en la que las estudiantes identificaron aprendizajes, dificultades y posibles aplicaciones educativas de la experiencia. La mayoría destacó la interpretación final como un momento clave del proceso formativo, no tanto por el resultado artístico, sino por la vivencia compartida y por la posibilidad de proyectar lo aprendido hacia su futura práctica docente en Educación Infantil.

5. Resultados

El análisis de la información recogida a lo largo de la intervención muestra una evolución positiva del alumnado en relación con la percepción y la expresión musical, la motivación hacia el aprendizaje y la autoconfianza para integrar la música en propuestas educativas dirigidas a la etapa de educación infantil. Los datos procedentes de la observación participante, los cuestionarios inicial y final, los diarios reflexivos y las producciones musicales evidencian cambios significativos tanto en los aprendizajes musicales como en la vivencia del proceso formativo.

En cuanto a la percepción y la expresión musical, se observó una mejora en la identificación y aplicación de los parámetros sonoros básicos —altura, duración, intensidad y timbre— en actividades de escucha, exploración vocal e interpretación instrumental. Este avance fue especialmente visible tras el trabajo con la canción *Colores en el viento*, que facilitó una aproximación vivencial al sonido y a su representación gráfica. El cuestionario final reflejó un incremento aproximado del 78 % en la autopercepción positiva sobre la comprensión del sonido y de los elementos musicales. Asimismo, se apreciaron progresos en la coordinación rítmica, el control del pulso y la sensibilidad tímbrica, especialmente en el trabajo instrumental con instrumental Orff y percusión corporal. Un 85 % del alumnado valoró el uso de grafías convencionales y no convencionales como un recurso útil y transferible a la educación infantil.

La motivación y la implicación emocional del alumnado aumentaron de forma notable a lo largo del proyecto. El 91 % de las estudiantes manifestaron que el trabajo con repertorios cinematográficos vinculados a su memoria cultural y emocional favoreció la comprensión de los contenidos y una participación más activa en las sesiones. Las observaciones y los diarios reflexivos pusieron de manifiesto un clima de aula progresivamente más colaborativo, caracterizado por la implicación espontánea, el apoyo entre compañeras y la superación de miedos iniciales asociados a la práctica musical y a la exposición pública.

En relación con la autoconfianza docente, los datos indican una evolución significativa en la percepción de competencia del alumnado para utilizar la música en el aula. Tras la intervención, el 64 % de las estudiantes afirmaron sentirse más seguras

para diseñar y aplicar actividades musicales en Educación Infantil frente a un 14 % que inicialmente no se percibía capaz. El enfoque progresivo del proyecto y la experiencia compartida contribuyeron a resignificar la música como una herramienta pedagógica accesible. En este proceso, la experiencia performativa final desempeñó un papel clave, siendo valorada por el 96 % del alumnado como una experiencia formativa significativa que reforzó la autoestima profesional y la proyección educativa de los aprendizajes.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados confirman la pertinencia de propuestas didácticas que aborden la educación musical desde una perspectiva experiencial, integradora y orientada a valores contemporáneos. En coherencia con Rodrigues et al. (2025), la vivencia activa del sonido y la experimentación musical se mostraron más eficaces que un enfoque técnico para favorecer la comprensión perceptiva de los parámetros sonoros, especialmente en alumnado sin formación musical previa. Del mismo modo, el uso de repertorios audiovisuales culturalmente significativos favoreció aprendizajes vinculados a la emoción y a la experiencia, reforzando la motivación y la conexión con la asignatura, tal como se ha señalado en estudios que destacan los beneficios socioemocionales y motivacionales de la práctica musical en contextos educativos (Blasco-Magraner et al., 2021).

La integración de los objetivos de desarrollo sostenible permitió articular la práctica musical con la reflexión educativa y ética, dotándola de un claro sentido pedagógico (Anasta et al., 2025; Kim y Geem, 2025). Esta orientación amplió la concepción del papel de la música en Educación Infantil, no solo como disciplina expresiva, sino como herramienta para promover valores de sostenibilidad, cooperación e inclusión. En este marco, el uso de repertorios cinematográficos asociados a la memoria cultural y emocional del alumnado resulta coherente con los planteamientos de Kozová et al. (2024), quienes subrayan la importancia de diseñar experiencias formativas conectadas con los valores, expectativas y marcos culturales de la generación Z en educación superior.

La metodología basada en aprendizaje basado en proyectos se consolidó como un modelo adecuado para evitar la saturación técnica y favorecer el desarrollo progresivo de competencias musicales y profesionales. El enfoque *de lo simple a lo complejo* contribuyó a generar confianza en el alumnado y a facilitar la transferencia didáctica de los aprendizajes, en línea con los planteamientos de Rodrigues et al. (2025) sobre la importancia de la experiencia musical vivida en primera persona en la formación inicial del profesorado. Asimismo, los resultados dialogan con los trabajos de Starecek et al. (2023), que identifican en la generación Z una respuesta especialmente positiva hacia propuestas formativas con orientación práctica, trabajo colaborativo y metodologías activas, aunque sin reducir dichas respuestas a un único perfil homogéneo.

La experiencia performativa final, lejos de funcionar como una evaluación artística en sentido tradicional, actuó como una síntesis competencial del proceso formativo, reforzando el sentido de pertenencia al grupo y la percepción de autoeficacia docente. Este resultado es coherente con investigaciones que destacan el valor de las experiencias musicales colectivas con finalidad educativa para fortalecer la implicación, la identidad profesional emergente y la proyección de los aprendizajes hacia la práctica docente futura (Anasta et al., 2025; Vernia, 2022).

En conjunto, los resultados permiten concluir que la integración de repertorios culturales significativos vinculados a los ODS, trabajados mediante aprendizaje basado en proyectos y desde una perspectiva vivencial y progresiva, favorece el desarrollo de competencias relacionadas con la percepción y la expresión musical, incrementa la motivación del alumnado y promueve una mayor autoconfianza para la implementación de propuestas educativas musicales en educación infantil.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. Se trata de un estudio de caso desarrollado en una única institución y con un grupo específico de estudiantes universitarias, lo que limita la transferibilidad de los resultados. Asimismo, la recogida de información se basó principalmente en instrumentos autoevaluativos y observacionales, con participación voluntaria en algunos diarios reflexivos, lo que puede introducir sesgos de percepción. La dimensión performativa del concierto final, aun-

que coherente con los objetivos del proyecto, pudo influir en la respuesta emocional del alumnado.

De cara a futuras investigaciones, se considera pertinente ampliar la muestra, aplicar este tipo de propuestas en otros contextos educativos e incorporar diseños longitudinales que permitan analizar la transferencia real de los aprendizajes a la práctica docente. Asimismo, se propone profundizar en el impacto de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos en la formación musical inicial y en la integración de tecnologías y recursos culturales contemporáneos en proyectos educativos vinculados a los objetivos de desarrollo sostenible desde etapas tempranas.

Referencias bibliográficas

- Anasta, N. D. C., Magistra, A. A., Rengganis, I., Darmayanti, M., Giwangsa, S. F., y Maulidah, N. (2025). Developing Performing Arts Based on SDGs as Learning Media to Stimulate Environmental Awareness in Elementary School Students. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope*, 6(1), 1212-1224. <https://doi.org/10.47857/irjms.2025.v06i01.02393>.
- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P., y Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the educational use of music on 3- to 12-year-old children's emotional development: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>.
- Bravo-Fuentes, P., Albusac-Jorge, M., y López-Peláez Casellas, M. P. (2025). Music and art as a hubs for transdisciplinarity: toward the achievement of the Sustainable Development Goals. *Arts Education Policy Review*, 126(4), 218-226. <https://doi.org/10.1080/10632913.2025.2451372>.
- Kim, S. Y., y Geem, Z. W. (2025). El Sistema: Music for Sustainability Goals and Education. *Sustainability*, 17, 9519. <https://doi.org/10.3390/su17219519>.
- Kozová, K., Grenčíková, A., y Habánik, J. (2024). Building a sustainable future: Gender, education & workforce needs of Gen Z. *Economics & Sociology*, 17(2), 209-223. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2024/17-2/10>.

- Kuleto, V., Ilić, M. P., Stanescu, M., Ranković, M., Popović Šević, N., Păun, D., y Teodorescu, S. (2021). Extended Reality in Higher Education, a Responsible Innovation Approach for Generation Y and Generation Z. *Sustainability*, 13, 11814. <https://doi.org/10.3390/su132111814>.
- Rodrigues, H., Pereira, A. I., Rodrigues, P. M., Rodrigues, P. F., y Broock, A. (2025). Music and Arts in Early Childhood Education: Paths for Professional Development Towards Social and Human Development. *Education Sciences*, 15(8), 991. <https://doi.org/10.3390/educsci15080991>.
- Starecek, A., Gyurak Babelova, Z., Koltnerova, K., y Caganova, D. (2023). Personality traits and motivation of Generation Z students in management study programs in higher education. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(1), 89-101. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i1.1102>.
- Vernia, A. M. (2022). Música y ODS para la mejora educativa, emprendimiento e inclusión. *Visual Review*, 9, Artículo 3667. <https://doi.org/10.37467/revvisual.v9.3667>.

Parte II

Lo visible



Lo intergeneracional

TÍTULO VISUAL. Méndez-Suárez, M. (2025).
Expresión plástica [Fotografía independiente]

5. Estudio de investigación sobre emociones que emergen en niños y mayores al observar una misma obra de arte: una experiencia intergeneracional

ENCARNACIÓN LOZANO GALVÁN

Universidad de Extremadura

1. Introducción

El presente estudio de investigación versa sobre las emociones que emergen en niños y mayores al observar una misma obra artística, así como sobre la interpretación que ambos realizan de lo que ven en ella.

Debemos comenzar explicando que en nuestra vida están presentes las emociones en todo lo que hacemos, y observar una obra artística hace que sintamos ciertas emociones; emociones que en gran medida pueden estar influenciadas por múltiples factores, como veremos más adelante. Se realizó una actividad con niños y mayores para comparar si la percepción de una misma obra es distinta y si la emoción que se desencadena al contemplar la obra es diferente en función de la generación. Los estudios intergeneracionales son interesantes, en el sentido de poder identificar factores que pueden influir, como es en nuestro caso, a la hora de percibir, dar significado y de sentir emociones.

El objetivo principal del estudio parte de conocer qué emociones desencadena en niños y mayores la contemplación de ciertas obras artísticas, así como conocer significados que dan a las obras niños y mayores con el fin de reflexionar sobre qué factores influyen a nivel intergeneracional en la búsqueda del significado y las emociones que se generan al observarlas. El estudio surgió de la observación del investigador de experiencias anteriores donde surgió la idea de que a ojos de niños y mayores lo que se observa no es lo mismo ni surgen las mismas emociones.

En la actualidad son muchas las investigaciones sobre las emociones que generan las obras artísticas, destacando entre ellas, un estudio llevado a cabo en 2022 por Margarita Lorenzo de Reizábal en el que los resultados obtenidos corroboraron la capacidad del arte para transmitir emociones en estudiantes universitarios mostrando una amplia variedad de emociones, superando categorías básicas de ira, miedo, tristeza y alegría (Ekman, 1992; Goleman, 1995) confirmando la pertinencia del arte como herramienta para la introspección y el autoconocimiento. También es numerosa la literatura que aborda la influencia del estado emocional sobre funciones cognitivas como la atención (Fenske y Raymond, 2006; Lundqvist y Öhman, 2005;), la memoria (Talmi et al., 2007) y la percepción (Vuilleumier y Pourtois, 2007).

2. La emoción

Palmero et al. (2006) consideran que actualmente es muy difícil encontrar una única definición consensuada sobre emoción. Si nos basamos en Gallardo (2007), la emoción conlleva una respuesta de nuestra mente y nuestro cuerpo, y es originada por acontecimientos internos o externos. Zaccagnini (2004) indica que «las emociones son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas» (p. 145).

Vistas estas definiciones, debemos destacar que existen diversas reacciones emocionales, las cuales se experimentan dependiendo de la forma en cómo nos afecta la situación que vivimos; si nos sentimos en peligro sentimos miedo, si nos dan una sorpresa nos causa alegría, momentos de enfado en una pelea o al estar tristes cuando recibes una noticia negativa; en cada situación y dependiendo de la misma, reaccionamos de maneras diferentes a lo que estamos viviendo en ese momento. Mora (2013) explica que todos experimentamos estas reacciones emocionales antes de que seamos conscientes de ello. En algunas situaciones es normal que todos sintamos prácticamente la misma emoción, como es el caso de sentirnos en peligro y sentir miedo; pero hay

otras situaciones en las que la reacción emocional que sentimos es distinta en cada persona, y más cuando es percibida por personas pertenecientes a distintas generaciones; este es el caso que se presenta en nuestro estudio, en el que la situación es tratar de observar una obra artística, puesto que niños y mayores perciben distintas cosas en una misma obra y sienten distintas emociones al contemplarla. Todo ello se debe a múltiples factores, entre los que destacamos experiencias previas y la visión de vida; los cuales son distintos en una y otra generación.

Como acabamos de mencionar, el arte provoca reacciones emocionales en las personas que lo contemplan y además favorece el desarrollo de la imaginación y reflexión; de ahí que niños y mayores perciban y sientan distinto ante la contemplación del mismo. La percepción que tenemos de las cosas, lo que sentimos y cómo interpretamos, así como el significado del que dotamos a lo que observamos, se encuentra muy influenciada, además de por nuestra experiencia, por nuestro estado de ánimo; puesto que las emociones modulan el modo en el que seleccionamos, organizamos e interpretamos los estímulos que están presentes en el entorno, así como también nuestros propios estados internos (Lorenzo de Reizábal, 2022).

En la actualidad, se considera muy relevante la vinculación entre emoción y arte, considerando este último como una herramienta para trabajar emociones; en la escuela son incluidas actividades artísticas para trabajar emociones; pero no solo eso, incluso en el ámbito terapéutico en el área emocional es utilizado el arte; siendo este un recurso al alcance de todos con un valor incalculable. Es muy importante desarrollar la educación emocional con los niños desde edades muy tempranas (Aguaded y Valencia, 2017; De Andrés, 2005; Bisquerra y Hernández, 2017; Cabello, 2011; Cepa et al., 2017; Fernández y Montero, 2016; Guil et al., 2011; Heras et al., 2016; Herrera, 2015; López, 2005; Porto, 2016; Sánchez, 2011).

Basándonos en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), el cual considera que la inteligencia emocional es conceptualizada a través de cuatro habilidades, las cuales son habilidad de percepción y expresión de forma clara de las emociones, habilidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento, habilidad de comprender las emociones y habilidad de regularlas, en el presente estudio nos interesa sobre todo la primera habilidad,

que es la de percibir y expresar de forma clara las emociones, emociones provocadas por obras artísticas, lo que se denomina *emociones estéticas* (Carrizo et al., 2025).

En un estudio llevado a cabo por Carrizo et al. (2025), sobre estrategias psicoeducativas a través de las artes plásticas para el desarrollo emocional en niños institucionalizados en la Ciudad de Panamá, los resultados mostraron que, a mayor edad, menos emoción les producen las artes; podemos intuir que la experiencia vital genera que percibamos las experiencias o cosas sin tantos sobresaltos emocionales, al contrario de los adolescentes con respuestas emocionales dicotómicas, siendo estas muy altas o muy bajas (Savazzi et al., 2014); lo mismo ocurre en los niños, los cuales viven todo con mucha intensidad y tienden a idealizar o ver el punto positivo de todo; al contrario que los adultos, que por su bagaje tienden a ver todo de forma más negativa y lineal, por lo que las obras artísticas suelen generar emociones en ellos, pero no tan intensamente como en etapas evolutivas anteriores, lo que hace que existan diferencias intergeneracionales en la percepción de las obras y en la emoción que sienten.

Al igual que ocurre con los estudios artísticos, la experiencia de las personas participantes parece influir en su experiencia emocional. Esto respalda las propuestas que abogan por la integración de la experiencia artística en los currículos de las distintas etapas educativas para proporcionar así a toda la población experiencias artísticas, y por consiguiente emocionales (Turkka et al., 2017). Son muchos los beneficios derivados de todo ello. Dentro de la amplia variedad de recursos disponibles para el trabajo emocional y el bienestar, está ampliamente aceptado que las artes tienen efectos positivos de gran valor en los planos físico, mental y social (Cann, 2017), además de constituir excelentes herramientas para prevenir el declive cognitivo y contribuir al bienestar general (Lehikoinen, 2017).

El arte nos permite conectar con nuestro interior, escuchar, sentir e identificar nuestras emociones (Pazmiño, 2019). Ivcevic et al. (2014) afirman que «tanto la creación como la apreciación del arte son procesos profundamente emocionales» (p. 9).

Palacios (2010) señala que a través del arte podemos incorporar en el aula estrategias que se orienten a abordar la educación emocional de los alumnos, como la creación, observación y análisis de sus dibujos y pinturas, el baile, elaboración de canciones,

improvisación, alfarería y manualidades. Esta actividad que proponemos de contemplar obras artísticas podría ser una actividad a tener en cuenta dentro del aula.

Existe un considerable número de investigaciones sobre educación emocional, sobre todo en primeras etapas, infantil y primaria. Destacamos algunas recientes. Dévora y Hernández (2018) llevaron a cabo un estudio en que plantearon un proyecto de innovación sobre educación emocional a través del arte para la etapa de educación infantil; se trata de una propuesta didáctica en la que se relacionan las emociones con el arte, considerando que las artes facilitan la expresión de las emociones. En colaboración con el Centro Botín y la Fundación Botín, un grupo de investigadores del Yale Center for Emotional Intelligence diseña talleres dirigidos a niños y a adultos en los cuales se emplea el arte como recurso didáctico; se llevan a cabo actividades relacionadas con las artes plásticas, la música y la danza, entre otras disciplinas artísticas.

En nuestro estudio lo llevamos a cabo de forma particular, pero podría llevarse a cabo en las aulas; de hecho, estamos trabajando en ello.

De acuerdo con Root-Bernstein (1999, 2004), se destaca que esta técnica de atenta observación e inmersión en una obra artística es una estrategia habitual de los grandes creadores del ámbito artístico y de otros ámbitos. Estos autores consideran que este ejercicio de acercamiento profundo e inmersión en una obra artística se asemeja mucho a la labor de los buenos actores al identificarse con el personaje y mimetizarse con el mismo, representándolo y llegando a entenderlo para poder sentir sus emociones como propias y así lograr que la actuación sea lo más real y creíble posible; igual sucede cuando contemplamos una obra y la sentimos.

Las emociones son un tipo especial de proceso cognitivo con tanta importancia como otros procesos cognitivos, como es el caso de la percepción, el pensamiento o el lenguaje. De hecho, son tan importantes que las emociones ejercen gran influencia sobre el resto de procesos psicológicos, como la percepción, la memoria, el aprendizaje o el pensamiento (Limonero et al., 2019).

El estado emocional positivo ejerce gran influencia sobre los procesos cognitivos y sobre la conducta; así como también lo

hace el estado emocional negativo, pudiendo ver en una misma obra artística cosas distintas y sentirla diferente, haciendo que se generen emociones diversas en distintos casos, en función de cómo se sienta la persona. De la misma forma, en relación con la percepción, las personas con un nivel alto de ansiedad tienen mayor tendencia a interpretar los estímulos ambiguos como amenazadores en vez de como neutros; por tanto, las emociones implican un filtro o selección de la información; priorizamos aquella información asociada a la emoción que predomina en un momento determinado en nosotros (Limonero et al., 2019).

Nuestro estado de ánimo influye de forma relevante en una obra artística porque actúa como un filtro activando la resonancia emocional; un espectador feliz puede fijarse en colores vibrantes y sentir alegría en una obra artística, mientras que si nos encontramos tristes podemos sentir melancolía en la misma obra dándole un significado personal que conecta con nuestras experiencias. El estado de ánimo moldea la interpretación de la obra; a través del filtro emocional, las emociones sentidas en el momento (alegría, tristeza, miedo, calma) actúan como filtro a través de la cual procesar la obra; dependiendo del estado anímico una obra puede parecer inspiradora y alegre, o por el contrario, triste y sombría. La obra también nos transmite una atmósfera (tensión, tranquilidad), la cual te contagia, pudiendo ser la misma que el artista intentó plasmar o la contraria. Cuando se resuena con la obra, suele generar una emoción más profunda, conectando con tu vida o tus recuerdos. Como hemos mencionado anteriormente, cuando se presenta un estado anímico particular (tristeza, alegría, ansiedad), puede que se busque en la obra consuelo, liberación o explorar esos sentimientos que se sienten. Hay elementos artísticos que impactan en nuestras emociones, como son el color: tonos cálidos generan energía, felicidad; tonos fríos generan tristeza, tranquilidad; hay contrastes que crean tensión, incertidumbre. Las formas también influyen en las emociones que se sienten, formas en equilibrio crean paz, formas en desequilibrio generan caos, emociones negativas. El tema y estilo también influyen, obras realistas invitan a la introspección, suelen prestarse a vincular recuerdos; mientras que las obras abstractas conllevan una respuesta más intuitiva, visceral.

Es importante destacar cómo niños y adultos presentan una percepción distinta, y esto se debe a la maduración cerebral; los

niños observan lo concreto, separando sentidos, mientras que los adultos pueden manejar lo abstracto y combinar información; el tiempo es percibido más lento en niños por más *imágenes mentales* por segundo; y estos se enfocan en detalles simples (objetos, juegos), al contrario que los adultos, siendo estos más complejos. Todo ello genera que los niños tengan perspectivas únicas y menos filtradas por experiencias previas.

Los niños ven el mundo de forma diferente a los adultos y no tiene nada que ver con la experiencia vital o con el trascurso de la vida; se debe, simplemente, a la forma de percibir. Y es que, a diferencia de los adultos, los niños son capaces de mantener la información de sus sentidos por separado, por lo que pueden percibir el mundo visual de forma diferente.

3. Objetivos de la investigación

Los objetivos que nos proponemos en esta investigación son los siguientes:

1. Conocer qué emociones desencadena en niños y mayores la contemplación de ciertas obras artísticas.
2. Conocer los significados que dan a las obras niños y mayores con el fin de reflexionar sobre qué factores influyen a nivel intergeneracional en la búsqueda del significado y las emociones que se generan al observarlas.

4. Contexto y participantes

La población de referencia se compone de niños de la etapa de Educación Infantil y Primaria, y adultos familiares de los mismos; la muestra se compone de cincuenta niños de entre 5 y 10 años y cincuenta mayores familiares de entre 47 y 85 años de edad. Niños y adultos extremeños participantes en una actividad planteada consistente en observar una serie de obras artísticas conocidas y dotarlas de significado observando las emociones que les generan dichas obras.

El nivel socioeconómico de la muestra en su totalidad se define con un nivel medio.

El rol del investigador consiste en diseñar la actividad seleccionando las obras artísticas a contemplar, llevar a cabo dicha actividad explicándoles en qué consiste la misma, así como el pase de un cuestionario *ad hoc* para recoger información relevante para el presente estudio de investigación.

5. Metodología y diseño de la intervención educativa

Inicialmente se plantea llevar a cabo la actividad con niños y adultos. Se seleccionó la muestra, se explicó en qué consiste la actividad completa y la importancia de contemplar la obra y lo qué les hace sentir, así como interpretar la misma dándole un significado. Tras la actividad aplicamos un cuestionario *ad hoc* con ítems específicos sobre las emociones que les hizo sentir la obra y el significado del que dotaron a la misma. Utilizamos algunas de las obras más conocidas, como:

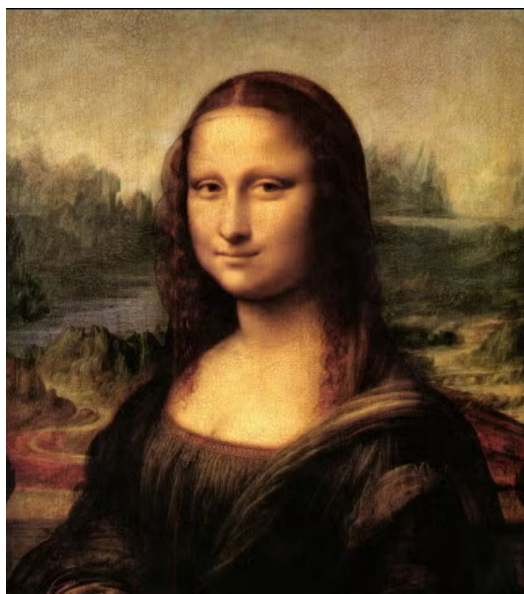


Figura 1. *La Gioconda* (Da Vinci, 1503-1506)



Figura 2. *Sol naciente* (Monet, 1872)



Figura 3. *Las meninas* (De Velázquez, 1656)



Figura 4. *La noche estrellada* (Van Gogh, 1889)



Figura 5. *La joven de la perla* (Vermeer, 1665-1667)

6. Análisis de datos y resultados

Tras la recogida de datos mediante un cuestionario *ad hoc*, codificamos los datos en SPSS e hicimos un análisis descriptivo del mismo. El cuestionario no fue anónimo para poder comparar las respuestas dadas por mayores y niños.

Detallamos la muestra mediante una serie de tablas de frecuencia. Nuestra muestra está compuesta por cincuenta niños, de los cuales el 54 % son niñas y el 46 % son niños, y cincuenta mayores, de los cuales el 88 % son mujeres y el 12 % hombres (tabla 1 y 2).

Tabla 1. Sexo de alumnos/as

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Niñas	27	54,0	54,0	54,0
Niños	23	46,0	46,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Tabla 2. Sexo de familiares

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Mujer	44	88,0	88,0	88,0
Hombre	6	12,0	12,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

A continuación, una serie de preguntas sobre aspectos como qué interpretan de cada una de las obras y qué emoción les hizo sentir, todas ellas en niños y mayores; exponemos primero por cada obra, en primer lugar, lo relativo a los niños, y en segundo lugar, lo relativo a los mayores.

Obra 1. *La Gioconda*, de Leonardo Da Vinci

Respecto a la primera pregunta, «¿qué es lo que observas en la obra 1 y qué te hace sentir?», los niños respondían que era una mujer sonriendo y les hacía sentir alegría (50 %), una mujer que ha hecho una broma y les hace sentir alegría (30 %) o una mujer

que está en el campo (10 %), en el bosque (10 %) y les hace sentir alegría (comportando el 20 % de la muestra, tabla 3).

Tabla 3. ¿Qué observaste en la obra 1? Emociones que te despierta (niños/as).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Una mujer sonriendo Alegría	25	50,0	50,0	50,0
Una mujer que ha hecho una broma Alegría	15	30,0	30,0	80,0
Una mujer en el campo, en el bosque Alegría	10	20,0	20,0	100
Total	50	100,0	100,0	

Respecto a la pregunta «¿qué es lo que observas en la obra 1 y qué te hizo sentir?», los mayores respondían en el 40 % de los casos que observaban una mujer con cara de mala y sentían enfado, en el 40 % observaban una mujer enfadada por tener los brazos cruzados (la cara de cierta manera les hace sentir enfado) y el 20 % restante, una mujer con cara de bruja, dando explicaciones por el pelo, por la oscuridad, etc. (y les hace sentir en un 10 % miedo y en un 10 % incertidumbre) (tabla 4).

Tabla 4. ¿Qué observaste en la obra 1? Emociones que te despierta (mayores).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Mujer con cara de maldad Enfado	20	40,0	40,0	40,0
Una mujer enfadada porque tiene los brazos cruzados Enfado	25	40,0	40,0	80,0
Una mujer que parece una bruja con ese pelo y tan oscuro	10	20,0	100,0	100
Total	50	100,0	100,0	

Obra 2. Sol Naciente, de Claude Monet

Respecto a la pregunta «¿qué observaste en la obra 2 y qué te hizo sentir?», los niños dicen en un 50 % ver la playa para bañarse, y les hace sentir alegría (20 %) y tranquilidad (30 %); el 30 % ve que se está haciendo de día, y de ellos, el 20 % siente alegría y el 10 % diversión; el 20 % restante ve personas que van a pescar y siente diversión (tabla 5).

Tabla 5. ¿Qué observaste en la obra 2? Emociones que te despierta (niños/as).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Playa				
Alegría	25	50,0	50,0	50,0
Tranquilidad				
Se está haciendo de día				
Alegría	15	30,0	30,0	80,0
Diversión				
Personas que van a pescar	10	20,0	20,0	100,0
Diversión				
Total	50	100,0	100,0	

Respecto a la pregunta «¿qué es lo que observas en la obra 2 y qué te hizo sentir?», los mayores respondían que es un paisaje del mar con pescadores y les hacía sentir calma (20%), otros se centran en que hace mucho frío y les hace sentir tristeza 10%), algunos que es un atardecer y les hace sentir nostalgia (10%), y otros que es un paisaje en el que se ve que va a llover por los nublados y les hace sentir tristeza (60 %) (tabla 6).

Tabla 6. ¿Qué observaste en la obra 2? Emociones que te despierta (mayores).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
El mar con pescadores	10	20,0	20,0	20,0
Calma				
Hace mucho frío	5	10,0	10,0	30,0
Tristeza				
Atardecer	5	10,0	10,0	40,0
Nostalgia				
Va a llover	30	60,0	60,0	60,0
Tristeza				
Total	50	100,0	100,0	

Obra 3. Las meninas, de Diego de Velázquez

Respecto a la pregunta «¿qué observaste en la obra 3 y qué te hizo sentir?», los niños dicen en el 40 % de los casos que son niñas jugando y les hace sentir alegría, y en el 60 % de los casos que son niñas disfrazadas y les hace sentir alegría (tabla 7).

Tabla 7. ¿Qué observaste en la obra 3? Emociones que te despierta (niños/as).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Niñas jugando	30	60,0	60,0	60,0
Niñas disfrazadas	20	40,0	40,0	100,0
Alegría				
Total	50	100,0	100,0	

Respecto a la pregunta «¿qué es lo que observas en la obra 3 y qué te hizo sentir?», los mayores interpretan en algunos casos que alguien se ríe de los otros y les hace sentir enfado (20 %), mientras que otros dicen que es una escena donde critican y les hace sentir rabia (80 %) (tabla 8).

Tabla 8. ¿Qué observaste en la obra 3? Emociones que te despierta (mayores).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Alguien se ríe de otros	30	60,0	60,0	60,0
Enfado				
Escena donde	20	40,0	40,0	100,0
Critican				
Rabia				
Total	50	100,0	100,0	

Obra 4. La noche estrellada, de Vincent Van Gogh

Respecto a la pregunta «¿qué observaste en la obra 4 y qué te hizo sentir?», los niños dicen en algunos casos que hay mucha alegría y les hace sentir alegría (20 %); en bastantes casos describen lo que hay (un sol, un árbol, etc.) y les hace sentir alegría (40 %), y en otros muchos casos dicen que es un pueblo de Navidad y les hace sentir ilusión (40 %) (tabla 9).

Tabla 9. ¿Qué observaste en la obra 4? Emociones que te despierta (niños/as).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Mucha Alegría	10	20,0	20,0	20,0
Describen que hay (sol, árbol,...) Alegría	20	40,0	40,0	60,0
Pueblo de Navidad Ilusión	20	40,0	40,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

Respecto a la pregunta «¿qué es lo que observas en la obra 4 y qué sientes?», los mayores interpretan de la obra, en el 20% de los casos, que es un pueblo abandonado, sintiendo tristeza, y en el 80% restante que es un cielo estrellado, y sienten nostalgia (tabla 10).

Tabla 10. ¿Qué observaste en la obra 4? Emociones que te despierta (mayores).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Pueblo abandonado Tristeza	10	20,0	20,0	20,0
Cielo estrellado Nostalgia	20	40,0	40,0	60,0
Total	50	100,0	100,0	

Obra 5. *La joven de la perla*, de Johannes Vermeer

Respecto a la pregunta «¿qué observaste en la obra 5 y qué te hace sentir?», los niños dicen que es una niña recién peinada y sienten alegría (20%), o una niña que va al colegio y sienten ilusión (80%) (tabla 11).

Tabla 11. ¿Qué observaste en la obra 5? Emociones que te despierta (niños/as).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Niña recién peinada Alegría	10	20,0	20,0	20,0
Niñas que va al Colegio Ilusión	20	40,0	40,0	60,0
Total	50	100,0	100,0	

Respecto a la pregunta «¿qué es lo que observas en la obra 5 y qué te hace sentir?», los mayores interpretan de la obra en el 50 % de los casos que es una niña tímida con pendientes de perla muy bonitos, haciéndoles sentir inseguridad, y en el 50 % una niña triste, y les hace sentir tristeza (tabla 12).

Tabla 12. ¿Qué observaste en la obra 5? Emociones que te despierta (mayores).

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
Niña tímida con Pendiente de Perla Inseguridad	25	50,0	50,0	50,0
Niña triste Tristeza	25	50,0	50,0	100,0
Total	50	100,0	100,0	

7. Discusión e interpretación

En cuanto a los resultados obtenidos, si comparamos lo que ven y sienten en una misma obra niños y mayores, vemos que es diferente; en el caso de los mayores suelen ser escenarios más tristes, negativos; y en el caso de niños, escenarios más alegres y positivos; y ambos con las emociones que emergen, negativas en la mayoría de los casos de mayores y positivas en la totalidad de los niños.

Con todo ello alcanzamos los objetivos propuestos; que recordemos, eran: conocer qué emociones desencadena en niños y mayores la contemplación de ciertas obras artísticas y conocer los significados que dan a las obras niños y mayores con el fin de reflexionar sobre qué factores influyen a nivel intergeneracional en la búsqueda del significado y las emociones que se generan al observarlas.

Hemos comprobado en nuestro estudio que el arte transmite emociones, al igual que Lorenzo de Reizábal (2022) corroboró en su estudio; también cómo las emociones ejercen gran influencia en el sentido que le damos a una obra, en la percepción que tenemos de ella, y dicha influencia se extiende sobre el resto de procesos psicológicos, como la percepción, la atención y la memoria (Limonero et al., 2019).

Vemos que niños y mayores dan distinto significado a una misma obra, lo que hace que pensemos que perciben cosas distintas y, por tanto, sienten distinto. Hemos reflejado en el marco teórico cómo el desarrollo cerebral influye en dicha percepción, centrándose en cosas concretas en el caso de los niños; eso mismo vimos en nuestro estudio, en el caso de alguna obra en la que los niños se fijan en que hay un sol o un árbol, pero no en lo más profundo, como hacen los mayores. Vemos que la interpretación de las obras se ve influenciada por la experiencia y el estado anímico, tal como planteaba en el estudio de Margarita Lorenzo de Reizábal (2022), lo cual hemos tratado en el marco teórico del que partimos. Como bien hemos visto, Carrizo indicaba en 2025 que las artes producen menos emociones en los mayores, y eso mismo hemos percibido en nuestro estudio: cuando somos mayores, como indicaba Savazzi en 2014, percibimos las cosas sin tantos sobresaltos emocionales, de ahí que los adultos perciban menos alegría o diversión, que es lo que perciben los niños en muchas de las obras. Los adultos, por su bagaje, tienden a ver todo de forma más negativa y lineal, por lo que las obras artísticas suelen generar emociones en ellos, pero no tan intensamente como en etapas evolutivas anteriores, lo que hace que existan diferencias intergeneracionales en la percepción de las obras artísticas y en la emoción generada por las mismas.

Nos planteamos ampliar la muestra para futuros trabajos, así como analizar otros factores que puedan influir en todo ello e indagar en los que planteamos que influyen.

8. Conclusiones, implicaciones didácticas y transferibilidad

En conclusión, contemplar una obra de arte genera emociones, implicarnos en la obra dándole sentido genera mayor intensidad en esas emociones. Existe una diferencia intergeneracional a la hora de sentir y dar sentido a las obras artísticas; nuestro desarrollo cerebral, nuestra experiencia y nuestro estado anímico influyen en el significado del que dotamos a cada obra artística que observamos e influye en qué sentimos al contemplarla, de ahí que niños y mayores sientan distinto y den significados distintos a lo mismo. El estado de ánimo no cambia la obra artística, pero

sí transforma tu experiencia de la misma, enriquece la conexión emocional y permite que cada observador la dote de un significado personal único, lo que convierte el arte en un viaje interno.

Los objetivos fueron alcanzados en su totalidad, como ya hemos indicado; no obstante, la transferibilidad a otros contextos, como el de niños en situaciones desfavorables, constituye una línea de investigación de interés que estamos desarrollando actualmente.

Es necesario conocer desde la educación, y en concreto en el caso de los maestros en formación inicial, estos conocimientos para que los puedan utilizar en sus clases con niños en su futuro profesional, planteando actividades lúdicas en torno al arte y teniendo en cuenta que existen una serie de factores que nos hacen interpretar el entorno, así como de interpretar el arte; debemos tener en cuenta que niños y mayores tienen distintas visiones y sienten diferente, por lo que es necesario entenderlo para tenerlo en cuenta a la hora de llevar a cabo actividades intergeneracionales, las cuales son muy enriquecedoras.

La limitación del estudio, como se ha comentado anteriormente, ha sido centrarnos solo en determinadas variables, siendo posible tener como objeto de estudio otras muchas, así como ampliar la muestra.

Se han respetado consideraciones éticas, pidiendo consentimiento informado a padres a la hora de completar el cuestionario.

Una amplia línea de investigación queda abierta para seguir estudiando todo ello, en lo que actualmente estamos trabajando.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, M. C., y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.010>.
- De Andrés, C. (2005). La Educación Emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de Educación Emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, 10, 109-123.

- Bisquerra, R., y Hernández, S. (2017). Positive Psychology, emotional education and the happy classroom program. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>.
- Cabello, M. J. (2011). Importancia de la inteligencia emocional como contribución al desarrollo integral de los niños de Educación Infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 178-188.
- Cann, P. L. (2017). Arts and cultural activity: A vital part of the health and care system. *Australasian Journal on Ageing*, 36(2), 89-95. <https://doi.org/10.1111/ajag.12438>.
- Carrizo, M. M., Domínguez, F., y Torres Lista, V. (2025). Psychoeducational strategies through visual arts for emotional development in institutionalized children in Panama City. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 2552-2568. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3783>.
- Cepa, A., Heras, D., y Fernández, M. (2017). La Educación Emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Aula Abierta*, 46, 73-82.
- Dévora, M., y Hernández, M. (2018). La educación emocional a través del arte [Tesis de pregrado, Universidad de La Laguna]. RIULL (repositorio institucional). <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11490/La%20educacion%20emocional%20a%20traves%20del%20arte.pdf?sequence=1>.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169-200.
- Fenske, M. J., y Raymond J. E. (2006). Affective influences of selective attention. *Current Directions in Psychological Science*, 15, 312-316.
- Fernández, A., y Montero, I. (2016). Aportes para la Educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77344439002>.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Guil, R., Mestre, J., González, G., y Foncubierta, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *REIFOP*, 14(3), 131-144.
- Heras, D., Cepa, A., y Laras, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista INFAD de Psicología*, 1, 67-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851776008>.

- Herrera, A. (2015). La Educación Emocional desde la etapa preescolar. *Para el Aula*, 16, 33-35.
- Ivcevic, Z., Hoffmann, J., y Brackett, M. (2014). Artes, emociones y creatividad. En C. Clouder (Coord.), *Artes y emociones que potencian la creatividad* (pp. 6-25). Fundación Botín. https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/creatividad/artes%20y%20emociones%202014/2014%20Informe%20Creatividad%20ES.pdf.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., y Cuthbert, B. N. (1997). Motivated attention: Affect, activation and action. En P. J. Lang, P. J. Simons, y M. Balaban (Eds.), *Attention and orienting: sensory and motivational process* (pp. 97-135). Erlbaum; Hillsdale.
- Lehikoinen, K. (2017). Justifying the arts in health and care in Finland: A discourse analytic inquiry. *Cogent Arts & Humanities*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/23311983.2017.1345048>.
- Limonero, J., Casacuberta, D., Rovira, T., y Sanz, A. (2019). *Emoción*. FUOC.
- López, E. (2005). La Educación Emocional en la Educación Infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 53-167.
- Lorenzo de Reizábal, M. (2022). El arte como generador de emociones: estudio de ocho narrativas de estudiantes de posgrado. *Revista humanidades*, 2(12), 110-117. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.50893>.
- Lundqvist, D., y Öhman, A. (2005). Emotion regulates attention: The relation between facial configurations, facial emotion, and visual attention. *Visual Cognition*, 12(1), 51-84. <https://doi.org/10.1080/13506280444000085>.
- Mora, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759), 12-21.
- Palacios, Y. (2010). Educación emocional y creatividad en la I y II etapa de educación básica. *Revista de Investigación*, 34(71), 249-270. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140386012>.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24), 1-25.
- Paz, R., Pelletier, J. G., y Paré, D. (2006). Emotional enhancement of memory via amygdala-driven facilitation of rhinal interactions. *Nat Neuroscience*, 9, 1321-1329.
- Pazmiño, M. B. (2019). El arte en el desarrollo emocional. *Revista para el Aula*, 29, 13-22.

- Porto, L. (2016). Estudio de las emociones en los personajes animados de Inside Out. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 31-45. <http://doi.org/10.14198/MEDCOM2016.7.1.2>.
- Root-Bernstein, R., y Root-Bernstein, M. (1999). *Sparks of Genius: The Thinking Tools of the World's Most Creative People*. Houghton Mifflin Company.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1997). What is Emotional Intelligence. En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). Basic Books.
- Sánchez, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96.
- Savazzi, F., Massaro, D., Di Dio, C., Gallese, V., Gilli, G., y Marchetti, A. (2014). Explorando las respuestas al arte en la adolescencia: un estudio conductual y de seguimiento ocular. *Plos One*, 9(7), 21-34, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102888>.
- Talmi, D., Schimmack, U., Paterson, T., y Moscovitch, M. (2007). The role of attention and relatedness in emotionally enhanced memory. *Emotion*, 7, 89-102. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.7.1.89>.
- Turkka, J., Haatainen, O., y Aksela, M. (2017). Integrating art into science education: a survey of science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 39(10), 1403-1419. <https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1333656>.
- Vuilleumier, P., y Pourtois, G. (2007). Distributed and interactive brain mechanisms during emotion face perception: evidence from functional neuroimaging. *Neuropsychologia*, 45, 174-194. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.06.003>.
- Zaccagnini, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva.

6. Artivismo como herramienta de transformación social: un enfoque intergeneracional del ABP en la formación docente a través del arte escenificado

MARÍA MÉNDEZ-SUÁREZ

Universidad de Extremadura

TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ

Universidad de Extremadura

FERNANDO BAYONA-GONZÁLEZ

Universidad de Granada

1. Introducción

Este capítulo se sitúa en la intersección entre educación artística, compromiso social y diálogo intergeneracional tomando como eje una experiencia de aprendizaje basado en proyectos desarrollada en el máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Extremadura durante los cursos 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026, con unos noventa estudiantes aproximadamente. La asignatura Elementos y Sintaxis de los Lenguajes Artísticos se concibe como laboratorio de experimentación pedagógica donde artivismo, cooperación intergeneracional y fotografía escenificada convergen para repensar la formación inicial docente en clave de justicia social.

El proyecto parte de la premisa de que los métodos artísticos de enseñanza (MAE) pueden operar como mediación situada, capaz de activar nuevas formas de compromiso ciudadano cuando se orienta explícitamente hacia los conflictos que atraviesan territorios y biografías (Mesías-Lema et al., 2022). No se trata solo de incorporar *temas sociales* como contenidos, sino de invi-

tar a los futuros docentes a identificar violencias normalizadas y traducirlas en lenguajes visuales que interpelen a la comunidad, entrelazando competencias técnicas con valores éticos y la comprensión de la docencia como práctica política (Aladro-Vico et al., 2018; Mesías-Lema, 2018).

El diseño metodológico convoca al estudiantado a trabajar en equipos que seleccionan una obra artística histórica —pintura, escultura, fotografía o manifestación prehistórica— para reinterpretarla desde una mirada contemporánea y crítica (Bayona-González, 2021). Intervenir en imágenes canónicas permite actualizar sus significados a la luz de problemáticas como desigualdad de género, marginalidad económica, flujos migratorios, degradación ecológica o conflictos bélicos. Las producciones finales adoptan la forma de fotografía escenificada, secuencias visuales o proyectos multimedia, situando cuerpo, pose, vestuario, escenografía e iluminación en el centro de la construcción de la obra y su significado (Anderson y Leister, 2019; Foutch, 2017).

Desde el inicio se enfatiza la excelencia técnica y conceptual. El análisis de la obra de Fernando Bayona orienta sobre estándares de profundidad simbólica, alejando la propuesta de actualizaciones superficiales (Bayona-González, 2021). La fotografía escenificada o fotografía construida (FoCo) (Bayona-González, 2025) se entiende como dispositivo que sostiene la tensión entre ficción y verdad emocional, desplegando la *mentira artística* como vía para acceder a experiencias que difícilmente se formulan en discursos puramente argumentativos (Soutter, 2018).

Un rasgo distintivo es la incorporación deliberada de participantes externos mayores de sesenta años y/o menores de dieciocho como intérpretes escénicos, asesores experienciales o cocreadores. Esta decisión busca desafiar estereotipos asociados a la edad, activar aprendizaje intergeneracional y reconocer los saberes situados de las personas mayores como patrimonio pedagógico y comunitario (Cambero y Rangel, 2020; Colomina-Molina et al., 2024), añadiendo profundidad narrativa con sus testimonios.

Todo el proceso queda documentado fotográficamente. Entre las producciones destacan reinterpretaciones en las que obras como *Me gusta América y a América le gusto yo*, de Joseph Beuys, y *Una manola, doña Leocadia Zorrilla* (La *Leocadia*), de Francisco de Goya, se convierten en un bodegón forense para reflexionar sobre la enfermedad, la muerte y el duelo. La persistencia de la

memoria de Salvador Dalí nos habla del maltrato y la violencia. *El grito* de Munch sirve para visibilizar el gran problema de la brecha tecnológica que sufren los mayores en nuestra sociedad, mientras que la relectura de *A Palestinian Woman Embraces the Body of Her Niece*, de Mohammed Salem, vinculada con iconografía mariana y cuadros de Bouguereau, permite abordar el conflicto gazatí desde un imaginario reconocible. El proyecto sitúa así la formación docente como experiencia activista encarnada: un espacio donde los futuros profesores aprenden a leer críticamente la cultura visual, cocrear con otras generaciones y utilizar la fotografía escenificada como herramienta de intervención social.

2. Artivismo y formación docente

La educación artística contemporánea se encuentra en una encrucijada donde la transmisión de saberes técnicos resulta insuficiente para responder a las complejidades del mundo actual. El artivismo emerge como lenguaje educativo capaz de romper la *cuarta pared* del aula y conectar la experiencia académica con la acción social transformadora (Aladro-Vico et al., 2018). Lejos de entender el arte como práctica ornamental, el artivismo plantea la producción artística como intervención situada en conflictos concretos, invitando al futuro profesorado a posicionarse ética y políticamente frente a las desigualdades de su entorno (Mesías-Lema, 2018). La formación docente deja de concebirse como adquisición de un rol técnico y pasa a configurarse como proceso de subjetivación crítica donde la sensibilidad se vuelve categoría central.

Entender la formación del profesorado desde la sensibilidad implica generar experiencias en las que el alumnado confronte sus propias narrativas sobre alteridad, vulnerabilidad y poder, utilizando la práctica artística como medio de interrogación, no como fin estético autosuficiente (Mesías-Lema, 2018). Saura-Pérez y Sánchez (2021) vinculan educación artística y justicia social, subrayando que las propuestas con enfoque activista permiten desnaturalizar discursos hegemónicos sobre género, clase o etnia y abrir espacios de diálogo donde se negocian significados. En este proyecto se refuerza esta idea al proponer *curricularizar los movimientos sociales*, incorporando al currículo las dinámicas de lucha que emergen en el espacio público de manera que los

conflictos sociales sean simultáneamente objeto y método de aprendizaje.

El aula se convierte en laboratorio de micromovimientos donde el estudiantado ensaya formas de participación política mediante prácticas estéticas que problematizan su realidad. López-Ganet (2022) entiende el activismo como herramienta «contra la opresión», capaz de visibilizar violencias estructurales y construir narrativas alternativas que disputan los imaginarios dominantes. En esta línea, Huerta (2023) muestra cómo el activismo puede activar memorias silenciadas mediante propuestas que combinan arte, literatura y espacios de fuerte carga simbólica, convirtiendo la creación en elaboración de duelos colectivos y revisión crítica de la historia.

Martínez-Verez et al. (2025) evidencian que las intervenciones concebidas como acciones de sensibilización permiten comprender el arte como medio para activar la conciencia colectiva, de modo que el alumnado desarrolla competencias éticas, comunicativas y colaborativas clave para el trabajo docente. La acción activista introduce una lógica performativa: no basta con hablar de justicia social; es necesario ponerla en acto mediante propuestas que articulen cuerpo, imagen y palabra en espacios públicos.

Para evitar que el activismo derive en puestas en escena efec-tistas, resulta imprescindible dotar al estudiantado de marcos sólidos de análisis visual. El marco tridimensional propuesto por Wang et al. (2020) en *photovoice* —lectura de la imagen, reflexión personal y análisis sociopolítico— ofrece herramientas útiles para comprender la fotografía como dispositivo complejo de representación y denuncia, capacitando al futuro docente para acompañar procesos activistas desde una perspectiva reflexiva y consciente de las relaciones de poder que atraviesan las imágenes.

3. Aprendizaje intergeneracional

La potencialidad transformadora del activismo se amplifica cuando se articula con el aprendizaje intergeneracional. Este enfoque pedagógico concibe la educación como proceso multidireccional en el que distintas generaciones actúan simultáneamente como docentes y aprendices, pasando de la transmisión unidireccional a un modelo de intercambio recíproco (Cambero

y Rangel, 2020). Mientras el activismo sitúa la acción política en el centro de la práctica educativa, la intergeneracionalidad ofrece la metodología para humanizar esa acción a través de encuentros auténticos donde convergen memorias, experiencias y perspectivas divergentes.

La investigación sobre iniciativas artísticas intergeneracionales ha documentado ampliamente sus beneficios. Kagaba (2024) muestra que los programas de artes que cierran deliberadamente brechas generacionales generan espacios de intercambio mutuo, cohesión social y mejora del bienestar mental, combatiendo estereotipos sobre envejecimiento y juventud. Burke et al. (2021) evidencian que proyectos que vinculan museos, arte y bienestar permiten experiencias creativas que repercuten positivamente en la salud emocional y física de ambas generaciones, operando el arte como lenguaje que supera limitaciones cognitivas o lingüísticas. Klunenberg (2025) demuestra que programas de artes intergeneracionales en escuelas generan empatía y sentido de pertenencia, desmontando prejuicios sobre la vejez, mientras que Seo et al. (2021) muestran generaciones. A nivel de política pública, NASAA (2025) impulsa el *creative aging* como estrategia para abordar aislamiento y exclusión, subrayando que la participación en programas artísticos mejora el bienestar emocional, fortalece lazos sociales y reconoce a los mayores como creadores activos.

Finalmente, Cambero y Rangel (2020) insisten en que el aprendizaje intergeneracional debe concebirse no como complemento curricular, sino como reconfiguración profunda del acto educativo, generando un entorno de mutua motivación que impacta a largo plazo. En el proyecto presentado, esta lógica se encarna en la cocreación de imágenes entre estudiantes y personas mayores, de modo que la diversidad etaria se reconoce como fuente de conocimiento, sensibilidad y transformación comunitaria.

4. Fotografía escenificada y *tableaux vivants*

La articulación entre activismo y aprendizaje intergeneracional exige herramientas visuales capaces de materializar estas intenciones. La fotografía escenificada y los *tableaux vivants* se convierten en dispositivos centrales que proporcionan el lenguaje visual y performativo con el que se construyen y circulan los significados.

Anderson y Leister (2019) proponen una aproximación interdisciplinar que lee la fotografía desde su teatralidad, argumentando que la intersección entre teatro y fotografía permite cuestionar nociones sobre autenticidad y verdad visual. La fotografía escenificada no se concibe como engaño, sino como estrategia consciente donde la puesta en escena deliberada se convierte en vehículo para expresar verdades emocionales, políticas y existenciales que la fotografía directa difícilmente articula. Goysdotter (2013) muestra cómo la fotografía escenificada estadounidense de los años setenta rompe con la pureza visual del modernismo fotográfico reintroduciendo narrativa, corporalidad y subjetividad como dimensiones ineludibles.

En el ámbito pedagógico, Foutch (2017) demuestra que el uso de *tableaux vivants* en la enseñanza de la historia del arte no es un simple juego de disfraces, sino un dispositivo riguroso que promueve análisis formal, investigación histórica y reflexión metacognitiva sobre cómo cuerpos situados en el presente reconfiguran el sentido de obras producidas en contextos distintos. Al encarnar una figura histórica, el estudiantado realiza un acto de traducción que obliga a interrogarse sobre raza, género y clase, así como sobre el modo en que su propia identidad altera el significado de la obra original (Bayona-González, 2021, 2025).

Bermejo-Malumbres et al. (2024) muestran que la recreación multisensorial de obras históricas —integrando elementos contemporáneos y críticas sociales— genera un aprendizaje que proyectos como el Art-Technology Intergenerational Community (ATIC) mejoran la percepción de salud y el sentido de agencia de las personas mayores.

La mediación artística aparece como herramienta clave. Con *Abu, déjame que pinte tu cuento*, Colomina-Molina et al. (2024) ilustran cómo la reinterpretación visual de narrativas biográficas de personas mayores por parte de niños genera inclusión social, revive memorias y convierte historias de vida en patrimonio viviente, configurando una *cartografía emocional* de relatos colectivos. Larrañaga y Yubero (2017) evidencian con la novela gráfica *Arrugas* que el aprendizaje intergeneracional permite reflexionar sobre envejecimiento, integración social y dignidad, reconociendo la experiencia de los mayores como valiosa para la formación de nuevas

experiencial profundo que va más allá de la transmisión pasiva de contenidos, permitiendo comprender cómo las imágenes actúan sobre cuerpos y emociones. Licul (2020) añade que el profesorado de educación artística reconoce la fotografía como medio crucial para desarrollar percepción visual, sensibilidad estética y pensamiento crítico, especialmente cuando se aborda como medio de expresión artística. Experiencias como REEN-ACT (Blanco-Fernández et al., 2014), que combinan realidad aumentada, *role-playing* y redes digitales, evidencian que integrar escenificación fotográfica con tecnologías contemporáneas potencia aprendizajes inmersivos.

En conclusión, y tal y como asevera Soutter (2018), estas prácticas se sitúan en un marco más amplio, ya que la fotografía contemporánea ha trascendido la función documental para explorar ficción e hibridez de géneros, de modo que la fotografía no revela la verdad, sino que la produce mediante decisiones creativas. Esta concepción es especialmente relevante para el activismo docente: comprender la imagen como construcción permite utilizarla estratégicamente para intervenir en narrativas dominantes, cuestionar estereotipos y visibilizar realidades silenciadas, incluido el lugar social de las personas mayores.

5. Objetivos

5.1 Objetivo general

- Explorar y potenciar el activismo intergeneracional mediante un proyecto de ABP con fotografía escenificada/construida en la formación inicial del profesorado, articulando desarrollo de identidad docente crítica, competencias visuales y generación de conocimiento pedagógico sobre compromiso ciudadano y mediación situada.

5.2 Objetivos de aprendizaje del alumnado

- Analizar críticamente conflictos sociales contemporáneos reinterpretando obras históricas a través de lenguajes visuales con alta exigencia técnica y compositiva.

- Diseñar y desarrollar proyectos artísticos activistas intergeneracionales para favorecer el diálogo y cuestionar estereotipos de edad.
- Reflexionar sobre el propio rol como futuro docente, reconociendo el potencial del arte escenificado como herramienta de justicia social y activismo comunitario en la escuela.

5.3 Objetivos de la investigación

- Analizar en qué medida el proyecto de ABP activista e intergeneracional favorece nuevas formas de compromiso ciudadano y activismo comunitario en el alumnado.
- Describir los procesos de aprendizaje técnico, ético y relacional que emergen durante la planificación y realización de las fotografías construidas y reinterpretaciones de obras históricas.
- Examinar el impacto de la participación de personas mayores y menores en las producciones visuales y en las percepciones del estudiantado sobre vejez, juventud y diversidad generacional.

6. Metodología y diseño de la intervención educativa

La propuesta metodológica se apoya en el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como metodología de aula y en la combinación de a/r/tografía e investigación basada en artes visuales como marcos de investigación (Irwin, 2004, 2013; Irwin y Springgay, 2008; Marín-Viadel y Roldán, 2017, 2019). A partir de esta premisa, parte de la discusión de este informe de investigación visual se encuentra realizada en los propios fotoensayos, donde se combinan y contrastan los resultados visuales del alumnado con producciones de autores/artistas inspiradores de sus obras.

En el plano didáctico, el ABP estructura el cuatrimestre en torno a un único proyecto que culmina en una fotografía escenificada (o serie) o en un proyecto audiovisual inspirado en una obra de la historia del arte elegida por cada equipo. El reto consiste en reinterpretar críticamente dicha obra para visibilizar un problema social de actualidad, integrando conocimientos visuales, competencias técnicas y posicionamiento ético (Chato, 2024;

Mesías-Lema et al., 2022). Las directrices enfatizan el trabajo en equipos de al menos tres integrantes, la selección de obras de cualquier periodo histórico, la implicación de colaboradores externos (especialmente mayores de sesenta y/o menores de dieciocho) y el cuidado exhaustivo de vestuario, escenografía, iluminación, maquillaje, poses y gestos. Se exige documentar todas las fases del proceso y alcanzar alta calidad técnica en el producto final, tomando como referente la obra de Fernando Bayona. Todos los participantes firman un consentimiento informado para la cesión de los derechos de imagen con fines académicos y científicos.

En el plano investigativo, la experiencia se inscribe en la investigación basada en artes visuales, que combina requerimientos de rigor científico con la potencia expresiva de la creación artística, considerando imágenes y procesos como datos de investigación en educación artística (Marín-Viadel y Roldán, 2017, 2019). Las producciones finales, la documentación de proceso y los textos reflexivos se analizan de forma integrada para comprender cómo se configuran subjetividades docentes críticas en prácticas activistas e intergeneracionales.

Dentro de este marco, la a/r/tografía se adopta como enfoque que entrelaza los roles de artista (*a*), investigador/a (*r*) y docente (*t*) en procesos de investigación-creación situados (Irwin, 2004, 2013; Irwin y Springgay, 2008). El alumnado es invitado a habitar simultáneamente estas tres posiciones: crear imágenes, documentar e interpretar sus procesos y pensarse como futuros docentes, generando una comprensión encarnada de la educación artística como práctica activista situada.

7. Resultados: citas textuales y fotoensayos visuales

Cita 1 (proyecto *Piedad por Gaza*)

Mi principal inspiración ha sido la fotografía ganadora del premio World Press Photo 2023, A Palestinian Woman Embraces the Body of Her Niece, de Mohammed Salem [...], por la analogía que encontré entre las posiciones de las protagonistas y la que suele tener en la iconografía religiosa la Virgen sosteniendo al niño en brazos.

Las obras originales en las que están basadas las tres versiones de la fotografía que he realizado pertenecen al autor francés William-Adolphe Bouguereau (1825-1925) [...]. La temática de sus obras [...], especialmente [...] la representación de mujeres y niños, me permitía introducir en mi fotografía un problema clave en la guerra de Gaza: el asesinato de población civil y en especial el impacto en la población infantil.



Figura 1. Autores (2025). *Shooting*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Galán (2023), de izquierda a derecha *Shooting I*, *II* y *II*.



Figura 2. Autores (2025). *Dolor*. Fotoensayo compuesto por, izquierda arriba, una cita visual (Salem, 2023), centro, una cita visual Bouguereau (1879) y derecha, una fotografía de Galán (2023) *Piedad por Gaza*.

Cita 2 (proyecto *Enfermedad, muerte y duelo*)

Este proyecto propone una escenografía alegórica que conecta tres obras de arte con el concepto de «curación social» desarrollado en este caso por el artista alemán Joseph Beuys. A través de la reinterpretación de escenas pictóricas y su traducción a la escena teatral y fotográfica, se exploran los vínculos entre trauma personal, violencia simbólica y regeneración colectiva.

El proyecto se establece como un Bodegón Forense, donde los materiales simbólicos de Beuys y el dramatismo visual de Goya se fusionan para reflexionar sobre la Enfermedad, el Duelo y la Muerte en un contexto contemporáneo. El taller se transforma en una «sala de patología» o un espacio de análisis del trauma.



Figura 3. Autores (2025). *En el aula*. Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Méndez-Suárez (2023), de izquierda a derecha *En el aula I*, *II* y *II*.



Figura 4. Autores (2025). *Enfermedad, muerte y duelo*. Fotoensayo compuesto por, arriba-derecha, una cita visual (Beuys, 1974), abajo-izquierda, una cita visual (Beuys, 1972), abajo-derecha, una cita visual (Goya, 1820-23), centro de izquierda a derecha tres fotografías de Toro (2025, a, b, c), *Enfermedad I*, *Muerte I* y *Duelo I*.

Cita 3 (proyecto *La persistencia de la violencia*)

La convivencia de jóvenes y personas mayores en una misma obra me permitió visualizar la diversidad generacional como una continuidad, no como compartimentos separados, y eso amplió mi comprensión sobre cómo se construyen los roles de edad en la sociedad.



Figura 5. Autores (2025). *Malos tiempos para las mujeres*.

Fotoensayo compuesto por, izquierda, una cita visual (Dalí, 1931), y derecha una fotografía de Beas (2025) *La persistencia de la violencia*.

Cita 4 (proyecto *Grito tecnológico*)

Teniendo esto en cuenta, somos conscientes de que las personas mayores son aquellas que sufren más este mal. Son personas acostumbradas a una vida alejada de la tecnología, la cual hoy en día les sobrepasa, imponiéndose en sus vidas de una forma u otra.

El hecho de que algunas personas mayores se sintieran superadas por la tecnología me hizo reflexionar sobre cómo el ritmo digital excluye a parte de la población y cómo, como docentes, debemos acompañar esa brecha generacional con paciencia y sensibilidad.

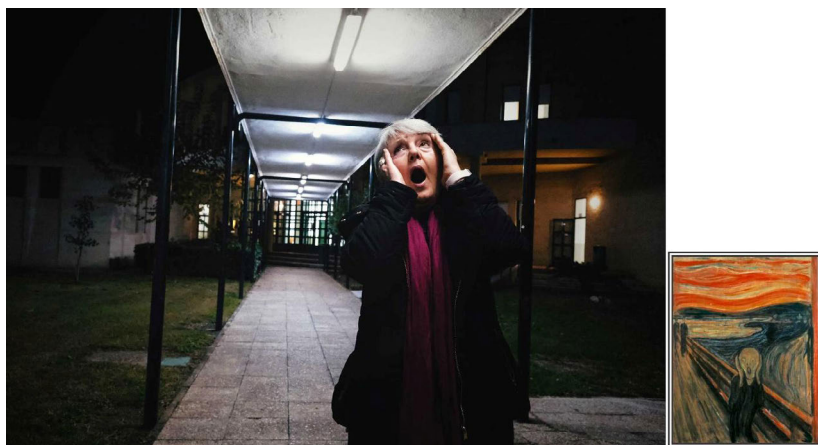


Figura 6. Autores (2025). *La brecha tecnológica*. Fotoensayo compuesto por, izquierda, una fotografía de Moreno de Diego (2025) *Grito tecnológico* y derecha, una cita visual (Munch, 1893).

8. Discusión y conclusiones

La integración del activismo, la fotografía escenificada y el diálogo intergeneracional en la formación inicial docente aporta un conocimiento valioso y transformador para la educación artística. El aula se convierte en un espacio vivo donde ocurren encuentros profundos entre generaciones, donde la sensibilidad emerge como herramienta política y donde los futuros docentes se reinventan a sí mismos. Los objetivos de investigación se alcanzan en sus tres dimensiones: técnica, ética y relacional.

La experiencia confirma la premisa de Aladro-Vico et al. (2018) sobre el activismo como lenguaje educativo capaz de romper la *cuarta pared* del aula. Los proyectos desarrollados, desde la brecha generacional digital en *Grito tecnológico* hasta el conflicto gazatí en *Piedad por Gaza*, muestran que el estudiantado trascendió la reproducción formal de obras históricas y las convirtió en herramientas de denuncia social. Esta transformación se alinea con Mesías-Lema (2018), quien defiende la formación docente como proceso de subjetivación crítica. El alumnado identificó violencias normalizadas: violencia de género, brecha tecnológica, marginalidad económica y las tradujo en lenguajes visuales que interpelan a la comunidad. Como reflexiona una estudiante:

«El hecho de que algunas personas mayores se sintieran superadas por la tecnología me hizo reflexionar sobre cómo el ritmo digital excluye a parte de la población y cómo, como docentes, debemos acompañar esa brecha generacional con paciencia y sensibilidad». Esta toma de conciencia sobre la responsabilidad docente hacia poblaciones vulnerables refleja que el proyecto operó como laboratorio de micromovimientos (López-Ganet, 2022) donde el arte se manifestó como acto de cuidado.

En la dimensión técnica, el rigor estético resultó inseparable de la verdad que se deseaba comunicar. El uso de *tableaux vivants*, no como juego de disfraces, sino como dispositivo riguroso (Foutch, 2017), sostuvo la tensión entre ficción y verdad emocional (Bayona-González, 2025). En la dimensión ética, la fotografía no revela la verdad, sino que la produce mediante decisiones creativas (Soutter, 2018). El estudiantado comprendió que cada elección implica un posicionamiento político y una responsabilidad hacia lo representado. El proyecto *Piedad por Gaza* lo evidencia: «La temática de sus obras [...] me permitía introducir en mi fotografía un problema clave en la guerra de Gaza: el asesinato de población civil y en especial el impacto en la población infantil». El marco tridimensional de *photovoice* (Wang et al., 2020), lectura de la imagen, reflexión personal y análisis sociopolítico, evitó que el activismo derivara en puestas en escena efectistas.

En la dimensión relacional, el aprendizaje intergeneracional operó como eje transformador generando inclusión social (Colomina-Molina et al., 2024) y combatiendo estereotipos (Burke et al., 2021; Klunenberg, 2025). En esta línea, Cambero y Rangel (2020) plantean la educación como proceso multidireccional donde distintas generaciones actúan simultáneamente como docentes y aprendices. El proyecto *La persistencia de la violencia* lo evidencia: «La convivencia de jóvenes y personas mayores en una misma obra me permitió visualizar la diversidad generacional como una continuidad, no como compartimentos separados». Así, podemos concluir que el estudiantado se reinventó como docente comprometido con la transformación social, en línea con el modelo de Mesías-Lema et al. (2022), que concibe la educación artística como práctica activista situada.

Finalmente, se reconocen limitaciones significativas: intervención en una única institución, pocos participantes externos y ausencia de grupo de control. No obstante, estos límites abren

un horizonte fecundo para futuras investigaciones que indaguen cómo el arte puede ser un camino hacia la transformación educativa y social.

Referencias bibliográficas

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D., y Bailey, O. (2018). Artivismo: Un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar*, 57, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>.
- Anderson, J., y Leister, W. (2019). The Theatre of Photography: an interdisciplinary duologue. *Sens public*, 1-28. <https://doi.org/10.7202/1067430ar>.
- Bayona-González, F. (2021). Hibridación entre fotografía documental y escenográfica como medio para la investigación artística: serie fotográfica The life of the other. *Afluir: Revista de Investigación y Creación Artística*, 5, 115-137.
- Bayona-González, F. (2025). *La fotografía escenificada (Stage Photography) y/o fotografía construida (FoCo): Análisis A/R/Tográfico sobre su metodología de creación, investigación y aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. EUG.
- Beas, A. (2025). *La persistencia de la violencia* [Fotografía digital].
- Bermejo-Malumbres, E., Piazueto, I., Hernández de la Cruz, J. M., y González-González, J. M. (2024). La recreación de obras de arte en el aula para la formación de futuros docentes. Interpretación crítica y transformación contemporánea. *Her&Mus: Heritage & Museography*, 25, 167-183. https://zaguan.unizar.es/record/147824/files/texto_completo.pdf.
- Beuys, J. (1972). *Sin título, Vitrina con cuatro objetos/Plateau Central* [Instalación, técnica mixta]. San Francisco Museum of Modern Art (SFMOMA). California, Estados Unidos.
- Beuys, J. (1974). *I Like America and America Likes Me* [Me gusta América y a América le gusto yo] [Instalación, técnica mixta]. Nueva York, Estados Unidos.
- Blanco-Fernández, Y., López-Nores, M., Pazos-Arias, J. J., Gil-Solla, A., Ramos-Cabrer, M., y García-Duque, J. (2014). REENACT: A step forward in immersive learning about Human History by augmented reality, role playing and social networking. *Expert Systems with Applications*, 41(10). <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2014.02.018>.

- Bouguereau, W. A. (1879). *Mother and children* [Óleo sobre lienzo]. Cleveland Museum of Art, Ohio, Estados Unidos.
- Burke, G., Alfrey, L., Hall, C., y O'Connor, J. (2021). Drawing with Art-Well-Being: Intergenerational Co-Creation with Seniors, Children and the Living Museum. *International Journal of Art & Design Education*, 40, (3), 630-654. <https://doi.org/10.1111/jade.12372>.
- Camero, S., y Rangel, N. (2020). Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socio-Educativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-33. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4210>.
- Chato, I. (2024). Plan Estratégico para el Desarrollo Intergeneracional en Extremadura (PIEX). Intergeneracionalidad y educación. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 24, 1-12. <https://dyle.es/plan-estrategico-para-el-desarrollo-intergeneracional-en-extremadura-piex-intergeneracionalidad-y-educacion/>.
- Colomina-Molina, M. T., López, M. D., y Mesas, E. (2024). Abu, déjame que pinte tu cuento: un proyecto intergeneracional de educación artística. *ObservAr*, 18, 1-16. <https://revistes.ub.edu/index.php/observar/>.
- Dalí, S. (1931). *La persistencia de la memoria* [Óleo sobre lienzo]. Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA), Nueva York, Estados Unidos.
- Foutch, E. E. (2017). Bringing Students into the Picture: Teaching with Tableaux Vivants. *Art History Pedagogy & Practice*, 2(2). <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss2/3>.
- Galán, M. (2023). *Piedad por Gaza* [Fotografía digital].
- Goya, F. (1820-23). *Una manola, doña Leocadia Zorrilla* [Óleo sobre muro (trasladado a lienzo)]. Museo del Prado, Madrid, España.
- Goysdotter, M. (2013). *Impure vision: American staged art photography of the 1970s* [Tesis doctoral, Lund University]. Nordic Academic Press. <https://lucris.lub.lu.se/ws/files/5698386/3410521.pdf>.
- Huerta, R. (2023). Artivismo y creatividad en la formación docente: cementerios, arte y literatura. *Arte y Políticas de Identidad*, 29, 65-86. <https://doi.org/10.6018/reapi.598721>.
- Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: A metonymic métissage. En R. L. Irwin y A. de Cosson (Eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-38). Pacific Educational Press.
- Irwin, R. L. (2013). Becoming a/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215.

- Irwin, R. L., y Springgay, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. En S. Springgay, R. L. Irwin, C. Leggo, y P. Gouzouasis (Eds.), *Being with a/r/tography* (pp. 19-21). Sense Publishers.
- Kagaba, G. (2024). Encouraging Intergenerational Learning through Arts Initiatives. *Eurasian Experiment Journal of Arts and Management*, 6, (3), 30-33. https://www.eejournals.org/public/uploads/1738564778_8a5fa2847e5177677010.pdf
- Klunenberg, A. (2025). *Intergenerational Arts in the Classroom: A Win-Win*. University of Northern Iowa. <https://scholarworks.uni.edu/grp/4581>.
- Larrañaga, E., y Yubero, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica. *Revista de Humanidades*, (32), 161-182. <https://doi.org/10.5944/rdh.32.2017.18755>.
- Licul, N. (2020). Teachers' Views on the Use of Photography in Teaching Arts in Croatian Primary Schools. *CEPS Journal*, 10 (4), 187-205. <https://doi.org/10.26529/cepsj.909>.
- López-Ganet, T. (2022). Artivismo contra la opresión para transformar la educación. *Tercio Creciente*, (21), 7-25. <https://doi.org/10.17561/rtc.21.6471>.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (Eds.). (2017). *Ideas visuales = Visual ideas: Investigación basada en artes e investigación artística*. Editorial Universidad de Granada. https://editorial.ugr.es/libro/ideas-visuales-visual-ideas_133985/.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>.
- Martínez-Verez, V., Domínguez-Lloria, S., y Gil-Ruiz. (2025). The Art of Action in Education: A Tool for Raising Public Awareness. *Street Art & Urban Creativity*, 11(6), 115-133. <https://doi.org/10.62161/sauc.v11.5705>.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>.
- Mesías-Lema, J. M., López-Ganet, T., Álvarez-Barrio, C., y Eiriz, S. (2022). Prácticas artísticas situadas: Mediación, activismo y derechos ciudadanos en los procesos participativos (también) situados. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pen-*

- samiento Crítico, 15, 228-249. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8299232>.
- Munch, E. (1893). *Skrik* [El grito] [Óleo, temple y pastel sobre cartón]. Galería Nacional de Noruega, Oslo, Noruega.
- National Assembly of State Arts Agencies. (2025). *Creative Aging*. https://nasaa-arts.org/nasaa_research/creative-aging/.
- Salem, M. (2023). *A Palestinian Woman Embraces the Body of Her Niece* [Fotografía digital]. <https://www.worldpressphoto.org/collection/photo-contest/2024/Mohammed-Salem-POY/1>.
- Saura-Pérez, A., y Sánchez, M. (2021). Educación artística para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 9-12 <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/14817>.
- Seo, J. H., Sungkajun, A., y Garcia, B. (2021). Developing the Art-Technology Intergenerational Community Program for Older Adults' Health and Social Connectedness. *Front. Public Health*, 9: Article 589589. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.589589>.
- Shore, S. (1972). *Astoria* [Fotografía, impresión cromogénica]. The Metropolitan Museum of Art, Nueva York, Estados Unidos.
- Soutter, L. (2018). *¿Por qué la fotografía artística?* Routledge.
- Toro, J. (2025a). *Enfermedad I* [Fotografía digital].
- Toro, J. (2025b). *Muerte I* [Fotografía digital].
- Toro, J. (2025c). *Duelo I* [Fotografía digital].
- Wang, Q., y Hannes, K. (2020). Toward a More Comprehensive Type of Analysis in Photovoice Research: The Development and Illustration of Supportive Question Matrices for Research Teams. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.1177/1609406920914712>.
- Wood, G. (1930). *American Gothic* [Óleo sobre lienzo]. Art Institute of Chicago, Chicago, Estados Unidos.

7. Narrativa digital y movimiento corporal como estrategias de cohesión intergeneracional: experiencias de *stop motion* y letras humanas en la formación inicial docente

RODRIGO ESPADA BELMONTE

Universidad de Extremadura

MARÍA MÉNDEZ-SUÁREZ

Universidad de Extremadura

FERNANDO BAYONA-GONZÁLEZ

Universidad de Granada

1. Introducción

En la sociedad contemporánea, la brecha generacional y la soledad no deseada se presentan como desafíos que requieren respuestas educativas innovadoras y humanizadoras. La educación artística, lejos de limitarse a la mera producción estética, emerge como un espacio privilegiado para tejer vínculos comunitarios y fomentar la cohesión social a través de programas intergeneracionales (Krok-Schoen et al., 2025; Seo et al., 2021). Este capítulo explora cómo la formación inicial docente puede convertirse en un catalizador para estos encuentros, integrando la competencia digital, la creatividad y el compromiso ético con nuestros mayores.

Las experiencias aquí presentadas se enmarcan en la investigación basada en las artes visuales y audiovisuales (IBAVA), una metodología que permite indagar en la realidad educativa a través de procesos creativos que generan nuevo conocimiento (Leavy, 2019; Springgay et al., 2005; Tian, 2023). Específicamente, nos centramos en el potencial de la narrativa digital y la imagen como herramientas de mediación. Por un lado, la técnica del *stop*

motion se revela no solo como un recurso para la alfabetización digital (Sun et al., 2017), sino como un lenguaje común capaz de unir la sabiduría de la tradición oral de las personas mayores con la cultura visual de las nuevas generaciones (Hurtado-Mazeyra et al., 2022). Al democratizar la creación audiovisual, el *stop motion* permite que estudiantes y miembros de la comunidad cocreen historias que revalorizan la memoria colectiva.

Por otro lado, el cuerpo y el movimiento juegan un papel crucial en el aprendizaje significativo. El aprendizaje encarnado o *embodied learning* nos recuerda que el conocimiento no es solo mental, sino que atraviesa nuestra experiencia física (Anttila y Svendler Nielsen, 2019; Cappello et al., 2024). A través de la fotografía y la *performance* colectiva, propuestas como la creación de *letras humanas* transforman el espacio físico en un escenario de reivindicación social. La fotografía deja de ser una simple captura para convertirse en una herramienta de investigación y denuncia del edadismo, en la línea de lo que autores como Mena-De Torres y Roldán (2017) o Mesías-Lema (2021) denominan investigación educativa basada en la fotografía.

A lo largo de estas páginas, se detallan dos iniciativas —*Stop Motion* Comunitario y Letras Humanas Multilingües— diseñadas por docentes en formación. Ambas propuestas trascienden el aula universitaria para situarse en el corazón de la comunidad, demostrando que la tecnología y el arte, cuando se humanizan, son poderosos aliados para construir sociedades más inclusivas y respetuosas con todas las etapas de la vida (Burke et al., 2021).

2. Stop motion: animación y narrativa digital en contextos educativos

La técnica del *stop motion* representa una forma de animación que, a pesar de su larga trayectoria histórica, ha experimentado un renovado protagonismo en entornos educativos contemporáneos gracias a la democratización de las herramientas digitales y su capacidad para articular narrativas visuales complejas mediante procesos colaborativos (Sun et al., 2017). Esta técnica, que consiste en la captura fotográfica secuencial de objetos o figuras manipuladas fotograma a fotograma para generar la ilusión de movimiento, trasciende su dimensión puramente técnica para

convertirse en un vehículo pedagógico que integra alfabetización digital, pensamiento computacional, narrativa visual y expresión creativa (Farrokhnia et al., 2020).

En el ámbito educativo, el *stop motion* se ha consolidado como una herramienta especialmente valiosa para el desarrollo de competencias múltiples en diversos niveles formativos. Desde la educación primaria hasta la universitaria, su implementación ha demostrado fomentar no solo habilidades técnicas relacionadas con el manejo de dispositivos digitales, sino también capacidades cognitivas de orden superior como la planificación secuencial, el pensamiento espacial y la resolución creativa de problemas (O'Byrne et al., 2018). El proceso de creación de una animación *stop motion* requiere que los estudiantes conceptualicen una narrativa, la descompongan en secuencias manejables, materialicen escenarios y personajes, y coordinen minuciosamente cada movimiento para lograr la fluidez visual deseada, lo que implica un ejercicio de pensamiento divergente y meticulosidad técnica simultáneos (Hurtado-Mazeyra et al., 2022).

La literatura científica reciente pone de manifiesto que la producción de animaciones *stop motion* generadas por estudiantes favorece una comprensión profunda de contenidos disciplinares diversos. Pero más allá de su aplicación en contextos escolares tradicionales, el *stop motion* ha emergido como una metodología potente para iniciativas de narrativa digital que vinculan tecnología, arte y comunidad. Hurtado-Mazeyra et al. (2022) destacan el potencial de esta técnica para el desarrollo de competencias transversales en estudiantes universitarios, particularmente cuando se integra en proyectos de *storytelling* digital que requieren colaboración interdisciplinar y sensibilidad cultural. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en programas de formación docente donde los futuros educadores no solo aprenden la técnica, sino que reflexionan sobre sus posibilidades pedagógicas y su capacidad para conectar generaciones, saberes tradicionales y medios digitales contemporáneos. En esta línea, la narración digital mediante *stop motion* ha demostrado también su eficacia para promover la creatividad en niveles educativos tempranos, incluyendo la educación infantil.

La dimensión temporal del *stop motion* merece atención particular. A diferencia de otras formas de producción audiovisual más inmediatas, la animación foto por foto impone un ritmo

pausado, reflexivo, que algunos autores denominan *slowmotion* en referencia a su carácter deliberadamente lento (Ciğerci, 2020). Esta característica temporal puede interpretarse como un acto de resistencia frente a la aceleración tecnológica contemporánea, promoviendo una pedagogía de la paciencia, la atención sostenida y la valoración del proceso sobre el producto final. En contextos de formación docente, esta dimensión temporal adquiere particular relevancia al propiciar espacios de reflexión sobre la propia práctica pedagógica y sobre los tiempos necesarios para el aprendizaje significativo (O’Byrne et al., 2018).

Finalmente, conviene subrayar que el *stop motion* se inscribe en el campo más amplio de la IBAVA y las pedagogías multimodales, que reconocen la multiplicidad de lenguajes y formas de conocer más allá del discurso verbal-textual tradicional (Leavy, 2019). Desde esta perspectiva, la animación *stop motion* constituye una forma de indagación visual que permite a estudiantes y educadores explorar preguntas, construir significados y comunicar comprensiones mediante el lenguaje específico del movimiento, la materialidad, el tiempo y el espacio cinematográfico (Mesías-Lema, 2021). Esta dimensión epistemológica resulta fundamental para entender esta forma de crear, no meramente como una herramienta didáctica, sino como un modo legítimo de producción de conocimiento y expresión cultural, especialmente relevante en iniciativas que buscan tender puentes entre generaciones, saberes comunitarios y cultura digital.

3. Cuerpos que escriben: aprendizaje encarnado y fotografía en la acción intergeneracional

La integración del cuerpo en los procesos de alfabetización y aprendizaje lingüístico supone un giro pedagógico que trasciende la tradicional separación cartesiana entre mente y cuerpo. La práctica de formar *letras humanas* o tipografías corporales sitúa el aprendizaje en una dimensión fenomenológica donde el concepto abstracto del lenguaje se materializa a través de la experiencia física y el movimiento. Este enfoque, conocido como aprendizaje encarnado o *embodied learning*, postula que la cognición está profundamente arraigada en las interacciones sensoriomotoras del cuerpo con el entorno (Anttila y Svendler-Nielsen, 2019). Al in-

uitar a los participantes a utilizar sus propios cuerpos para construir grafías y mensajes, no solo se refuerza la conciencia espacial y corporal, sino que se transforma el aula o el espacio público en un escenario performativo donde el significado se construye colectivamente (Cappello et al., 2024).

En el contexto de la propuesta Letras Humanas Multilingües, esta dimensión corporal adquiere un matiz profundamente social y afectivo al desarrollarse en un entorno intergeneracional. La colaboración física necesaria para formar una letra o una palabra entre personas de edades dispares —niños y personas mayores— exige una negociación del espacio, el contacto y el equilibrio que rompe las barreras invisibles del edadismo. Adams et al. (2023) sostienen que las experiencias artísticas intergeneracionales que involucran movimiento y proximidad física facilitan una comprensión compartida y visceral de la experiencia vivida del *otro*, fomentando un bienestar relacional que difícilmente se logra mediante el discurso verbal aislado. En este sentido, el cuerpo no es solo una herramienta de escritura, sino un lugar de encuentro donde se reconfiguran las jerarquías y se tejen nuevas formas de solidaridad (Burke et al., 2021).

La naturaleza efímera de estas esculturas corporales encuentra su contrapunto y su pervivencia en el uso de la fotografía. El acto de capturar la imagen de los cuerpos entrelazados formando un mensaje transforma la acción momentánea en un texto visual perdurable, susceptible de ser leído, compartido y analizado. Desde la perspectiva de la IBAVA, la fotografía deja de ser un mero registro documental para convertirse en una forma de indagación y de voz pública (Mena-De Torres y Roldán, 2017). Al igual que en las metodologías de *photovoice*, donde la imagen sirve como catalizador para el cambio social, las fotografías de estas *letras humanas* amplifican el mensaje inclusivo construido por los participantes, permitiendo que sus reclamos sobre la diversidad y el respeto trasciendan el momento del encuentro (Monteblanco y Moya, 2021).

Asimismo, la dimensión multilingüe de la actividad añade una capa de complejidad cognitiva y cultural. La traducción y representación corporal de frases en diferentes idiomas no solo promueve la competencia lingüística, sino que visualiza la diversidad cultural como un valor tangible. Este proceso de *encarnar* una segunda lengua puede facilitar una apropiación más pro-

funda y emotiva del vocabulario nuevo, al vincular el sonido y el significado con una postura o gesto específico, resonando con enfoques que vinculan el juego corporal y los medios digitales para el aprendizaje inmersivo.

En definitiva, la propuesta de escritura corporal intergeneracional se erige como una estrategia pedagógica híbrida. Por un lado, recupera el valor del contacto humano y la lentitud en la construcción de significados, desafiando la rapidez de la comunicación digital; por otro, utiliza la tecnología fotográfica para fijar y difundir estos significados. Es, en palabras de Mesías-Lema (2021), una forma de habitar la investigación y la educación desde una estética que no renuncia a la ética, donde aprender a escribir *con el otro* es también aprender a convivir.

4. Objetivos

4.1 Actividad 1: *stop motion*

4.1.1. Objetivo didáctico específico

- Manejar de forma autónoma y crítica dispositivos digitales para capturar y secuenciar animaciones, integrando narrativas y saberes compartidos con familiares y miembros de la comunidad en producciones audiovisuales colaborativas.

4.1.2. Objetivo de investigación

- Analizar cómo la participación intergeneracional influye en los contenidos narrativos y decisiones estéticas de las producciones *stop motion* y de qué modo el uso de tecnologías digitales contribuye al desarrollo de la alfabetización digital y el pensamiento crítico.

4.2 Actividad 2: letras humanas

4.2.1. Objetivo didáctico específico

- Diseñar y representar corporalmente letras y mensajes en colaboración intergeneracional, utilizando medios tecnológicos (fotografías) para registrar y reflexionar sobre las configuraciones corporales y sus significados.

4.2.2. Objetivo de investigación

- Indagar cómo la presencia intergeneracional en la actividad de letras humanas modifica las dinámicas corporales y las formas de cooperación y de qué manera la experiencia somática compartida resignifica el lenguaje escrito y los espacios cotidianos del alumnado.

5. Contexto y participantes

Las propuestas aquí descritas se desarrollan en el contexto de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Extremadura, con el alumnado de tercer curso del grado de Educación Primaria y de cuarto curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura como protagonista. Este colectivo, reflejo de la realidad de la titulación, cuenta con una presencia mayoritaria de mujeres (80 %) frente a hombres (20 %).

La intervención entrelaza dos vivencias educativas: por un lado, la reciente experiencia de Stop Motion Comunitario (2025-26), donde unos setenta estudiantes compartieron el trabajo individual de aula en sus hogares con familiares y vecinos, aprovechando fines de semana y festivos para crear en comunidad. Por otro lado, el recorrido de Letras Humanas Multilingües, una iniciativa viva desde 2021 que, a lo largo de cinco cursos, ha involucrado a unos trescientos futuros docentes, aproximadamente, en estas dinámicas de participación social.

6. Metodología y diseño de la intervención

Este estudio se inscribe metodológicamente en el ámbito de la investigación basada en artes visuales y audiovisuales (IBAVA), reconociendo el potencial del lenguaje visual como forma legítima de generación y difusión de conocimiento educativo (Mesías-Lema, 2021). Dentro de esta tradición, se adopta específicamente la a/r/tografía como marco metodológico, comprendida como una indagación viva que entrelaza las identidades de artista (*artist*), investigador/a (*researcher*) y docente (*teacher*) (Springgay et al., 2005). Esta perspectiva resulta particularmente relevante en la formación inicial del profesorado, donde el alumno transita simultáneamente entre roles creadores, reflexivos y pedagógicos (Güneş et al., 2020; Wiebe y Caseley-Smith, 2017). Asimismo, el diseño incorpora metodologías participativas propias de las prácticas intergeneracionales basadas en artes, que promueven la cocreación entre generaciones y el bienestar comunitario mediante procesos artísticos colaborativos (Burke et al., 2021; Seo et al., 2021). La dimensión corporal y encarnada del aprendizaje se integra especialmente en Letras Humanas Multilingües, donde el cuerpo se transforma en espacio pedagógico y expresivo (Cappello et al., 2024).

7. Actividad 1. *Stop Motion* Comunitario

La intervención presenta un taller educativo basado en la técnica del *stop motion* desarrollado con los alumnos del cuarto curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Extremadura, dentro de la asignatura Expresión Artística en Educación Infantil (grupo 2). El taller tuvo como finalidad explorar el potencial creativo, narrativo y pedagógico del *stop motion* mediante la producción colaborativa de historias construidas a partir de imágenes reales, inspiradas en obras de arte y protagonizadas por familiares de distintas generaciones. La muestra no se diseñó desde criterios estadísticos, sino atendiendo a la riqueza del contexto y a su valor educativo.

Durante varias sesiones, el alumnado universitario ideó, planificó y realizó cortometrajes de *stop motion* junto con sus familias. Cada participante creó una historia, desarrolló un guion

breve, eligió vestuario y escenografía y animó las imágenes para generar la ilusión de movimiento. El uso de personajes reales y la narración colectiva permitió incorporar dimensiones personales y afectivas al proceso creativo, convirtiendo la experiencia en un aprendizaje significativo que integró lo artístico, lo técnico y lo emocional.

La actividad destaca el *stop motion* como una técnica accesible y especialmente adecuada para contextos educativos, ya que favorece la creatividad, la alfabetización visual y el pensamiento crítico. Su práctica implica planificación, atención al detalle, trabajo cooperativo y reflexión narrativa, aspectos esenciales para el desarrollo cognitivo y socioemocional en la infancia. Además, introduce al alumnado en el cine como lenguaje visual, ayudándolo a comprender cómo se construyen las historias a través de imágenes en movimiento. Esta técnica se relaciona también con un acercamiento al concepto de *fotoensayo*, entendido como un discurso audiovisual que permite expresar ideas y experiencias mediante secuencias de imágenes, fomentando la autoexpresión y la conexión entre las vivencias infantiles y los lenguajes visuales contemporáneos.

El taller se vincula directamente con el currículo de Educación Infantil de Extremadura (Decreto 98/2022), que promueve el desarrollo integral del alumnado y el fortalecimiento de competencias relacionadas con la comunicación, los lenguajes y la representación de la realidad. El currículo reconoce la importancia de la imagen, los lenguajes audiovisuales y las TIC como recursos educativos, por lo que el uso del *stop motion* se ajusta plenamente a sus principios, al fomentar la experimentación, la creación y la representación de la realidad a través de múltiples lenguajes.

En cuanto a los aprendizajes que se favorecen en el alumnado infantil, el texto subraya el desarrollo del lenguaje audiovisual y la capacidad de contar historias más allá de lo verbal, el pensamiento crítico y la observación a partir de experiencias personales y familiares, las competencias sociales y emocionales mediante el trabajo en grupo y el respeto a las ideas de los demás, y la creatividad junto a la resolución de problemas al construir narraciones visuales coherentes.

Finalmente, se resalta la dimensión intergeneracional del proyecto como uno de sus principales aportes. La participación de familiares de distintas edades enriqueció las historias, fortaleció

los vínculos entre escuela y familia e integró el contexto familiar en el aprendizaje. Estas conexiones favorecieron una educación inclusiva, comunitaria y significativa que trasciende el aula y valora la diversidad de experiencias y perspectivas.

7.1 Datos textuales y resultados visuales

Se han seleccionado tres trabajos o casos atendiendo a la pluralidad de resultados y a modo de presentación de las diferentes posibilidades que ofrece la actividad.



Figura 1. Colección de citas. Autores (2025). Fotoensayo compuesto por tres citas visuales. Izquierda, Esteban Murillo, 1645-1650; Arriba-derecha, Magritte, 1928 y abajo-derecha, Magritte, 1954.

7.1.1. Caso 1. *Dos infancias*

Corto de 1 min 42 s que presenta el movimiento del cuadro de Bartolomé Esteban Murillo *Niños comiendo uvas y melón*. El *stop motion* va más allá del mero intento de simulación estética del cuadro, aunando la pertenencia de la música seleccionada (*Niño*, del cantautor argentino Milo J.) o la introducción durante la reproducción del poeta García Lorca, quien trata la infancia y la vejez como etapas cargadas de simbolismo, emoción y conflicto. La interdisciplinariedad de este corto da muestras de las grandes posibilidades de este tipo de actividades.

Por otro lado, en el corto participan dos niños y un anciano, mientras que la propia directora del corto es la joven alumna, aunque lo más interesante es la interacción de todos ellos en los diferentes aspectos de la actividad.

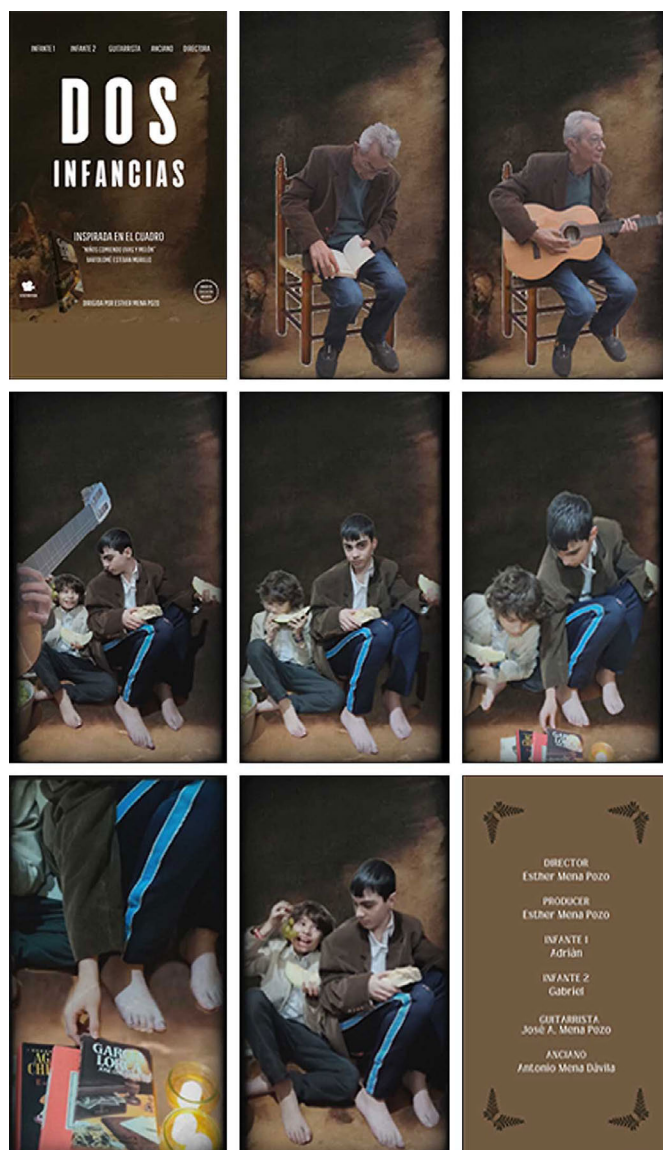


Figura 2. Autores (2025). *Dos infancias*.
Serie secuencial formada por 9 fotogramas de Mena (2025).

7.1.2. Caso 2. *El gran siglo*

Corto de 1 min 36 s que presenta el movimiento del cuadro de René Magritte, *El gran siglo*. En este caso el *stop motion* presenta de modo contrapuesto la quietud de la obra original con el dinamismo ofertado durante la recreación, con música de la *Marcha turca* de Beethoven, interpretada por Junior dos Santos Silva, y el propio movimiento activo del protagonista, que con su propia interpretación aporta su visión del cuadro y del corto. En este sentido, se puede apreciar la complicidad entre la alumna y el actor en el movimiento de la acción, ya que se trata de su propio padre.



Figura 3. Autores (2025). *El Gran Siglo*.

Serie secuencial formada por 8 fotogramas de Lozano (2025).

7.1.3. Caso 3. *Crítica a la violencia de género*

Corto de 1 min 3 s que representa el movimiento de la obra de René Magritte *Los amantes*. En esta ocasión se ofrece otra visión diferente a las anteriores, olvidando la estética de la obra, hasta el momento final, y justificando la interpretación de la misma bajo una propuesta temática de gran valor social: la crítica hacia el amor ciego que puede desembocar en esa lacra social que supone la violencia de género. Comprobamos de nuevo la interdisciplinariedad de la actividad bajo esta nueva incorporación temática, sin olvidar las premisas intrínsecas del taller, comentadas con anterioridad.



Figura 4. Autores (2025). *Crítica a la violencia de género*. Serie secuencia formada por 9 fotogramas de Gómez (2025).

8. Actividad 2. Letras Humanas Multilingües

Esta intervención educativa se despliega a lo largo de un mes y medio, estructurando seis semanas de trabajo donde el aula funciona como un laboratorio creativo durante dos horas de seminarios semanales (a veces, se utilizan algunas horas de las dedicadas a teoría), aunque la experiencia está diseñada para trascender los muros de la facultad. El proceso comienza con la formación de pequeños equipos de tres o cuatro estudiantes, quienes asumen la misión de consensuar una frase que actúe como vehículo de valores positivos, frecuentemente enfocada en la lucha contra el edadismo, aunque manteniendo la libertad temática. Para agregar una dimensión de competencia lingüística, este mensaje se traduce a una lengua extranjera —habitualmente una de las presentes en el currículo de Educación Primaria— y, acto seguido, se disecciona el texto para repartir las letras necesarias entre los integrantes del grupo, tocando a una media de entre tres y cinco letras por persona.

Es en este punto donde la propuesta se entrelaza con la vida cotidiana del alumno. Aprovechando los fines de semana y el tiempo fuera del aula, los estudiantes trasladan el reto a sus entornos familiares y vecinos, invitando a personas de diversas generaciones a encarnar esas letras con sus cuerpos. Esta fase pone un énfasis crucial en la ética del cuidado: se instruye al alumno para que priorice el bienestar de los participantes mayores, diseñando posturas que sean accesibles, cómodas y seguras para ellos.

Con el material bruto capturado, la actividad regresa al espacio académico para la fase de postproducción. Allí los estudiantes refinan sus competencias digitales mediante el uso de *software* de edición de imágenes para recortar siluetas, limpiar fondos o aplicar filtros cromáticos. A continuación, se introduce la narrativa del fotoensayo: la frase original se fragmenta en secuencias breves de tres o cuatro palabras y se invita al alumnado a ir más allá de la literalidad. Deben integrar, al menos, dos fotografías metafóricas de creación propia que dialogan visualmente con las letras corporales, estableciendo conexiones estéticas mediante el color, las formas o líneas conductoras. Finalmente, el ciclo se cierra con una sesión de socialización y debate donde los grupos no solo exponen la justificación de sus decisiones artísticas, sino que reflexionan colectivamente sobre los aprendizajes técnicos

adquiridos y, principalmente, sobre la riqueza humana del encuentro intergeneracional.

8.1 Datos textuales y resultados visuales

8.1.1. Cita 1

Las personas que han participado son de doce, sesenta y dos, ochenta y cuatro y ochenta y cinco años.

Descripción y conexiones del primer fotoensayo:

La temática de esta imagen es el amor y la conexión humana, las manos entrelazadas muestran unión y el gesto de sembrar amor. El símbolo del corazón rojo también muestra el amor.

La conexión del color sepia en las dos imágenes hace que el color rojo destaque para darnos cuenta de que es principalmente el mensaje que queremos transmitir.

El árbol de la imagen izquierda aparentemente parece que sigue una unión o una línea con la parte del árbol y la tierra perteneciente a la foto de la derecha es la misma que la que se recoge en la mano de la foto izquierda.

El fotoensayo me ha obligado a mirar más allá de la foto bonita y buscar el sentido estético y narrativo de cada imagen.



Figura 5. Autores (2025). *Siembra amor*. Fotoensayo compuesto por 15 fotografías de Fernández, Gómez, González, Silvestre (2025).

8.1.2. Cita 2

Descripción y conexiones del segundo fotoensayo.

En estas dos imágenes se establece una armonía visual y simbólica. Predominan los tonos blanco y verde (asociados a la paz, la calma y la paz interior). Las dos fotografías tienen luz natural, clara y abierta, además del juego de luces y sombras.

La figura femenina vestida de blanco con los pendientes y los pétalos en el pelo del mismo color se vinculan directamente con las rosas blancas de la imagen anterior. Los pétalos esparcidos sobre el cabello parecen prolongarse desde las flores, como si ambas formaran parte del mismo momento. Incluso si vamos al detalle, en la imagen de las rosas blancas se ve como hay una más alta que las otras, lo que puede relacionarse con la posición de brazo y la mano de la chica, ligeramente elevada y en la misma dirección.

Trabajar con mi familia me ha permitido verlos no solo como abuelos o padres, sino como compañeros de equipo.



Figura 6. Autores (2025). *Recogerás paz*. Fotoensayo compuesto por 15 fotografías de Fernández, Gómez, González y Silvestre (2025).

8.1.3. Cita 3

Las conexiones visuales se encuentran, por un lado, en la línea de la pared con el suelo. Por otro lado, el hilo rosa unido a la primera foto del ensayo y los colores de la pulsera con la pared, así como el hilo rosa con la sudadera. Las manos funcionan como elemento central de la composición.

Se contó con la participación de familiares mayores de 60 años y de niños menores de 12, así como nosotras mismas, quienes también formamos parte de las fotografías.



Figura 7. Autores (2025). *En nuestras manos*. Fotoensayo compuesto por 12 fotografías de Martins, Martín, Collado y Martín-Gutiérrez (2025).

9. Discusión y conclusiones

Las experiencias de *stop motion* comunitario y de Letras Humanas Multilingües confirman el potencial de las prácticas educativas basadas en las artes para promover un aprendizaje significativo, inclusivo y socialmente comprometido, en sintonía con programas intergeneracionales que articulan arte, tecnología y bienestar comunitario (Adams et al., 2023; Burke et al., 2021; Krok-Schoen et al., 2025; Seo et al., 2021). Lejos de ser actividades aisladas, funcionan como dispositivos pedagógicos que tejen vínculos entre generaciones, favorecen el reconocimiento mutuo y cuestionan imaginarios edadistas desde la experiencia compartida.

El *stop motion* comunitario se consolida como herramienta accesible que integra alfabetización digital, planificación narrativa y pensamiento crítico (Farrokhnia et al., 2020; Hurtado-Mazeyra et al., 2022; O'Byrne et al., 2018; Sun et al., 2017), incorporando además una lógica de *slowmotion* que fomenta la reflexión y el cuidado del detalle (Ciğerci, 2020) y refuerza los lazos entre es-

cuela, familia y comunidad. Las Letras Humanas Multilingües sitúan el cuerpo en el centro del aprendizaje, en línea con el aprendizaje encarnado (Anttila y Svendler-Nielsen, 2019; Cappello et al., 2024), mientras que la fotografía y el fotoensayo convierten acciones efímeras en textos visuales perdurables, coherentes con la investigación educativa basada en la imagen y las metodologías de *photovoice* (Mena-De Torres y Roldán, 2017; Mesías-Lema, 2021; Monteblanco y Moya, 2021).

En el marco de la IBAVA y la a/r/tografía, estas prácticas trascienden su dimensión didáctica y se consolidan como formas legítimas de producción de conocimiento donde aprender implica crear, investigar y convivir (Leavy, 2019; Springgay et al., 2005; Tian, 2023), encarnando la tríada a/r/tográfica en la formación docente (Güneş et al., 2020; Wiebe y Caseley-Smith, 2017). Pese a las limitaciones derivadas de un contexto universitario específico y de muestras seleccionadas por su riqueza educativa, los resultados permiten afirmar que la narrativa digital y el movimiento corporal, integrados desde la IBAVA y la a/r/tografía, son estrategias potentes para articular cohesión intergeneracional, alfabetización multimodal y compromiso ético en la formación inicial del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Adams, M., Burke, G., Browne, N., Kent, K., Coleman, K., Alfrey, L., Lalor, A., y Hill, K. (2023). Conceptualising Intergenerational Lived Experience: Integrating Art–Moving–Well–Being across Disciplines, Communities and Cultures. *International Journal of Arts & Design Education*, 42(2), 209-346. <https://doi.org/10.1111/jade.12464>.
- Anttila, E., y Svendler-Nielsen, C. (2019). Dance and the quality of life at schools: A Nordic affiliation. En K. Bond (Ed.), *Dance and the Quality of Life* (pp. 327-345). Springer.
- Burke, G., Alfrey, L., Hall, C., y O'Connor, J. (2021). Drawing with Art–Well–Being: Intergenerational Co-Creation with Seniors, Children and the Living Museum. *The International Journal of Art & Design Education*, 40(3), 630-654. <https://doi.org/10.1111/jade.12372>.
- Cappello, N., Anttila, E., y Cañabate, D. (2024). Body as classroom: Movement-based performing arts as an approach to embodied transformative learning in a secondary school classroom. *Interna-*

- tional Journal of Education & the Arts*, 24(20). <http://doi.org/10.26209/ijea25n20>.
- Cigerci, F. M. (2020). Experiences of slowing down among trainee teachers through distance learning during the COVID-19 pandemic. *International Online Journal of Primary Education*, 9(1), 111-127. <https://orcid.org/0000-0002-4175-7048>.
- Junta de Extremadura (2022). Decreto 98/2022, de “20 de julio”, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación infantil para la comunidad autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 143, 8-10. 26 de julio de 2022. <https://doe.juntaex.es/ultimosdoe/mostrardoe.php?fecha=20220726&t=o>
- Esteban Murillo, B. (1650). *Niños comiendo uvas y melón* [Óleo sobre lienzo]. Alte Pinakothek, Munich, Alemania.
- Farrokhnia, M., Meulenbroeks, R. F. G., y van Joolingen, W. R. (2020). Student-Generated Stop-Motion Animation in Science Classes: a Systematic Literature Review. *Journal of Science Education and Technology*, 29(6), 797-812. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09857-1>.
- Güneş, N., Aksoy, S., y Özsoy, V. (2020). The Role of the A/r/tography Method in Art Teacher Training. *Universal Journal of Educational Research*, 8(10). 4909-4919. <https://doi.org/10.13189/UJER.2020.081063>
- Hurtado-Mazeyra, A., Alejandro-Oviedo, O. M., Núñez-Pacheco, R., Guillén-Chávez, E.-P., Afata-Ataucuri, K. E., y Ancasi-Villagomez, G. S. (2022). Digital Storytelling with Stop Motion for the Development of Competencies in University Students. En International Conference on Education Tecnology Management (Ed.), *Proceedings of 2021 4th International Conference on Education Technology Management* (pp. 148-154). ACM. <https://doi.org/10.1145/3510309.3510333>.
- Krok-Schoen, J. L., Clutter, J. E., Handra, A., Paoletta, C., Young, D., Miller, R., Orbovich, A y Feyh, L. (2025). ARts Through Intergenerational Social Engagement (ARISE) Program. *Journal of Intergenerational Relationships*, 23(3), 1-11. <https://doi.org/10.1080/15350770.2025.2531203>.
- Leavy, P. (Ed.). (2019). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Magritte, R. (1928). *Les Amants* [Óleo sobre lienzo]. Colección particular.
- Magritte, R. (1954). *El gran siglo* [Óleo sobre lienzo]. Museo Magritte, Bruselas, Bélgica.

- Mena-De Torres, J., y Roldán, J. (2017). Educational space: Photo-based educational research. *International Journal of Education Through Art*, 13(2), 249-259. https://doi.org/10.1386/eta.13.2.249_1.
- Mesías-Lema, J. M. (2021). La fotografía en la investigación educativa basada en las artes. *IJABER. International Journal of Arts-Based Educational Research*, 1(1), 7-22. <https://doi.org/10.17979/ijaber.2021.1.1.7618>.
- Monteblanco, A. D., y Moya, E. M. (2021). Photovoice: Integrating Course-Based Research in Undergraduate and Graduate Social Work Education. *The British Journal of Social Work*, 51(2), 712-732. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa154>.
- O'Byrne, W. I., Radakovic, N., Hunter-Doniger, T., Fox, M., Kern, R., y Parnell, S. (2018). Designing spaces for creativity and divergent thinking: Pre-service teachers creating stop motion animation on tablets. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology (IJEMST)*, 6(2), 182-199. <https://doi.org/10.18404/ijemst.408942>.
- Seo, J. H., Sungkajun, A., y Garcia, B. (2021). Developing the Art-Technology Intergenerational Community Program for Older Adults' Health and Social Connectedness. *Front. Public Health*, 9, Article 589589. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.589589>.
- Springgay, S., Irwin, R. L., y Kind, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 897-912. <https://doi.org/10.1177/1077800405280696>.
- Sun, K., Wang, C., y Liu, M. (2017). Stop-motion to foster digital literacy in Elementary School [Stopmotion para la alfabetización digital en Educación Primaria]. *Comunicar*, 51, 93-103. <https://doi.org/10.3916/C51-2017-09>.
- Tian, M. (2023). *Arts-based Research Methods for Educational Researchers (Qualitative and Visual Methodologies in Educational Research)*. Routledge Focus.
- Wiebe, S., y Caseley-Smith, C. (2017). A/r/tography and teacher education in the 21st century. *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 51(3). <https://mje.mcgill.ca/article/view/9312>.

8. Memorias y paisajes compartidos: el museo como agente educativo patrimonial intergeneracional. Una intervención artística de abuelos y nietos

MARÍA MÉNDEZ-SUÁREZ

Universidad de Extremadura

TELMA BARRANTES FERNÁNDEZ

Universidad de Extremadura



Figura 1. Título Visual. Méndez-Suárez, M. (2025). *Memorias y paisajes compartidos en los jardines del museo*. Fotografía Independiente.

1. Introducción

En la cartografía de la educación contemporánea, los museos han dejado de ser meros contenedores de silencios y objetos para reconvertirse en ágoras vivas, espacios de mediación situados donde la ciudadanía negocia sus identidades y afectos. Este capítulo se sitúa en esa intersección entre educación patrimonial, compromiso social y diálogo intergeneracional tomando como eje una experiencia desarrollada en el Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo (MEIAC) durante el mes de mayo de 2025. La propuesta explora el museo como agente educativo capaz de mediar encuentros significativos entre abuelos y nietos, convirtiendo el patrimonio artístico y natural en dispositivo relacional para la transmisión de memorias, la construcción de identidades compartidas y la cocreación de nuevos saberes intergeneracionales.

Los museos contemporáneos han experimentado un giro epistémico fundamental hacia modelos participativos donde las instituciones culturales dejan de concebirse como depositarias pasivas de objetos para constituirse como espacios vivos de encuentro, negociación de significados y construcción colectiva de patrimonio y el bienestar (Chatterjee y Noble, 2016; Morse, 2021). Las revisiones sistemáticas recientes confirman que los programas intergeneracionales bien diseñados generan beneficios documentados en la reducción de estereotipos edadistas, mejoran el bienestar emocional de ambas generaciones y fortalecen vínculos familiares mediante mecanismos de aprendizaje recíproco (Burnes et al., 2019; Webster et al., 2024). El museo compartido emerge como territorio privilegiado para activar estos encuentros, combatiendo la segregación etaria característica de las sociedades occidentales donde vejez y juventud habitan en compartimentos sociales separados (Drury et al., 2017).

El diseño metodológico articula cuatro dimensiones teóricas fundamentales que responden al núcleo conceptual del museo como agente educativo patrimonial intergeneracional. En primer lugar, se fundamenta en los principios de la neuroeducación aplicada a contextos museísticos, reconociendo que el aprendizaje significativo requiere activación emocional capaz de consolidar memorias a largo plazo mediante la articulación de estructuras cerebrales como la amígdala y el hipocampo (Ander et al., 2013).

El recorrido sensorial por los jardines del MEIAC opera como detonador experiencial que transforma la visita en acontecimiento memorable, evidenciando que los museos pueden funcionar como espacios terapéuticos cuando integran deliberadamente dimensiones sensoriales, afectivas y relacionales (Fares et al., 2024; Ioannides, 2018).

En segundo lugar, la propuesta se inscribe en el paradigma de la educación patrimonial participativa intergeneracional, donde abuelos y nietos actúan como agentes activos que cocrean su propio patrimonio mediante narrativas visuales, relatos autobiográficos y materialización artística de memorias compartidas (Caeiro, 2022; Fontal, 2022). La familia emerge como mediadora crucial en la transmisión de saberes patrimoniales, configurando marcos de aprendizaje donde la afectividad y la identidad relacional resultan inseparables del conocimiento cultural (Martínez-Vérez y Montero-Seoane, 2022).

En tercer lugar, la intervención moviliza el concepto de *patrimonio inmaterial* como memoria viva que adquiere valor cuando es reconocida, transmitida y resignificada por las comunidades, trascendiendo la conservación material para configurar identidades colectivas en devenir (Shakya y Vagnarelli, 2024; Smith, 2021). Finalmente, incorpora perspectivas de ecología emocional y apego al lugar, fundamentadas en evidencias robustas que demuestran que el contacto con la naturaleza genera beneficios cognitivos, restauradores y relacionales, particularmente cuando se articula con prácticas intergeneracionales que construyen conexiones emocionales profundas con el paisaje (Bernard et al., 2025; Caeiro, 2022; Lumber et al., 2017).

Finalmente, la intervención se estructura en cuatro fases secuenciales: (1) introducción sensorial a la obra de Timoteo Pérez Rubio; (2) recorrido por los jardines con recolección de elementos naturales y fotografías polaroid; (3) laboratorio temporal donde los abuelos crean relatos de infancia y sus nietos elaboran dibujos con materiales naturales, y (4) la instalación colectiva *Árbol genealógico de paisajes*, que materializa visualmente la transmisión intergeneracional mediante técnicas de plastificación y envasado al vacío. Esta metodología responde al reconocimiento de que el aprendizaje intergeneracional debe concebirse no como complemento anecdótico, sino como reconfiguración profunda del acto educativo que fortalece cohesión social, desmonta prejuicios

edadistas y reconoce la experiencia vivida como fuente legítima de conocimiento (Cambero y Rangel, 2020; Jarrott et al., 2021).

2. Aprendizaje intergeneracional: vínculos, aprendizaje y bienestar emocional

El aprendizaje intergeneracional constituye un paradigma educativo que trasciende la transmisión unidireccional de conocimientos para configurarse como proceso de intercambio recíproco donde distintas generaciones actúan simultáneamente como docentes y aprendices (Cambero y Rangel, 2020). Las revisiones sistemáticas recientes documentan beneficios en múltiples dimensiones: reducción significativa de estereotipos edadistas, mejora del bienestar emocional y físico de ambas generaciones, fortalecimiento de cohesión social y desarrollo de competencias empáticas (Barboza y Rezende, 2024; Burnes et al., 2019; Webster et al., 2024). Estos hallazgos adquieren relevancia especial en sociedades occidentales contemporáneas caracterizadas por segregación etaria que fragmenta las comunidades en compartimentos generacionales aislados, limitando oportunidades de contacto significativo entre vejez y juventud (Drury et al., 2017).

Detrás de estos datos se encuentran historias humanas profundas: abuelas que descubren en los ojos de sus nietos la continuidad de sus vidas, niños que reconocen en el relato de un abuelo la profundidad de una existencia vivida o encuentros donde la distancia temporal se convierte en puente emocional en lugar de abismo. La teoría del contacto intergrupalo proporciona el marco explicativo para estos procesos transformadores. Pettigrew y Tropp (2006) evidencian mediante metaanálisis que el contacto directo, sostenido y orientado hacia objetivos comunes entre grupos socialmente distanciados reduce prejuicios y promueve actitudes positivas recíprocas. En contextos intergeneracionales, esta teoría explica cómo los encuentros auténticos entre abuelos y nietos disuelven estereotipos sobre el envejecimiento al permitir que las personas mayores sean reconocidas no como sujetos pasivos definidos por limitaciones, sino como portadoras activas de saberes experienciales, memorias valiosas y capacidades creativas (Giraudeau y Bailly, 2019).

El vínculo específico abuelo-nieto posee características diferenciales respecto a otras relaciones intergeneracionales. Celdrán (2024) subraya que los abuelos desempeñan roles cruciales en la estructura familiar contemporánea como transmisores de historia familiar, valores culturales y continuidad biográfica, operando frecuentemente como figuras de apego secundario que proporcionan estabilidad emocional. La solidaridad intergeneracional familiar, documentada ampliamente en contextos europeos, se sustenta en dimensiones afectivas, normativas y funcionales que configuran redes de apoyo mutuo con impacto a largo plazo en el desarrollo identitario de niños y adolescentes (Krzeczkowska et al., 2021). Las investigaciones recientes confirman que el ocio compartido intergeneracional, especialmente en entornos naturales y culturales, refuerza vínculos familiares al proporcionar marcos experienciales donde convergen afectividad, aprendizaje y construcción de memorias compartidas (Martínez et al., 2025).

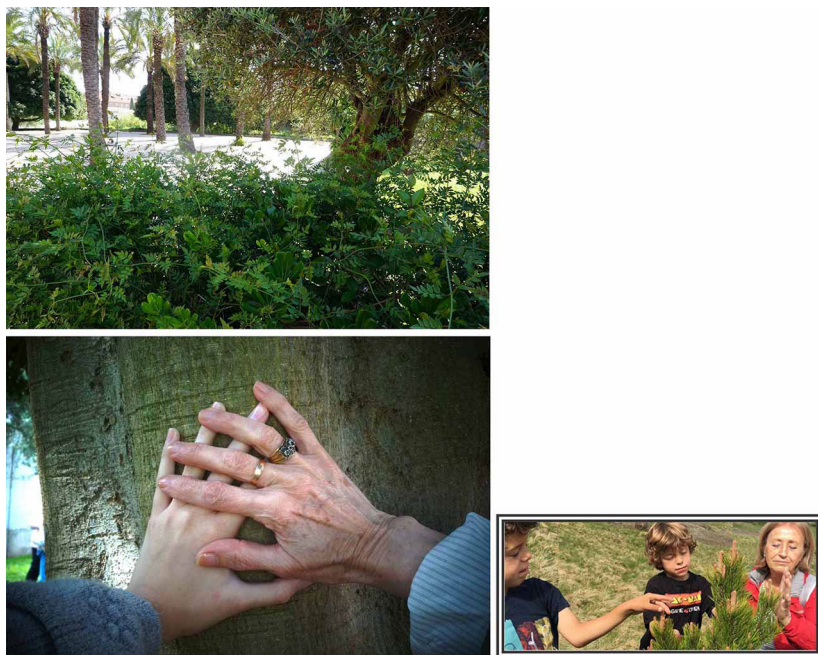


Figura 2. Autoras (2025). *Sintiendo la naturaleza juntas*.
Fotoensayo compuesto por, izquierda arriba y abajo, dos fotografías de Méndez-Suárez, M. (2025), *Los jardines del museo* y *Contacto intergeneracional natural*, y derecha, una cita visual (Caeiro, 2021a).

Desde la perspectiva del desarrollo adulto, los programas intergeneracionales activan la generatividad —entendida como necesidad psicosocial de trascender mediante la transmisión de un legado a generaciones futuras—, favoreciendo el bienestar subjetivo de las personas mayores al reconocer su experiencia como patrimonio valioso y su rol como agentes activos en la construcción de conocimiento colectivo (Celdrán, 2024). Paralelamente, la infancia y adolescencia obtienen beneficios cognitivos, socioemocionales y actitudinales: mejora de habilidades comunicativas, ampliación de perspectivas temporales, desarrollo de empatía hacia la diversidad etaria y cuestionamiento de narrativas edadistas internalizadas culturalmente (Barboza et al., 2024; Canedo-García et al., 2017).

La efectividad de estos programas depende críticamente de principios de diseño rigurosos: estructuración de actividades colaborativas orientadas hacia productos tangibles compartidos, sostenibilidad temporal que permita consolidación de vínculos, integración de objetivos educativos explícitos y facilitación profesional que medie conflictos generacionales potenciales (Jarrott et al., 2021). Una pregunta crucial emerge entonces: ¿cómo materializar estos encuentros intergeneracionales significativos en espacios educativos reales? ¿Qué instituciones poseen la responsabilidad y las herramientas para orquestrar estos encuentros de forma intencionada, reflexiva y transformadora? La respuesta reside en reconceptualizar el papel que los museos pueden desempeñar: no como templos del pasado donde se exhiben objetos inertes, sino como ágoras vivas donde las memorias generacionales se activan, se dialogan, se crean y se transmiten a través de prácticas participativas que honran tanto el saber experiencial de las personas mayores como la perspectiva fresca de las nuevas generaciones.

3. Museo y educación patrimonial intergeneracional

Durante décadas, los museos fueron percibidos como espacios de conservación y exposición donde el público adoptaba un rol fundamentalmente pasivo: observar, guardar silencio, mantener distancia. Sin embargo, en las últimas décadas ha emergido una transformación paradigmática que reimagina profundamente la

función social y educativa de estas instituciones. Este giro no es meramente técnico o curatorial, sino epistemológico: reconoce que los museos pueden operar como espacios de encuentro, cuidado y transformación social, especialmente cuando se conciben como lugares donde las emociones, los saberes comunitarios y las memorias intergeneracionales cobran centralidad (Chatterjee y Noble, 2016; Fares et al., 2024; Morse, 2021). Ya no se trata solo de qué se exhibe, sino de quiénes participan en la creación de significados y cómo se activan las dimensiones afectivas del aprendizaje.

Esta reconceptualización se fundamenta en evidencia científica sólida sobre los beneficios del *engagement* artístico y patrimonial para la salud y el bienestar. Cuando las personas —especialmente aquellas que experimentan vulnerabilidad social o aislamiento— interactúan con obras de arte en contextos museísticos, acceden a experiencias que trascienden la esfera intelectual para activar procesos de regulación emocional, restauración psicológica y construcción de sentido (Ander et al., 2013). Ioannides (2018) enfatiza que los museos funcionan como entornos terapéuticos donde la interacción con el patrimonio genera efectos medibles en el bienestar integral. Estos beneficios se amplifican significativamente cuando el museo deja de ser un espacio de contemplación individual para transformarse en un ágora donde diferentes generaciones dialogan, se reconocen y crean juntas. Thomson y Chatterjee (2015) proporcionan herramientas metodológicas para medir este impacto del *engagement* museístico, revelando que los efectos se multiplican cuando se incorporan elementos participativos, sensoriales e intergeneracionales.

Gilabert (2017) subraya que los museos pueden funcionar como contextos privilegiados para experiencias intergeneracionales donde las personas mayores, frecuentemente marginalizadas en discursos de progreso y modernidad, recuperan visibilidad y agencia mediante su participación como educadores, cocreadores y portadores de testimonios. Paralela a esta transformación, la educación patrimonial ha experimentado su propio giro conceptual fundamental. Fontal (2022) demuestra que las prácticas educativas más efectivas en museos ya no persiguen la transmisión pasiva de conocimientos sobre el patrimonio, sino que reconceptualizan a los visitantes como coconstructores activos del significado patrimonial. En este modelo participativo, la

familia emerge como unidad mediadora crucial (Caeiro, 2022). Cuando abuelos y nietos comparten un espacio museístico con propósitos colaborativos, están simultáneamente reconociendo el patrimonio institucional del museo y creando su propio patrimonio familiar, entrelazando memorias personales con significados culturales más amplios. Este acto constituye un desafío profundamente político a los discursos edadistas que relegan a las personas mayores a la irrelevancia.

La dimensión táctil y sensorial resulta particularmente importante en este contexto de encuentro intergeneracional. Pye (2007) enfatiza el poder transformador del tacto en contextos patrimoniales, argumentando que permitir a los visitantes tocar, manipular e interactuar con objetos genera una intimidad cognitiva que las miradas pasivas nunca pueden alcanzar. Martínez-Vérez et al. (2022) analizan cómo los objetos afectivos —aquellos cargados de significados emocionales personales o familiares— operan como puentes para la transmisión intergeneracional en contextos educativos. Un objeto puede ser simultáneamente patrimonio institucional y reliquia familiar; una fotografía antigua puede ser tanto testimonio histórico como vestigio de intimidad generacional. Los museos con jardines, como el MEIAC, poseen una dimensión pedagógica adicional frecuentemente subestimada. El entorno natural no es un mero complemento paisajístico, sino un elemento educativo fundamental que amplifica las capacidades restauradoras del espacio. Los jardines se convierten en lienzos vivos donde abuelos y nietos pueden recolectar elementos, crear significados visuales, fotografiar detalles que adquieren sentido en el diálogo intergeneracional (Alonso-Ruiz et al., 2024; Webster y Richardson, 2024).

Sin embargo, para que esta transformación del museo en espacio educativo patrimonial intergeneracional sea auténtica y efectiva, requiere ir más allá de la participación cosmética. Arriaga (2021) advierte sobre la necesidad de una formación docente rigurosa en pedagogía feminista que cuestione quiénes tienen voz en la construcción de significados patrimoniales y quiénes quedan silenciados. Los abuelos y nietos no deben ser invitados ocasionales al museo, sino reconocidos como portadores legítimos de saberes patrimoniales que merecen ser documentados, visualizados y transmitidos. Pablos y Fontal (2020) insisten en que la educación patrimonial debe garantizar accesibilidad sen-

sorial e intelectual para todas las poblaciones, particularmente aquellas históricamente excluidas. En este sentido, la cocreación artística emerge como estrategia pedagógica que honra tanto el patrimonio institucional como las memorias familiares, transformando la relación abuelo-nieto de simple afección privada a acto de resistencia cultural contra la segregación generacional.

La materialización de estas memorias familiares trasciende la mera conversación oral cuando se reconoce que el patrimonio no es estático, sino vivo, constantemente reconfigurado por los significados que sus portadores le atribuyen. Las narrativas que portan los abuelos constituyen patrimonio inmaterial de enorme valor, y cuando esas narrativas se traducen en lenguajes visuales mediante prácticas artísticas participativas se produce una alquimia pedagógica donde lo personal deviene comunitario y lo efímero adquiere permanencia. Este proceso de transformación —donde la historia oral se convierte en representación visual que las nuevas generaciones pueden heredar y resignificar— requiere comprender que el patrimonio es una construcción colectiva, un tejido vivo de memorias narrativas que cobran forma mediante la cocreación artística. Es en esta intersección entre memoria individual, práctica artística y educación participativa donde emerge el patrimonio inmaterial como eje vertebrador de encuentros intergeneracionales auténticos, permitiendo que las voces silenciadas de las generaciones previas recuperen resonancia en la actualidad.

4. Patrimonio inmaterial, memoria narrativa visual y ecología emocional del paisaje compartido

El patrimonio inmaterial es vivo, dinámico y anclado en las narrativas de las comunidades que lo portan (Smith, 2021). Las narrativas autobiográficas de los abuelos —relatos de infancia, recuerdos territoriales, experiencias encarnadas— constituyen formas específicas de este patrimonio que merecen reconocimiento y transmisión intergeneracional. Mendoza-García (2004) enfatiza que la memoria narrativa no es simple rememoración pasiva, sino reconstrucción activa del pasado mediada por el presente, donde cada generación reinterpreta los relatos según sus necesidades emocionales y cognitivas. Cuando los abuelos comparten sus historias con los nietos, no solo legitiman sus propias

experiencias, sino que ofrecen marcos de sentido que permiten a las nuevas generaciones comprender su propia posición en el tejido familiar y territorial.

La transformación de estas narrativas orales en representaciones visuales constituye un acto de patrimonialización profundamente político. Su (2018) argumenta que los significados del patrimonio cultural inmaterial no residen en las cosas, sino en los procesos interpretativos que las comunidades activan. Asimismo, Shakya et al. (2024) demuestran que, cuando se valorizan estos patrimonios a través de prácticas de transmisión intergeneracional, se generan impactos tangibles en la cohesión comunitaria. Cuando abuelos y nietos cocrean representaciones visuales de sus memorias, realizan simultáneamente un acto investigativo sobre sus propias identidades, un acto artístico que materializa afectos y un acto educativo que transmite saberes comunitarios. En este sentido, Grané et al. (2017) subrayan cómo la etnografía visual permite documentar narrativas que de otro modo quedarían silenciadas, transformando el arte en herramienta de empoderamiento comunitario, y Colomina-Molina et al. (2024) ilustran este proceso en *Abu, déjame que pinte tu cuento*: niños que reinterpretan visualmente los relatos de sus abuelos, generando diálogos donde la memoria oral deviene en creación colectiva. Las metodologías basadas en artes resultan particularmente efectivas para generar aprendizajes significativos en estos contextos intergeneracionales (Casham et al., 2024; Keitumetse, 2016).

Sin embargo, la transmisión intergeneracional de memorias no ocurre únicamente en espacios cerrados. El entorno natural constituye un elemento pedagógico tan crucial como la cocreación artística misma. La ecología emocional —el estudio de cómo el contacto con espacios naturales genera bienestar integral— proporciona evidencia sólida de que el aprendizaje en entornos verdes potencia significativamente la construcción de vínculos intergeneracionales. Lumber et al. (2017) demuestran que el contacto con la naturaleza activa mecanismos emocionales, compasivos y estéticos que trascienden el conocimiento puramente cognitivo. En este sentido, Chawla (2020) revisa cómo esta conexión con la naturaleza genera esperanza constructiva y capacidad de resiliencia, particularmente en la infancia y la adolescencia.

Múltiples estudios recientes aseveran que cuando estos beneficios se articulan específicamente en contextos intergeneracio-

nales, los efectos se multiplican: Jiménez et al. (2021) confirman que la exposición a la naturaleza genera beneficios mensurables en la salud mental en todas las edades, mientras que Mann et al. (2022) documentan que actividades al aire libre compartidas entre mayores y jóvenes combaten activamente el aislamiento característico de las personas mayores. Martin et al. (2020) evidencian que el contacto con naturaleza se correlaciona significativamente con satisfacción vital y sentido de conexión con otros. De Carvalho (2025) manifiesta cómo las prácticas artísticas basadas en naturaleza pueden catalizar aprendizaje ecosocial transformador, mientras que Webster et al. (2024) ofrecen una síntesis definitiva en su revisión sistemática sobre cómo estas prácticas intergeneracionales generan puentes emotivos y cognitivos entre generaciones distanciadas.

Los jardines del MEIAC funcionan como espacios pedagógicos donde la naturaleza misma se convierte en coeducadora. El acto de recolectar elementos naturales dentro de un recorrido sensorial intergeneracional no es un simple paseo lúdico, sino un proceso donde abuelos y nietos activan conjuntamente sus percepciones, nombran juntos los elementos del paisaje, construyen significados compartidos sobre lo que observan (Alonso-Ruiz et al., 2024). Cuando esos elementos naturales se plastifican, se fotografían, se transforman en instalaciones visuales colectivas como el *Árbol genealógico de paisajes*, se produce un acto de patrimonialización donde lo privado y familiar adquiere dimensión pública, donde lo efímero de la naturaleza se eterniza mediante técnicas artísticas, permitiendo que las voces silenciadas de las generaciones previas recuperen resonancia a través de formas visuales que las nuevas generaciones pueden tocar, mirar y heredar.

5. Objetivos de la Investigación

5.1 Objetivo general

- Explorar cómo una intervención educativa artístico-sensorial en el museo fortalece vínculos intergeneracionales mediante cocreación visual de memorias, transformando saberes familiares en patrimonio comunitario.

5.2 Objetivos específicos de aprendizaje

- Activar la construcción conjunta de significados intergeneracionales reconociendo perspectivas mutuas (memorias vividas / exploración sensorial) como saberes complementarios.
- Generar espacios de empatía mediante encuentros auténticos donde contacto con naturaleza y narración oral faciliten la deconstrucción de estereotipos edadistas.

5.3 Objetivos de la investigación

- Analizar de manera visual cómo la mediación museística intergeneracional articulada con prácticas artísticas participativas y contextos naturales transforma percepciones sobre patrimonio e identidad familiar.
- Documentar gráficamente cómo la materialización de memorias mediante cocreación visual convierte lo privado-familiar en patrimonio público, legitimando saberes experienciales de personas mayores.

6. Metodología y diseño de la intervención educativa

La propuesta metodológica se apoya en la investigación basada en artes visuales (Marín-Viadel y Roldán, 2019), que combina requerimientos de rigor científico con la potencia expresiva de la creación artística, considerando imágenes y procesos como datos legítimos de investigación en educación. Las producciones visuales generadas por los participantes —fotografías polaroid, dibujos con elementos naturales, instalaciones colectivas— no son meros *productos*, sino datos complejos que documentan procesos de aprendizaje, vínculos emocionales y construcción de significados intergeneracionales. Complementariamente, se incorporan perspectivas de metodologías artísticas de enseñanza (Mesías-Lema, 2018), que conciben las prácticas artísticas no como ornamento curricular, sino como dispositivos de mediación pedagógica capaces de activar sensibilidades, cuestionar imaginarios y generar experiencias transformadoras cuando se orientan explícitamente hacia el fortalecimiento de vínculos comunitarios.

La intervención adopta un enfoque de aprendizaje familiar participativo en museos (Caeiro, 2022) que reconoce a las familias como unidades de aprendizaje donde la coconstrucción de conocimientos ocurre mediante conversación, atención conjunta y exploración compartida.

La intervención se desarrolla en el MEIAC durante el mes de mayo de 2025 con diez familias (un adulto y un menor por familia), con un total de veinte participantes. El tamaño reducido responde a criterios pedagógicos rigurosos: la investigación confirma que intervenciones intergeneracionales centradas en vínculos emocionales profundos, atención personalizada y mediación sensorial requieren grupos pequeños para garantizar efectividad (Jarrott et al., 2021). Paralelamente, el museo estableció esta limitación como requisito institucional dada la necesidad de facilitar experiencias de alta calidad que demandan acompañamiento individualizado, gestión emocional sensible y documentación detallada.

La intervención se estructura en cuatro fases secuenciales desarrolladas en 2-2,25 horas: (1) introducción sensorial a la obra *Ninfas*, en el jardín de Timoteo Pérez Rubio (15-20 minutos); (2) recorrido sensorial por jardines del MEIAC con recolección de elementos naturales y fotografías polaroid (30 minutos); (3) laboratorio temporal donde los abuelos crean relatos breves asociados a fotografías mientras sus nietos elaboran dibujos incorporando elementos naturales recolectados (35 minutos), seguido de plastificación y envasado al vacío de producciones (30 minutos), y (4) instalación final creando un *árbol genealógico de paisajes* donde dibujos envasados se cuelgan de las ramas y los relatos plastificados se adhieren al tronco (20 minutos). Todos los participantes firmaron el consentimiento informado para cesión de derechos de imagen con fines académicos y de investigación, garantizando anonimato y uso responsable según principios éticos de investigación educativa.

7. Procesos y resultados visuales



Figura 3. Autoras (2025). *Fotografiando*.

Fotoensayo compuesto por dos fotografías de Méndez-Suárez, M. (2025),
Izquierda, *Yo haciendo una foto* y, derecha, *Abu recogiendo la foto*.



Figura 4. Autoras (2025). *Tus relatos y mis dibujos*.

Fotoensayo compuesto por, arriba, una cita visual de Lavilla, B. (2021)
y abajo dos fotografías de Méndez-Suárez, M. (2025),
izquierda, *Engagement I* y derecha, *Engagement II*.



Figura 5. Autoras (2025). *Nuestras fotos*.

Fotoensayo compuesto por dos Fotografías de Méndez-Suárez, M. (2025), izquierda, *Recuerdos gráficos I* y derecha, *Recuerdos gráficos II*.



Recuerdo mi niñez en la huerta de mis abuelos, con muchos árboles frutales, mucha agua fresca y limpia; una casita de campo pequeña pero acogedora. Comíamos el pan que mi abuela hacía en el horno de leña, que rico estaba.

Figura 6. *Nieta, abuela, nieta*.

Fotoensayo compuesto por, arriba, una fotografía de Méndez-Suárez, M. (2025), *Nuestras fotos y tus relatos* y, abajo, un texto de Parejo (2025).



Figura 7. Autoras (2025). *Resultados I.*

Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Méndez-Suárez, M. (2025), derecha, *Abuela pegando las hojas*, arriba-centro, *Yo dibujando*, abajo-centro, *Lo recolectado* e izquierda una cita visual de Caeiro (2021b) que contiene una cita visual de Haeckel (1904).



Figura 8. Autoras (2025). *Resultados II.*

Fotoensayo compuesto por tres fotografías de Méndez-Suárez, M. (2025), abajo-izquierda, *Abuela pegando las espigas*, arriba-izquierda, *Yo pintando mi piedra*, centro, *Memoria familiar* y derecha una cita visual de Caeiro (2021c) que contiene una cita visual de Haeckel (1904).

8. Conclusiones

Cuando un abuelo observa a su nieto dibujar con las flores que acababan de recolectar juntos en el jardín del museo, algo ocurre que trasciende la pedagogía convencional. La intervención desarrollada en el MEIAC muestra cómo la integración entre educación patrimonial intergeneracional, mediación artístico-sensorial y contacto con la naturaleza genera aprendizajes genuinamente significativos, confirmando lo que las revisiones sistemáticas recientes han documentado sobre la efectividad de programas intergeneracionales bien diseñados (Barboza et al., 2024; Webster et al., 2024). A través de las producciones visuales generadas, los relatos narrativos y la observación directa de ambas generaciones, se evidencia cómo los objetivos de aprendizaje se alcanzaron de manera integral: abuelos y nietos cocreando significados compartidos donde las memorias vividas de los mayores y la exploración sensorial inmediata de los niños se reconocen como saberes complementarios, no jerarquizados. Por otro lado, se generaron espacios auténticos donde la empatía emergió naturalmente de manera mutua, permitiendo que estereotipos edadistas se disolvieran sin necesidad de discurso directo, tal como predice el metaanálisis de Burnes et al. (2019) sobre reducción de edadismo mediante contacto intergeneracional. Las narrativas orales familiares fueron transformadas en representaciones visuales que adquirieron carácter público y comunitario mediante su materialización en plástico, fotografía e instalación colectiva, operando como dispositivos de patrimonialización, tal como Shakya et al. (2024) documentan en contextos de valorización del patrimonio inmaterial.

Estos hallazgos confirman que, cuando los museos dejan de funcionar como templos de contemplación pasiva para convertirse en facilitadores de encuentros intergeneracionales auténticos, los significados sobre patrimonio se transforman radicalmente (Fares et al., 2024; Morse, 2021). La materialización de memorias mediante cocreación visual operó como mecanismo político que legitimó saberes experienciales de personas mayores históricamente marginalizadas, coherente con lo que Gilabert (2017) identifica como recuperación de agencia mediante participación museística intergeneracional. El *Árbol genealógico de paisajes* no fue simplemente una instalación artística, sino un dispositivo

que visibilizó voces silenciadas, permitiendo que nuevas generaciones reconocieran la riqueza epistémica de sus mayores no como información del pasado, sino como conocimiento vivo y presente. Estos resultados dialogan con marcos teóricos contemporáneos que entienden el patrimonio inmaterial no como colección estática, sino como construcción viva (Smith, 2021), y los museos como espacios de cuidado donde lo emocional y lo educativo convergen inseparablemente (Chatterjee y Noble, 2016). La integración de contacto con la naturaleza en los jardines del museo amplificó estos efectos, tal como Webster et al. (2024) documentan en su revisión sistemática sobre prácticas intergeneracionales basadas en naturaleza.

Las implicaciones didácticas son sustanciales y transformadoras. En primer lugar, grupos pequeños no representan una limitación, sino un requisito fundamental, confirmando lo que Jarrott et al. (2021) identifican como principio de diseño crítico: el aprendizaje intergeneracional centrado en vínculos emocionales profundos, atención sensorial personalizada y acompañamiento emocional genuino demanda espacios de intimidad humana que ninguna escalabilidad masiva podría preservar. En segundo lugar, los museos necesitan reimaginar radicalmente su rol, transitando desde modelos de exhibición hacia facilitación deliberada de encuentros mediante el diseño cuidado de recorridos sensoriales, convocatoria a cocreación artística y documentación procesual que honre el aprendizaje en devenir, tal como propone Fontal (2022) en su trabajo sobre educación patrimonial centrada en los vínculos. En tercer lugar, la formación debe reconfigurar sus prioridades: pedagogía emocional, capacidad de escucha profunda, gestión de vulnerabilidad propia y ajena, y confianza en el encuentro humano no deben ser competencias periféricas, sino nucleares en cualquier programa de formación que aspire a una verdadera transformación educativa, resonando con lo que Caeiro (2022) identifica como rol de la familia como mediadora artística en educación patrimonial.

Por último, ponemos el foco en la transferibilidad del modelo, siendo viable en múltiples contextos mediante adaptaciones sensibles. Jardines botánicos, parques naturales, espacios patrimoniales locales comunitarios pueden replicar la estructura fundamental sin necesidad de una institucionalidad museística formal. Escuelas, institutos y espacios educativos formales pueden

integrar estas prácticas en currículos de educación patrimonial, educación ambiental o educación artística, adecuando temporalidades y recursos disponibles, tal como Cambero y Rangel (2020) documentan en contextos socioeducativos extremeños. Lo transferible no es una fórmula, sino una filosofía: la convicción de que el encuentro intergeneracional auténtico mediado por arte y naturaleza constituye un acto educativo de primer orden, capaz de reconfigurar imaginarios sobre edad, memoria y comunidad. Futuras investigaciones podrían expandirse con muestras más amplias y temporalidades prolongadas, incorporando grupos control y diseños longitudinales que permitan profundizar cómo naturaleza, arte y encuentro intergeneracional generan transformaciones educativas duraderas, tal como sugieren Canedo-García et al. (2017) en su revisión sobre efectividad de programas intergeneracionales, aunque desde nuestro punto de vista, consideramos más efectivos los resultados con grupos reducidos.

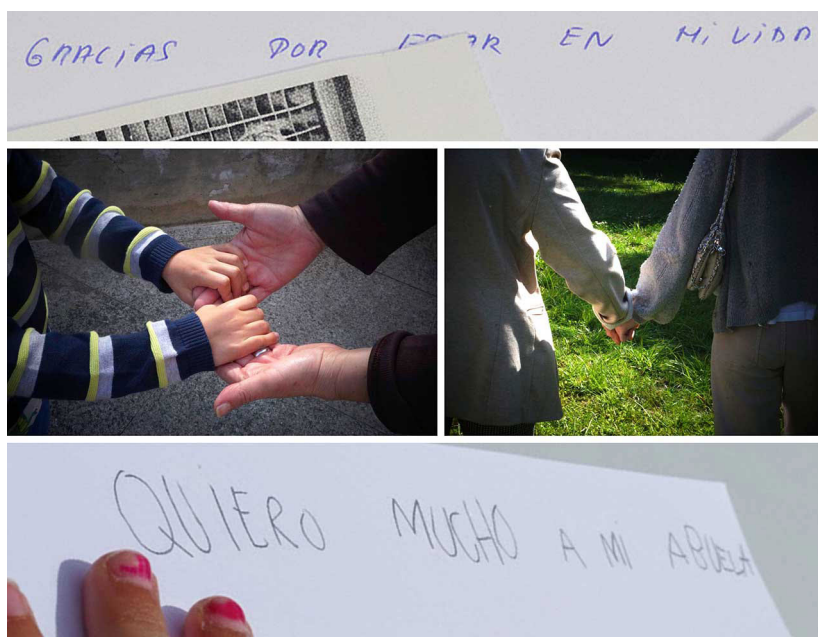


Figura 9. Conclusiones visuales. Autoras (2025). *El Arte y la naturaleza nos unen*. Fotoensayo compuesto por cuatro fotografías de Méndez-Suárez, M. (2025), arriba, *Gracias*, centro-izquierda, *Nuestras manos I*, centro-derecha, *Nuestras manos II* y abajo, *Te quiero, Abuela*.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Ruiz, R. A., Valdemoros-San Emeterio, M. Á., y Martínez-Villar, J. M. (2024). Ocio ambiental en clave intergeneracional. Motivaciones para su práctica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (44), 133-160. https://doi.org/10.7179/PSRI_2024.44.08.
- Ander, E. E., Thomson, L. J., Blair, K., Noble, G., Menon, U., y Chatterjee, H. J. (2013). Using museum objects to improve well-being in mental health service users and neurological rehabilitation clients. *British Journal of Occupational Therapy*, 76(5), 208-216. <https://doi.org/10.4276/030802213X13679275042645>.
- Arriaga, A. (2021). Aportaciones desde el feminismo para la formación del profesorado en el uso de los museos como recursos educativos. Un ejemplo de Aprendizaje-Servicio. *Educación Artística. Revista de Investigación*, (12), 201-214. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20448>.
- Barboza, A. R. A., y Rezende, E. (2024). Benefits of Intergenerational Programs for children and adolescents with mental disorders risk factors: An integrative review. *Research, Society and Development*, 13(7), Artículo e0113746066. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i7.46066>.
- Bernard, N. R., Sofija, E., Cartmel, J., y Harris, N. (2025). Bridging Generations Through Nature: A Scoping Review. *Journal of Intergenerational Relationships*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/15350770.2025.2497796>.
- Burnes, D., Sheppard, C., Henderson, C. R., Wassel, M., Cope, R., Barber, C., y Pillemer, K. (2019). Interventions to reduce ageism against older adults: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 109(8), e1-e9. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305123>.
- Caeiro, M. (2021a). Ian y Teo enseñando a la yaya a sentir un árbol. *Encuentros*, 15, 163-178. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/221>.
- Caeiro, M. (2021b). *Dibujando árboles A* [Fotoensayo]. *Encuentros*, 15, 163-178. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/221>.
- Caeiro, M. (2021c). *Mamá registrando una planta de amapola* [Fotoensayo]. *Encuentros*, 15, 163-178. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/221>.
- Caeiro, M. (2022). La familia como mediadora artística en la educación patrimonial: Aprendizajes familiares intergeneracionales.

- Encuentros*, 15, 163-178. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/221>.
- Camero, S., y Rangel, N. (2020). Aprendizaje intergeneracional en contextos familiares y socio-educativos: Estudio de caso en la comarca extremeña de Sierra Suroeste. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-33. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.4210>.
- Canedo-García, A., García-Sánchez, J. N., y Pacheco-Sanz, D. I. (2017). A systematic review of the effectiveness of intergenerational programs. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01882>.
- de Carvalho, T. (2025). Beyond theory: Arts-based practices and cultural ethos for transformative eco-social learning. *International Journal of Social Pedagogy*, 14(1), Article 7. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2025.v14.x.007>.
- Casham, S., Sheridan, L., y Agostinho, S. (2024). Artistry in teaching: A systematic literature review of the research spanning 50 years (1972–2022). *Teaching and Teacher Education*, 152, Article 104804. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104804>.
- Celdrán, M. (2024). Grandparenting and generativity. En F. Villar, H. L. Lawford, y M. W. Pratt (Eds.), *The development of generativity across adulthood* (pp. 183-198). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/9780191966309.003.0011>.
- Chatterjee, H. J., y Noble, G. (2016). *Museums, health and well-being*. Routledge.
- Chawla, L. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and Nature*, 2(3), 619-642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>.
- Colomina-Molina, T., López-Martínez, M. D., y Mesas-Escobar, E. (2024). Abu, déjame que pinte tu cuento: Un proyecto intergeneracional de educación artística. *Observar*, 18, 1-16. <https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.1>.
- Drury, L., Abrams, D., y Swift, H. J. (2017). *Making intergenerational connections – an Evidence Review: What are they, why do they matter and how to make more of them*. AgeUK. https://www.ageuk.org.uk/siteassets/documents/reports-and-publications/reports-and-briefings/active-communities/rb_2017_making_intergenerational_connections.pdf.
- Fares, J., Hadjicosti, I. y Constantinou, C. (2024). Rethinking culture: a narrative review on the evolving role of muse-

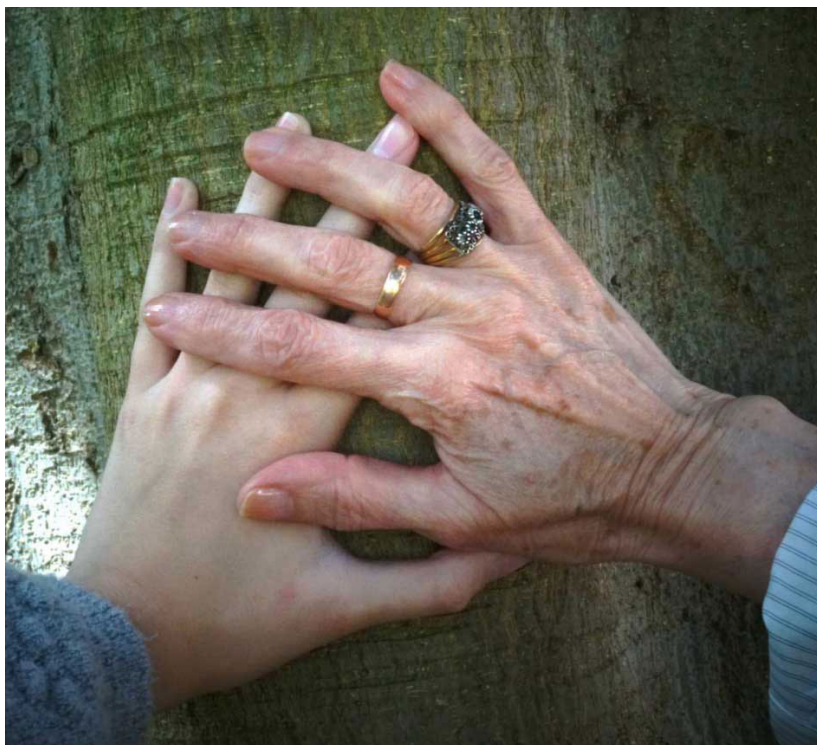
- um and art gallery-based heritage activities and programmes on wellbeing. *SAGE Publications*, 145 (3), 144-156. <https://doi.org/10.1177/17579139241268446>.
- Fontal, O. (2022). *La educación patrimonial centrada en los vínculos: El origami de bienes, valores y personas*. Ediciones Trea.
- Gilabert, L. M. (2017). Experiencia intergeneracional en los museos: El papel de las personas mayores. *Pensamiento y Acción Interdisciplinaria*, 3(1), 55-83. <https://revistapai.ucm.cl/article/view/170>.
- Giraudeau, C., y Bailly, N. (2019). Intergenerational programs: What can school-age children and older people expect from them? A systematic review. *European journal of ageing*, 16(3), 363-376. <https://doi.org/10.1007/s10433-018-00497-4>.
- Grané, P., Rifà, M., y Essomba, M. À. (2017). Educación comunitaria a través de las artes: hacia una etnografía visual del “graffiti” y del arte urbano con jóvenes. *Arteterapia. Papeles de Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social*, 12, 61-78. <https://doi.org/10.5209/ARTE.57562>.
- Ioannides, E. (2018). Museums as therapeutic environments and the contribution of art therapy. *Museum International*, 68(3-4), 98-109. <https://doi.org/10.1111/muse.12125>.
- Jarrott, S. E., Scrivano, R. M., Park, C., y Mendoza, A. N. (2021). Implementation of Evidence-Based Practices in Intergenerational Programming: A Scoping Review. *Research on aging*, 43(7-8), 283-293. <https://doi.org/10.1177/0164027521996191>.
- Jimenez, M. P., De Ville, N. V., Elliot, E. G., Schiff, J. E., Wilt, G. E., Hart, J. E., y Jamen, P. (2021). Associations between nature exposure and health: A review of the evidence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), Article 4790. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094790>.
- Keitumetse, S. O. (2016). *African cultural heritage conservation and management: Theory and practice from Southern Africa*. Springer.
- Krzeczkowska, A., Spalding, D. M., McGeown, W. J., Gow, A. J., Carlson, M. C., y Nicholls, L. A. B. (2021). A systematic review of the impacts of intergenerational engagement on older adults’ cognitive, social, and health outcomes. *Ageing Research Reviews*, 71, Article 101400. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2021.101400>.
- Lavilla, B. (2021). Aprendiendo a dibujar un árbol. *Encuentros*, 15, 163-178. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/221>.

- Lumber, R., Richardson, M., y Sheffield, D. (2017). Beyond knowing nature: Contact, emotion, compassion, meaning, and beauty are pathways to nature connection. *PLOS One*, 12(5), Artículo e0177186. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177186>.
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C., y Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Front. Public Health*, 10, Article 877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>.
- Martin, L., White, M. P., Hunt, A., Richardson, M., Pahl, S., y Burt, J. (2020). Nature contact, nature connectedness and satisfaction with life, wellbeing and pro-environmental behaviours. *Journal of Environmental Psychology*, 68, Article 101389. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101389>.
- Martínez, J. M., Alonso, R. A., Valdemoros, M. A., y Medrano, C. (2025). Sustainable Leisure, Intergenerational Learning and Grandparent Level of Education. *Sustainability*, 17, Article 3138. <https://doi.org/10.3390/su17073138>.
- Martínez-Vérez, M. V., y Montero-Seaone, A. (2022). El lugar del nombre. Punto y seguido. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 15, 14-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5979786>.
- Mendoza-García, J. (2004). Las formas del recuerdo. La memoria narrativa. *Atenas Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (6). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53700616>.
- Mesías-Lema, J. M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>.
- Morse, N. (2021). *The museum as a space of social care*. Routledge.
- Pablos, L., y Fontal, O. (2020). La accesibilidad en los museos españoles: evaluación de programas de educación patrimonial para personas con TEA. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 99-118. <https://doi.org/10.6018/educatio.413431>.

- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>.
- Pye, E. (Ed.). (2007). *The power of touch: Handling objects in museum and heritage contexts*. Left Coast Press.
- Shakya, M., y Vagnarelli, G. (2024). Creating value from intangible cultural heritage—the role of innovation for sustainable tourism and regional rural development. *European Journal of Cultural Management and Policy*, 14. Article 12057. <https://doi.org/10.3389/ejcmp.2024.12057>.
- Smith, L. (2021). *Emotional heritage. Visitor Engagement at Museums and Heritage Sites*. Routledge.
- Su, J. (2018). Conceptualising the subjective authenticity of intangible cultural heritage. *International Journal of Heritage Studies*, 24, 919-937. <https://doi.org/10.1080/13527258.2018.1428662>.
- Thomson, L. J. y Chatterjee, H. J. (2015). Measuring the impact of museum activities on wellbeing: Developing the Museum Wellbeing Measures Toolkit. *Journal of Museum Management and Curatorship*, 30(1), 44-62. <http://dx.doi.org/10.1080/09647775.2015.1008390>.
- Webster, M., Norwood, K., Waterworth, J., y Leavey, G. (2024). Effectiveness of Intergenerational Exchange Programs Between Adolescents and Older Adults: A Systematic Review. *Journal of Intergenerational Relationships*, 22(4), 603-644. <https://doi.org/10.1080/15350770.2023.2267532>.

Parte III

Lo sensible



Los mayores

TÍTULO VISUAL. Méndez-Suárez, M. (2025).
El arte nos cuida. [Fotografía independiente]

9. Efectos de la musicoterapia en personas con alzhéimer y otras demencias: una intervención socioeducativa para mejorar la atención y el bienestar emocional

YOLANDA TRUJILLO GALEA

Universidad de Extremadura

1. Introducción

Ante el envejecimiento poblacional y la creciente prevalencia de la enfermedad de Alzheimer y otras demencias, resultan necesarias estrategias integrales que mejoren la calidad de vida de los adultos mayores. La musicoterapia se presenta como una herramienta útil para estimular funciones cognitivas, emocionales y físicas mediante actividades musicales. Así, este estudio aborda la efectividad de la musicoterapia como intervención no farmacológica para personas con alzhéimer (EA) y otras demencias leves a moderadas.

La intervención se realizó en una residencia geriátrica durante cinco meses con ocho participantes. Los resultados mostraron mejoras en la atención, interacción social, estado emocional y coordinación motriz. Aunque no se observaron cambios significativos en la memoria reciente, sí se potenció la reminiscencia mediante canciones significativas. La MT fue bien recibida por los participantes y sus familias, confirmándose su valor como complemento terapéutico eficaz en el tratamiento de las demencias.

El incremento en la esperanza de vida ha generado un aumento en la población de personas mayores, lo que ha llevado a una mayor prevalencia de la enfermedad de Alzheimer¹ (EA) y otras demencias, convirtiéndose en un desafío importante para

1. A partir de aquí EA.

la salud pública. Estas enfermedades representan un problema crucial, no solo por su gravedad y alcance, sino también por el impacto económico y social significativo que tienen sobre los afectados, sus cuidadores y la sociedad en general. Según la Sociedad Española de Neurología (SEN), en 2015 aproximadamente 47 millones de personas en todo el mundo padecían demencia, y si las tendencias actuales persisten, esta cifra podría alcanzar los 130 millones para 2050. Actualmente, la EA es una de las principales causas de discapacidad, dependencia y mortalidad en la población anciana.

El alzhéimer es un trastorno neurodegenerativo que produce un deterioro progresivo en la memoria y otras funciones cognitivas, acompañado de alteraciones psicológicas y conductuales. Esto implica una pérdida gradual de autonomía, lo que supone una carga significativa para los familiares y el entorno social del paciente. Abordar esta enfermedad, así como otras demencias similares, requiere una estrategia integral que permita atender las diversas necesidades tanto del paciente como de su entorno.

Aunque existen numerosos tratamientos para la demencia, la mayoría de ellos son farmacológicos, los cuales solo logran ralentizar su progresión de manera temporal, pues actualmente no existe la cura de la enfermedad. El interés por las terapias no farmacológicas (TNF) ha crecido de forma notable, especialmente en el campo del envejecimiento y las demencias (Reschke-Hernández, 2021). Estas terapias, teóricamente fundamentadas y centradas en el paciente o su cuidador, ofrecen intervenciones replicables que han demostrado beneficios importantes (Letts et al., 2011; Moreu-Valls et al., 2025).

La rehabilitación neuropsicológica en personas con demencia se basa en la premisa de que ciertas capacidades, como la memoria implícita, pueden mantenerse incluso en las fases avanzadas de la enfermedad (Dong et al., 2023). Los programas más comunes de neuroestimulación buscan preservar o potenciar las habilidades intactas, manteniendo a las personas activas tanto física como intelectualmente (Dong et al., 2023; Thompson et al., 2024). Dentro de estas técnicas se incluyen la terapia de orientación a la realidad, la reminiscencia, la musicoterapia² (MT) y la actividad física. Si bien las intervenciones cognitivas aún no

2. A partir de aquí MT.

cuentan con evidencia concluyente, diversos estudios sugieren que mantener a las personas con demencia activas y estimuladas puede reducir o ralentizar el deterioro cognitivo y funcional (Thompson et al., 2024).

La música es un estímulo altamente efectivo que involucra varios sentidos, como la vista, el oído y el movimiento, activando en nuestro cerebro una red especializada para su procesamiento que incluye áreas frontales, temporales y parietales. Esta activación puede ser de gran beneficio en el tratamiento de diferentes síndromes y enfermedades, ya sea a través de la rehabilitación o la estimulación de conexiones neuronales dañadas (Soria-Urios et al., 2011). Las actividades musicales, como escuchar o expresar musicalmente, son poderosas herramientas para estimular redes sensoriales y motoras múltiples, ya que promueven cambios y fortalecen conexiones entre diferentes áreas cerebrales que están funcionalmente interrelacionadas (Altenmüller y Schlaug, 2015). Estos efectos de la música, combinados con su capacidad para influir en el sistema emocional y de recompensa del cerebro, pueden ser aprovechados para mejorar enfoques terapéuticos dirigidos a rehabilitar y restaurar funciones neurológicas afectadas por trastornos cerebrales adquiridos o congénitos.

En este contexto, la música se ha identificado como una herramienta terapéutica eficaz para las personas con EA, ya que contribuye a disminuir la ansiedad y la depresión, permite la expresión emocional, mejora las funciones físicas y mentales, y fortalece las relaciones sociales. Los programas de MT que incluyen actividades como el canto, tocar instrumentos, bailar, escuchar música, componer o improvisar y realizar juegos musicales han mostrado ser útiles para estimular y mejorar las capacidades físicas, cognitivas y socioemocionales de las personas mayores (Zhang et al., 2017).

1.1 Musicoterapia y demencias

La MT en geriatría, según la American Music Therapy Association (AMTA, 2018), se define como el uso especializado de la música para ayudar a personas mayores con necesidades físicas, cognitivas y emocionales a alcanzar y mantener el mejor nivel funcional posible. El interés por integrar la MT como herramienta de estimulación cognitiva en personas con alzhéimer (EA) y

otras demencias surgió en la década de 1980. Entre los pioneros, Riegler (1980) demostró que el uso de programas musicales mejora la orientación a la realidad y fomenta una mayor expresión en pacientes geriátricos. La investigación en este campo ha ido creciendo, ofreciendo nuevas estrategias y modelos de aplicación de la MT con personas con demencia, como el aportado por Reschke-Hernández (2021). Este modelo de práctica clínica para personas con demencia promueve un enfoque integral basado en evidencia y resulta útil para guiar intervenciones como la MT.

Las actividades de estimulación sensorial y participación activa, como las que incluyen música, pueden mantener e incluso mejorar el estado físico, cognitivo y emocional de las personas con demencia. Las intervenciones basadas en la música pueden influir en diversas funciones motoras, del habla o la cognición de estas personas (Sihvonen et al., 2017). Särkämö et al. (2014) determinaron la efectividad de la MT en el tratamiento de personas con demencia, cuyos hallazgos indicaron que tanto el canto como la escucha de música favorecieron su estado de ánimo, la orientación y la memoria episódica remota y, en menor medida, también mejoraron la atención, la función ejecutiva y las capacidades cognitivas generales.

Numerosos estudios avalan la MT como medio para conservar o mejorar la conducta social y las habilidades cognitivas en personas con EA (Lin et al., 2023). En concreto, puede mejorar las perturbaciones conductuales, la ansiedad y la agitación (Gómez Romero et al., 2017). Investigaciones como las de Matthews (2015) señalan que este tipo de terapia contribuye a restaurar la capacidad de interacción social.

El empleo de MT no solo mantiene las habilidades cognitivas preservadas, sino que también mejora la calidad de vida de quienes padecen EA u otras demencias (Zhang et al., 2017). Lesiuk y Ripani (2025) afirmaron que es posible la evocación de la memoria autobiográfica en pacientes con EA en estado leve-moderado. Por su parte, Ceccato et al. (2012) evaluaron como exitoso el programa Sound Training for Attention and Memory in Dementia (STAM-Dem), un protocolo basado en la música y orientado a la rehabilitación de las funciones cognitivas en personas con demencia.

La estimulación musical puede llevarse a cabo de diversas formas, como la participación activa con un terapeuta o músico o mediante la reproducción de grabaciones musicales (Cevasco, 2010; Reschke-Hernández, 2021). Respecto al repertorio, Wang (2025) identificó que los adultos mayores prefieren la música de su juventud, por lo que utilizar canciones significativas de esa época aumenta la participación y los resultados terapéuticos. En cuanto a la eficacia de técnicas pasivas y activas en MT para personas en estado de demencia, Leggieri et al. (2019), en su estudio de revisión, indicaron que escuchar música puede funcionar como una técnica de relajación, ofreciendo beneficios a largo plazo para el paciente, mientras que la MT activa fomenta la participación mediante la interacción social, generando efectos inmediatos, lo que indica que las técnicas musicales pueden emplearse de distintas formas para potenciar el comportamiento y la cognición.

En el caso de personas con EA en etapas moderadas, los programas de MT pueden emplear herramientas tecnológicas simples para reforzar la autonomía y fomentar una mayor participación activa, como lo demuestran los estudios de Lancioni et al. (2013) o Nicol et al. (2024). Estas intervenciones han mostrado beneficios evidentes en el bienestar emocional y la interacción social de los usuarios, promoviendo su independencia y dignidad.

2. Preguntas de investigación

Partiendo de estas premisas y pretendiendo aportar a la investigación en este campo, nos preguntamos:

- P1: ¿Es posible estimular la atención de adultos mayores en estado de demencia a través de la musicoterapia?
- P2: ¿Se puede mejorar el bienestar socioemocional de personas en estado de demencia a través de la musicoterapia?

Para ello se llevó a cabo una intervención socioeducativa basada en la música y diseñada con el objetivo de estimular la atención y el bienestar socioemocional en personas con EA y otras demencias en etapas moderadas o graves, siendo el objetivo de investigación analizar los efectos de dicha intervención.

3. Los objetivos específicos de la intervención fueron:

3.1 Nivel cognitivo:

- Aumentar los tiempos de atención selectiva.
- Mejorar la orientación a la realidad.
- Estimular la memoria remota y reciente.

3.2 Nivel socioemocional:

- Reducir los estados depresivos mediante la distracción musical.
- Desarrollar la espontaneidad y la expresividad.
- Promover la interacción y generar sentimientos positivos.

4. Metodología

Para esta investigación se empleó una metodología cualitativa descriptiva, siendo la herramienta de análisis de datos empleada la comparación cualitativa. Con la observación como instrumento, se analizaron los comportamientos iniciales y finales, evaluando los cambios en función de los objetivos planteados por sesiones e indicadores en la intervención.

4.1 La intervención musicoterapéutica

Esta intervención fue llevada a cabo con ocho personas en estado de demencia leve-moderada y con EA de una residencia geriátrica. Si bien la intervención comenzó con veinte personas, dos grupos de diez, solo fueron ocho los que la realizaron completa. Fue diseñada y facilitada por dos musicoterapeutas a lo largo de cinco meses. Se realizaron veinticinco sesiones, dos por semana. Las sesiones tuvieron una duración de 30-40 minutos, adaptadas en todo momento a la capacidad de atención sostenida de los participantes.

Según el protocolo establecido por los estándares de la AMTA (2018), se llevaron a cabo diversas fases en el proceso de intervención sistemática.

4.1.1. Fase de derivación y aceptación

Los participantes fueron seleccionados en base a criterios médicos y psicológicos, incluyendo niveles moderados y moderados-graves de demencia según el MEC y la GDS. Se informó a las familias y al personal del centro sobre los beneficios de la MT y se recogieron las autorizaciones de los familiares para participar en la intervención y en el estudio.

4.1.2. Fase de evaluación inicial

El objetivo de esta primera evaluación fue conocer el estado físico, cognitivo y emocional de los participantes al inicio del estudio, así como sus preferencias musicales. Los instrumentos empleados fueron la evaluación neuropsicológica aportada por el centro y el cuestionario de preferencias musicales.

En cuanto a la evaluación neuropsicológica, el mini-examen cognoscitivo (MEC), que mide el grado de deterioro cognitivo, indicó puntajes entre 15 y 22 para los participantes (moderado a moderado-grave). El Global Deterioration Scale (GDS) permitió la clasificación de los participantes con un deterioro cognitivo en niveles moderados (GDS-4) y moderado-graves (GDS-5). El índice de Barthel aportó unos resultados moderados en el nivel de autonomía funcional. En definitiva, los participantes fueron identificados con un deterioro moderado-grave en las capacidades cognitivas de memoria, atención y orientación.

El cuestionario de preferencias musicales fue diseñado por las musicoterapeutas para identificar canciones, estilos y géneros significativos para los participantes. Los resultados indicaron que los participantes preferían canciones populares de entre los años 1940-1960. Por otro lado, la observación de la conducta hacia la música en las primeras sesiones permitió analizar comportamientos, interacción, respuestas emocionales y habilidades motoras en actividades musicales básicas. Las respuestas iniciales a los estímulos musicales conocidos fueron positivas y favorables.

4.1.3. Fase de planificación del tratamiento

En esta fase se diseñaron los objetivos de la intervención y el formato-metodología de las sesiones y se seleccionaron los materiales y espacios. Si bien el objetivo principal fue mejorar la atención de los participantes, se requirió del trabajo de memoria,

orientación, interacción social y coordinación motriz de forma globalizada.

Para la sala de intervención se buscó un espacio amplio y luminoso que permitiera la disposición en semicírculo y facilitara la interacción. Para evitar las distracciones de los participantes se colocó al grupo de espaldas a las puertas y ventanas.

En cuanto a los materiales, se eligió un set de instrumentos melódicos (guitarra, piano, flauta), pequeñas percusiones (maracas, triángulo, bongós) y materiales sensoriales (pelotas, flores). También se seleccionó un repertorio de canciones de los años 1940-1960 ajustadas a las preferencias de los participantes y se adaptaron juegos musicales a las posibilidades motrices de los participantes, como un *bingo musical*.

Se diseñó un formato de sesión de tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Para el inicio se compuso una canción de bienvenida que saludaba a los participantes por su nombre de uno en uno y les invitaba a participar. La sección central de desarrollo contempló actividades musicales variadas basadas en técnicas como el canto, tocar instrumentos, audición musical, improvisación y juegos. Para el cierre se compuso una canción de despedida con un tono relajante.

4.1.4. Fase de implementación

En la implementación de esta intervención se diseñaron una serie de actividades musicales que responden a las técnicas de canto, expresión instrumental, audición musical activa, movimiento-danza, improvisación libre y dirigida y diversos juegos musicales.

Todas estas técnicas y actividades fueron adaptadas y personalizadas según las características de los participantes. Se realizaron los ajustes pertinentes dependiendo de las habilidades cognitivas, motrices y emocionales de los participantes, y se priorizó generar experiencias positivas y evitar frustraciones, fomentando siempre la participación activa y el disfrute.

a) Canto

El canto se utilizó como herramienta central para trabajar la atención selectiva, la memoria y fomentar la interacción social. Las principales actividades fueron:

- Canto guiado: Los participantes cantaban canciones populares de su juventud (1940-1960) mientras seguían determinadas indicaciones de interpretación musical y/o gestual de las musicoterapeutas.
- Canto participativo: Canto de fragmentos específicos de una canción alternando partes en silencio, diálogos musicales entre parejas o pequeños grupos promoviendo la interacción y atención hacia los demás, o el acompañamiento del canto con gestos o movimientos simples para reforzar el estímulo multisensorial.
- Reconocimiento de palabras clave: Identificar palabras importantes dentro de la letra utilizando tarjetas con esas palabras o levantando la mano al oírlas o relacionar palabras clave con recuerdos personales para estimular la reminiscencia.
- Imitación de sonidos: Reproducir sonidos de la naturaleza a través de la voz, promoviendo la atención auditiva y la creatividad.

b) Expresión instrumental

Las actividades con uso de instrumentos se diseñaron para fomentar la atención, la coordinación motriz y la memoria musical:

- Repetición rítmica: Interpretación de patrones rítmicos simples (binario, ternario, cuaternario) con instrumentos de percusión siguiendo a las musicoterapeutas o a otros participantes.
- Creación de ostinatos: Se inventaron patrones rítmicos breves que debían unir en una composición grupal, lo que promueve la interacción social y el trabajo en equipo.
- Preguntas y respuestas musicales: Dialogar musicalmente con instrumentos de percusión tocando patrones que otros debían responder.
- *Ola sonora*: Los participantes tocan su instrumento en turnos, siguiendo una dirección dada por las musicoterapeutas.
- Acompañamiento instrumental: Usar instrumentos para acompañar canciones conocidas de manera libre o dirigida.
- *Tocar el silencio*: Alternar entre tocar y realizar pausas en momentos determinados, lo que fomenta la atención y el control rítmico.

c) Audición musical activa

La escucha activa se utilizó para estimular la atención, la memoria y las emociones a través de diversas instancias:

- Evocación de recuerdos: Escuchar canciones relacionadas con la juventud de los participantes para promover la memoria autobiográfica.
- Reconocimiento auditivo: Identificar sonidos específicos o palabras dentro de una canción. Durante la escucha debían realizar diferentes acciones según determinadas consignas, como levantar cartulinas o flores al escuchar una palabra clave o reproducir patrones rítmicos o melódicos de una canción con palmas o instrumentos.
- Imitación: Repetir frases melódicas o rítmicas de canciones conocidas.
- Audición relajante: Escuchar música calmante para reducir la ansiedad y estimular recuerdos agradables.

d) Movimiento-danza

Se realizaron actividades que combinaban movimiento y música para mejorar la coordinación, reducir el estrés y fomentar el trabajo en equipo. Debido a la movilidad reducida de los participantes estas actividades las realizaron sentados.

- Relajación guiada: Escuchar música tranquila mientras se guiaba a los participantes en movimientos suaves, como levantar brazos o balancearse.
- Pasar objetos al ritmo: Pasar pelotas o flores en círculo siguiendo el ritmo de la música, lo que fomenta la coordinación grupal.
- Imitación de movimientos: Copiar movimientos simples realizados por el terapeuta o compañeros, a modo de espejo.
- Movimientos espontáneos: Animar a los participantes a moverse libremente al ritmo de canciones rítmicas.

e) Improvisación

Aunque de forma limitada, la improvisación permitió explorar la creatividad y la expresión personal de los participantes. Algunas de estas actividades fueron:

- Exploración instrumental: Experimentar libremente con los instrumentos al inicio de una actividad.
- Improvisación dirigida: Acompañar canciones con instrumentos de manera espontánea, pero bajo orientación de las musicoterapeutas.
- Improvisación vocal: Crear melodías simples o sonidos durante los momentos finales de una actividad.

f) Juegos musicales

Se usaron juegos adaptados para combinar música con actividades cognitivas y lúdicas:

- Bingo musical: Asociar canciones con imágenes o palabras en cartones de bingo.
- Reconocimiento musical: Escuchar fragmentos de canciones y adivinar el título o el intérprete.
- Juegos de memoria: Relacionar sonidos o melodías con imágenes presentadas en la sesión.

4.1.5. Fase de documentación y evaluación

La evaluación en este estudio se diseñó para comparar las capacidades, habilidades y conductas iniciales de los participantes con los progresos alcanzados a lo largo de la intervención. Este proceso incluyó fases de evaluación inicial, la cual se comentó anteriormente, la evaluación continua durante las sesiones y una evaluación final.

La observación continua de los procesos de los participantes permitió evaluar la propia intervención en pro de realizar cambios, si fuera necesario, de técnicas, estrategias y actividades. Este monitoreo también permitió evaluar su participación en términos de interacción social, atención, verbalización y respuestas emocionales y psicomotrices. Para ello se empleó un registro estructurado de observaciones que permitió documentar las respuestas de los participantes en cada sesión.

La evaluación final permitió comparar el estado inicial con el estado final de los participantes y así poder determinar los efectos de la intervención a nivel cognitivo, socioemocional y físico. Los aspectos cognitivos evaluados fueron la atención sostenida y selectiva, indicada por la capacidad de seguir instrucciones y responder a estímulos auditivos, y el posible incremento en la

memoria reciente y remota (recordar canciones o participar en actividades asociativas). En lo socioemocional, se documentó el aumento de la interacción social, evidenciado por el nivel de participación grupal y la aparición de síntomas depresivos, y el aumento de la expresividad emocional. Físicamente se valoró la mejora en la coordinación motriz y la disposición para actividades físicas simples de movimiento.

5. Resultados

Los resultados indicaron un aumento significativo en la atención a las actividades musicales. Los participantes mostraron mayor capacidad para seguir instrucciones y participar activamente en las tareas. Se observó un incremento en la memoria musical, especialmente para canciones conocidas, lo que fomentó la reminiscencia, pero no se observaron cambios en la memoria reciente. También se produjo una mayor comunicación verbal y no verbal con otros participantes y con las musicoterapeutas. En cuanto al estado emocional, se mejoró el estado de ánimo de los participantes de forma general, indicado por la reducción de ansiedad y respuestas positivas frecuentes (sonrisas, risas, contacto visual). En el campo de la coordinación motriz, se mejoró el manejo de instrumentos musicales y el desarrollo de movimientos rítmicos básicos.

6. Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que la MT tiene un efecto positivo sobre la función cognitiva de las personas en estado de alzhéimer y otras demencias. Se observó que, principalmente, las actividades de escucha eran aceptadas por los participantes y comprometían su atención. Esto podría explicarse por el hecho de que escuchar música implica procesar sonidos, ritmos y letras, así como responder a los estímulos sonoros, lo que requiere una atención al entorno, y esto provoca la activación de múltiples áreas en nuestro cerebro, generando una activación cortical extendida beneficiosa para los procesos atencionales.

En general, la intervención fue bien aceptada por los participantes y sus familias, lo cual es crucial para el éxito de cualquier programa terapéutico. La personalización de las actividades y el uso de canciones de su juventud como parte del repertorio musical aumentaron la eficacia y el compromiso de los mismos.

En resumen, la música no solo se revela como una herramienta terapéutica efectiva para mantener habilidades cognitivas y emocionales en personas con alzhéimer y otro tipo de demencias, sino que también promueve un entorno enriquecedor que estimula el bienestar general de los participantes. Estos hallazgos subrayan la importancia de integrar enfoques no farmacológicos como la MT en el tratamiento integral de estas enfermedades neurodegenerativas.

7. Limitaciones y prospecciones de futuro

A pesar de los resultados positivos, es importante continuar investigando y desarrollando métodos estandarizados para evaluar la efectividad de la MT en contextos clínicos. La implementación de esta terapia en residencias y centros geriátricos puede contribuir significativamente a mejorar la calidad de vida de las personas mayores con demencia y de sus cuidadores.

Referencias bibliográficas

- Altenmüller, E., y Schlaug, G. (2015). Apollo's gift: new aspects of neurologic music therapy. *Prog Brain Res*, 217, 237-52. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.029>.
- American Music Therapy Association. (2018). *Music therapy and dementia care: Older adults living with memory disorders*. https://www.musictherapy.org/assets/1/7/FactSheet_Music_Therapy_and_Dementia_Care_2021.pdf.
- Ceccato, E., Vigato, G., Bonetto, C., Bevilacqua, A., Pizziolo, P., Crociani, S., Zanfretta, E., Pollini, L., Caneva, P.A., Baldin, L., Frongillo, C., Signorini, A., Demoro, S., & Barchi, E. (2012). STAM Protocol in Dementia: A Multicenter, Single-Blind, Randomized, and Controlled Trial. *American Journal of Alzheimer's Disease & Other Dementias*, 27(5), 301-310. <https://doi.org/10.1177/1533317512452038>.

- Cevasco, A. M. (2010). Effects of the therapist's nonverbal behavior on participation and affect of individuals with Alzheimer's disease during group music therapy sessions. *Journal of Music Therapy*, 47(3), 282-299. <https://doi.org/10.1093/jmt/47.3.282>.
- Dong, Q., Yang, Y., Tang, Q., Yang, M., Lan, A., Xiao, H., Wei, J., Cao, X., Xian, Y., Yang, Q., Chen, D., Zhao, J., & Li, S. (2023). Effects of early cognitive rehabilitation training on cognitive function and quality of life in critically ill patients with cognitive impairment: a randomised controlled trial. *Australian Critical Care*, 36(5), 708-715. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2022.10.015>.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Grumo, G., Pinto, K., & Groeneweg, J. (2013). Assessing the impact and social perception of self-regulated music stimulation with patients with Alzheimer's disease. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 139-146. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.07.026>.
- Leggieri, M., Thaut, M. H., Fornazzari, L., Schweizer, T. A., Barfett, J., Munoz, D. G., y Fischer, C. E. (2019). Music intervention approaches for Alzheimer's disease: A review of the literature. *Frontiers in Neuroscience*, 13, Article 132. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00132>.
- Lesiuk, T., y Ripani, G. (2025). The cognitive and emotional content of music-evoked autobiographical memories in older adults. *Psychology of Music*, 54(1), 102-121. <https://doi.org/10.1177/03057356241292067>.
- Letts, L., Minezes, J., Edwards, M., Berenyi, J., Moros, K., O'Neill, C., (2011). Effectiveness of interventions designed to modify and maintain perceptual abilities in people with Alzheimer's disease and related dementias. *American Journal of Occupational Therapy*, 65, 505-513. <https://doi.org/10.5014/ajot.2011.002592>.
- Lin, T. H., Liao, Y. C., Tam, K. W., Chan, L., y Hsu, T. H. (2023). Effects of music therapy on cognition, quality of life, and neuropsychiatric symptoms of patients with dementia: A systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. *Psychiatry Research*, 329, Article 115498. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2023.115498>.
- Matthews, S. (2015). Dementia and the power of music therapy. *Bioethics*, 29(8), 573-579. <https://doi.org/10.1111/bioe.12148>.
- Moreu-Valls, A., Puig-Davi, A., Martinez-Horta, S., Kulisevsky, G., Sampedro, F., Perez-Perez, J., & Kulisevsky, J. (2025). A randomized clinical trial to evaluate the efficacy of cognitive rehabilitation and music therapy in mild cognitive impairment in Huntington's

- disease. *Journal of Neurology*, 272(3), Article 202. <https://doi.org/10.1007/s00415-025-12927-2>.
- Nicol, J., Loehr, J., Christensen, J., Lang, J., y Peacock, S. (2024). Duet playing in dementia care: a new therapeutic music technology. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/17483107.2024.2351498>.
- Reschke-Hernández, A. E. (2021). The clinical practice model for persons with dementia: application to music therapy. *Music Therapy Perspectives*, 39(2), 133-141. <https://doi.org/10.1093/mtp/miab006>.
- Riegler, J. (1980). Comparison of a reality orientation program for geriatric patients with and without music. *Journal of Music Therapy*, 17(1), 26-33. <https://doi.org/10.1093/jmt/17.1.26>.
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Numminen, A., Kurki, M., Johnson, J. K., y Rantanen, P. (2014). Cognitive, emotional, and social benefits of regular musical activities in early dementia: randomized controlled study. *Gerontologist*, 54(4), 634-650. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt100>.
- Sihvonen, A. J., Särkämö, T., Leo, V., Tervaniemi, M., Altenmüller, E., y Soinila, S. (2017). Music-based interventions in neurological rehabilitation. *The Lancet Neurology*, 16(8), 648-660. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(17\)30168-0](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(17)30168-0).
- Soria-Urrios, G., Duque, P., García-Moreno, J. M. (2011). Music and brain (II): evidence of musical training in the brain. *Revista de Neurología*, 53 (12), 739-746. <https://doi.org/10.33588/rn.5312.2011475>.
- Thompson, N., Odell-Miller, H., Underwood, B. R., Wolverson, E., y Hsu, M. H. (2024). How and why music therapy reduces distress and improves well-being in advanced dementia care: a realist review. *Nature Mental Health*, 2(12), 1532-1542. <https://doi.org/10.1038/s44220-024-00342-x>.
- Wang, Y. (2025). Chinese older adults' music preference: A latent profile analysis. *Educational Gerontology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/03601277.2025.2573810>.
- Zhang, Y., Cai, J., An, L., Hui, F., Ren, T., Ma, H., y Zhao, Q. (2017). Does music therapy enhance behavioral and cognitive function in elderly dementia patients? A systematic review and meta-analysis. *Ageing research reviews*, 35, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2016.12.003>.

10. Expresión plástica y mayores: propuesta de cinco talleres

ZACARÍAS CALZADO ALMODÓVAR

Universidad de Extremadura

JULIA CALZADO RECA

Investigadora independiente

RODRIGO ESPADA BELMONTE

Universidad de Extremadura

1. Introducción

En las últimas décadas han aparecido nuevas formas de aplicar las artes en el ámbito de la terapia psicológica. Los talleres tradicionales dirigidos a personas mayores, como los de pintura, danza o música, han evolucionado hacia modelos de intervención más especializados, dando lugar a disciplinas específicas como la arteterapia, la danzaterapia o la musicoterapia, así como a una mayor especialización del profesorado implicado.

Desde el ámbito de la educación de personas mayores, quienes nos dedicamos a la enseñanza artística debemos conocer estas nuevas metodologías para poder incorporarlas a nuestra práctica profesional. Del mismo modo, resulta fundamental dar a conocer entre el colectivo docente su eficacia y su posible desarrollo en otros contextos educativos y sociales.

La comprensión del fenómeno artístico y la reflexión que se realice desde un campo concreto del pensamiento, junto con su categorización y organización dentro del espacio educativo, constituyen un proceso que, tras miles de años de evolución, trasciende fronteras y conecta a los distintos países con las tendencias actuales que impulsan el conocimiento hacia la globalización, sin perder por ello las culturas e identidades propias.

Desde una perspectiva sociológica y, más concretamente, antropológica, el arte es considerado por Araño (1994) como un fenómeno cultural de carácter universal que afecta a todas las personas, grupos sociales y culturas.

En un contexto multicultural y desde una visión posmoderna, la sociedad actual demanda nuevos modelos educativos que permitan una mayor receptividad hacia las manifestaciones artísticas contemporáneas y que sitúen la educación artística en el lugar que le corresponde dentro de una sociedad en la que la imagen ha adquirido un protagonismo indiscutible.

Los niños utilizan el arte como una herramienta de aprendizaje: a través de él desarrollan conceptos, crean objetos y organizan símbolos en configuraciones propias. Se trata de una actividad con fuertes componentes afectivos, lúdicos y dinámicos, lo que le confiere un elevado potencial educativo. Toda actividad artística requiere autodirección, y su base reside en la relación entre el artista y el medio, de cara a absorber a través de los sentidos una gran cantidad de información e integrarla con el yo psicológico y transformarla en una nueva forma acorde con las necesidades estéticas del artista en ese momento. (Lowenfeld y Brittain, 2008).

No obstante, el arte no tiene las mismas implicaciones para un niño que para una persona adulta. El concepto que ambos poseen difiere notablemente: mientras que para el niño el arte es, ante todo, una forma de expresión, los adultos suelen tener una visión más amplia y, en ocasiones, distorsionada de lo que este representa.

Para muchas personas, el arte se asocia a museos, grandes artistas, exposiciones o a un determinado estatus económico, junto con la idea actualmente extendida de que *todo vale*. Durante siglos, las obras de arte fueron objeto de admiración y disfrute; sin embargo, en la actualidad se percibe cierto desconcierto. Por primera vez en la historia, el arte no siempre genera placer, sino que puede provocar perplejidad, desconcierto o incluso frustración, al haberse perdido las referencias estéticas que durante siglos sustentaron una concepción compartida del arte.

En el momento actual confluyen importantes transformaciones sociales, culturales, ideológicas y tecnológicas que probablemente estén configurando un nuevo marco histórico. No existe una única definición de arte que abarque toda su complejidad, ya que se trata de una disciplina subjetiva. Del mismo modo que no hay dos personas iguales, tampoco lo son sus formas de expresión. El arte evoluciona paralelamente al ser humano: a medida que este crece y cambia, también lo hace su manera de expresarse. En este sentido, arte y educación comparten un doble objetivo: transmitir la cultura y, al mismo tiempo, renovarla.

Eisner (1995) desarrolla una serie de premisas fundamentales para comprender este carácter globalizador del conocimiento:

- Existen múltiples maneras de conocer la realidad.
- El conocimiento humano se construye a partir de la experiencia y refleja tanto la mente como la naturaleza; el saber no solo se descubre, sino que se crea.
- Las formas de representación que utilizan los seres humanos influyen de manera decisiva en lo que son capaces de expresar y comprender sobre el mundo.
- El uso eficaz de cualquier forma de conocimiento y representación requiere el ejercicio de la inteligencia; la elección de una forma determinada no solo condiciona lo que decimos, sino también aquello que entendemos como experiencia.

Todo ello es posible partiendo de la premisa de que la creatividad posee claras connotaciones terapéuticas, y que la arteterapia no puede concebirse sin una disposición creativa ni sin la propia creatividad.

2. Envejecer: cambios que se producen

El envejecimiento forma parte del proceso natural del ser humano. No debe considerarse un fenómeno patológico, ya que la única manera de evitarlo sería mediante una muerte prematura. Lejos de enfoques dramáticos, se trata de un proceso progresivo que debe ser aceptado y asumido con normalidad.

El envejecimiento se desarrolla a lo largo del tiempo y está condicionado por este, pero no constituye una etapa rígida, homogénea ni delimitada exclusivamente por criterios cronológicos. No hay una única forma de envejecer, sino tantas como personas. Al igual que la infancia, la adolescencia o la adultez, el envejecimiento es una fase más del desarrollo humano. El organismo se encuentra en continuo cambio a lo largo de toda la vida, por lo que esta etapa también debe entenderse como un período con posibilidades de crecimiento personal, intelectual y social.

Durante el envejecimiento se producen modificaciones en los distintos órganos y sistemas del cuerpo que varían de una persona a otra. Estos cambios pueden ser morfológicos, cuando

afectan a la estructura corporal, y/o funcionales, cuando inciden en su funcionamiento. Entre los más habituales se encuentran la disminución de la estatura, la pérdida de elasticidad de la piel o las alteraciones en la marcha, entre otros.

Uno de los cambios más evidentes es el deterioro de la memoria reciente, que forma parte del envejecimiento normal y no implica necesariamente un proceso patológico. Asimismo, se producen modificaciones en el ámbito afectivo y en la personalidad, consideradas normales y esperables en esta etapa. Con el aumento de la edad, también es habitual una mayor vivencia de pérdidas, tanto reales como subjetivas.

En relación con la inteligencia, se observa una mejora en la comprensión verbal y en el razonamiento aritmético, mientras que pueden disminuir la capacidad perceptiva, el razonamiento inductivo y la simbolización. En el ámbito del lenguaje, aparecen dificultades en la denominación o evocación de palabras y una reducción de la fluidez verbal; sin embargo, se mantiene e incluso mejora la expresión verbal y el vocabulario.

En cuanto a la memoria, las más afectadas suelen ser la procedimental y la episódica, mientras que la memoria semántica permanece relativamente conservada. La atención, por su parte, depende en gran medida del nivel de motivación y de la estimulación hacia la actividad. Respecto al aprendizaje, se observa un descenso en el aprendizaje verbal a partir de los sesenta años, aunque se mantienen e incluso mejoran capacidades como el razonamiento, la resolución de problemas y otras habilidades cognitivas complejas. Aunque el ritmo de aprendizaje se modifica, la capacidad para adquirir nuevos conocimientos se conserva.

3. Arteterapia

La Asociación Profesional Española de Arteterapeutas (ATE) define la arteterapia como una profesión del ámbito asistencial que emplea la creación artística como herramienta para facilitar la expresión y la resolución de conflictos emocionales y psicológicos. Esta disciplina se desarrolla mediante sesiones individuales o en pequeños grupos bajo la supervisión y conducción de un arteterapeuta cualificado.

La arteterapia utiliza la creación plástica como un medio de comunicación no verbal que favorece el autoconocimiento, el desarrollo personal, la mejora de la salud y el incremento de la calidad de vida. A través de un proceso de introspección, las personas pueden exteriorizar sentimientos, recuerdos y conflictos internos mediante distintas manifestaciones artísticas, tales como el dibujo, la pintura o la escultura.

La arteterapia actúa como un facilitador u orientador del proceso creativo, evitando emitir juicios de valor sobre las producciones artísticas y centrando su intervención en acompañar, sostener y encauzar la experiencia expresiva de la persona. Su labor se encuentra estrechamente vinculada a otros profesionales del ámbito socioeducativo y sanitario, como psicólogos, docentes, trabajadores sociales y psiquiatras, así como al entorno familiar del participante.

Desde una perspectiva educativa, abordar el arte exige reflexionar sobre su origen y valorar los componentes que posibilitan su manifestación. La incorporación del arte en el ámbito educativo para mayores implica analizar qué aspectos son educables a través de la experiencia artística y cuáles son las implicaciones pedagógicas de su enseñanza en los distintos niveles formativos.

El dominio de técnicas, recursos y procedimientos adecuados constituye una de las principales dificultades a las que se enfrentan los especialistas en la enseñanza de la expresión plástica, especialmente cuando trabajan con personas mayores y desean hacerlo desde un enfoque educativo. En este contexto, el arte es valorado como un elemento integrador y rehabilitador, así como un vehículo globalizador para el desarrollo personal y expresivo. Desde los orígenes de la humanidad, el arte ha acompañado al ser humano como una forma fundamental de expresión y comunicación.

La educación artística y los talleres de aprendizaje han experimentado profundas transformaciones a lo largo de la historia, tanto en sus planteamientos teóricos como en sus métodos y prácticas. Estos cambios han estado estrechamente relacionados con la evolución del arte, los modelos pedagógicos, los sistemas educativos y, en general, con las transformaciones sociales. Comprender esta evolución resulta esencial para identificar las raíces, los debates y los desafíos actuales de la educación artística en general y de la educación dirigida a personas mayores en particular. No fue hasta la primera mitad del siglo xx cuando la en-

señanza plástica se incorporó de forma sistemática al currículo escolar, dado que anteriormente estaba vinculada principalmente al aprendizaje de oficios y no necesariamente integrada en los modelos educativos formales.

Finalmente, al diseñar y desarrollar talleres artísticos para personas mayores, es imprescindible considerar los factores que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la imagen, lo que exige una revisión continua de los planteamientos curriculares y metodológicos desde una perspectiva crítica y adaptada a las necesidades de este colectivo.

4. Propuesta didáctica

4.1 Objetivos

Los talleres propuestos persiguen los siguientes objetivos fundamentales:

- Facilitar el acceso de las personas mayores a los bienes culturales, contribuyendo a la mejora de su calidad de vida y promoviendo un uso creativo y enriquecedor del tiempo de ocio.
- Propiciar un espacio de encuentro para el debate científico y cultural.
- Ofrecer un marco adecuado para el intercambio intergeneracional y la hibridación de distintas culturas.
- Favorecer el desarrollo de una adecuada coordinación visomotriz.
- Adquirir hábitos y destrezas constructivas que potencien la capacidad creadora.
- Generar un entorno que estimule el fomento y el desarrollo de la creatividad, entendida como un componente esencial de la naturaleza humana y como un proceso continuo para el desarrollo integral de la persona.

4.2 Destinatarios

La propuesta presentada implica la participación coordinada, conjunta y activa de diversos colectivos de la sociedad con el fin de garantizar la consecución de los objetivos planteados.

En primer lugar, las personas mayores constituyen el colectivo receptor principal y los auténticos protagonistas de las actividades desarrolladas en los talleres. Asimismo, cada taller contará con la intervención de un ponente especializado en la materia, quien profundizará en una temática o especialidad concreta. A través de una sesión expositiva, el experto explicará los objetivos del taller, las técnicas que emplear y los materiales necesarios para posteriormente desarrollar, a modo de ejemplo, la actividad artística propuesta para los participantes.

La actividad estará permanentemente coordinada por el profesorado y otros profesionales de los centros educativos que, desde las fases iniciales del proyecto, manifiesten su interés en participar de forma activa en los talleres. Estos profesionales serán responsables de garantizar que las actividades se desarrollen con el máximo rigor, coherencia y calidad pedagógica, sin perder de vista en ningún momento los objetivos previamente programados.

4.3 Metodología

Programación y contenidos

El programa que se presenta adopta la forma de un taller-seminario de carácter amplio y multidisciplinar, cuya metodología se fundamenta en un enfoque eminentemente activo y participativo. Todas las personas implicadas en el desarrollo del taller asumirán funciones previamente definidas y consensuadas, con el objetivo de favorecer el aprendizaje colaborativo y el beneficio mutuo (González Zamar, 2024).

Los talleres de artes plásticas propuestos se estructuran a partir de una planificación flexible y dinámica que integra actividades realizadas con diversos materiales y técnicas. Estas incluyen propuestas de artes plásticas desarrolladas sobre distintos soportes, tales como papel, tela o madera, así como procesos de modelado y trabajo tridimensional que permiten explorar diferentes formas de expresión artística. Todos ellos se fueron actualizando con las experiencias adquiridas durante más de diez años en el programa de la Universidad de Mayores de la Universidad de Extremadura.

Comprobaremos que la atracción que las manifestaciones artísticas ejercen sobre las personas es una experiencia universal, presente en algún momento de la vida ante una pintura, una escultura, una fotografía, un dibujo, una película, un concierto o una obra teatral.

La capacidad del arte para emocionar tiene su origen en su acción sobre la conciencia y la percepción a través de su configuración formal y comunicativa, materializada mediante los materiales, las técnicas y los procedimientos utilizados en su proceso de creación, lo que constituye una de las principales fuentes de su atractivo (Gil Quintana y Jiménez Hernández, 2023).

En el desarrollo de los talleres se establecerá una distinción entre técnicas secas y técnicas húmedas, tanto en sus variantes grasas como magras, así como entre los diferentes soportes empleados, tales como papeles de distintos gramajes, lienzo o madera. Esta clasificación permitirá una aproximación sistemática y comprensiva a los diversos procedimientos y recursos propios de la creación artística.

Primer taller. Construcción de un cubo mediante papiroflexia con papel A4, que servirá de modelo a nuestro dibujo.

Realización de un dibujo del modelo sobre papel A3 con lápiz 2B siguiendo las directrices indicadas, en perspectiva cónica con dos focos coincidentes con la línea de horizonte superior al dibujo, y a mano alzada. Sombrear posteriormente el dibujo, consiguiendo el mayor número posible de grises.

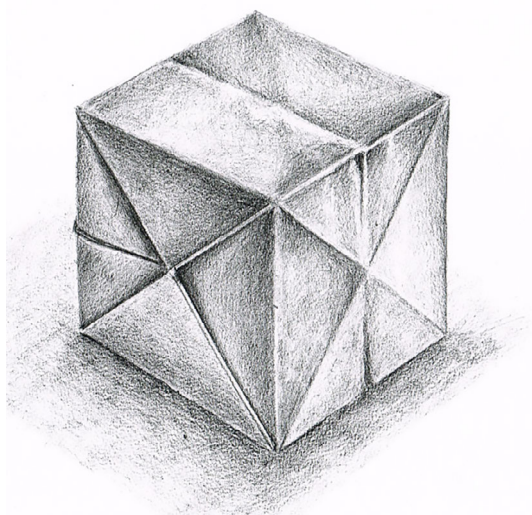


Figura 1. Calzado-Almodóvar, Z. (2018). *Resultado del ejercicio de papiroflexia con dibujo de sombreado.* [Fotografía independiente]

Segundo taller. Redefinición con plastilina.

Realización de un cuadro partiendo de una lámina de una obra a color seleccionada con anterioridad. La reproducción de la lámina se realizará a escala A3. Esta la pegarán con cola blanca a una tabla de contrachapado del mismo formato. Pasado un día, tiempo suficiente para que se seque la cola, se empezará a aplicar la plastilina sobre la lámina, copiando el color que sobre ella se coloque, mezclando los colores que convengan para ello. Una vez finalizada la realización, se imprime la superficie del cuadro con cola blanca de manera que este quede impermeabilizado.



Figura 2. Calzado-Almodóvar, Z. (2018). *Resultado del ejercicio de redefinición con plastilina.* [Fotografía independiente]

Tercer taller. Estampación de florero.

Realización de una pintura de un jarrón con flores estampando una plantilla impregnada en témpera. En este caso, hojas para el ramo y papel arrugado o esponjas para el jarrón se aplicarán en el interior de una plantilla con el recorte en hueco del jarrón diseñado. Puede ser realizado sobre cartulina, madera o lienzo.



Figura 3. Calzado-Almodóvar, Z. (2018). *Resultado del ejercicio de estampación.* [Fotografía independiente]

Cuarto taller. Taller de frotado.

Frotar con ceras sobre un papel A3 bajo el que hemos colocado previamente hojas secas u otros objetos planos con el suficiente grosor para que aparezcan representados. Si utilizamos colores diferentes para frotar, los resultados serán más interesantes, al igual que si movemos levemente las hojas e insistimos.



Figura 4. Calzado-Almodóvar, Z. (2018). *Resultado del ejercicio de frotado de hojas*. [Fotografía independiente]

Quinto taller. Taller de sinestesia.

Sinestesia: s. f. Biol. Sensación secundaria o asociada que se produce en una parte del cuerpo a consecuencia de un estímulo aplicado en otra parte de él. || 2. Psicol. Imagen o sensación subjetiva, propia de un sentido, determinada por otra sensación que afecta a un sentido diferente. (Real Academia Española. [s. f.] Definiciones 1 y 2).

Realizamos la actividad sobre una cartulina tamaño A4 o aproximado en cuyos laterales marcamos con una cera la división en tres partes. Posteriormente, se pone música para estimular y unir dichos laterales al azar y luego colorear los espacios con ceras de colores. Es una actividad grupal en cuanto que tras su realización se pueden unir todos los trabajos formando un gran mural, siendo los participantes quienes deciden el sistema de organización de dicho mural. Tiene relación con el movimiento artístico orfismo.



Figura 5. Calzado-Almodóvar, Z. (2018). *Resultado del ejercicio de sinestesia*.
[Fotografía independiente]

Los talleres de arte se fundamentan en un enfoque de aprendizaje participativo y experimental, fomentando la curiosidad y la exploración de una amplia variedad de materiales y técnicas. Se transita desde procedimientos tradicionales hasta otros más innovadores o menos conocidos.

El taller toma como referencia ejemplos propios y externos de la historia del arte, preferentemente de los siglos XIX, XX y XXI, mediante la visualización y análisis de materiales audiovisuales sobre distintos artistas y sus obras. Estas referencias sirven como punto de partida para la discusión, la valoración crítica y la realización de los ejercicios, buscando siempre un estímulo visual que motive y sorprenda. De este modo, se favorece que cada participante exprese sus emociones a través del trabajo artístico, perciba su progreso técnico y desarrolle una mirada más sensible y consciente hacia su entorno, atendiendo a elementos como la luz, el color, el volumen y las situaciones cotidianas, entendidas como fuentes constantes de inspiración.

4.4 Observaciones metodológicas

La experiencia acumulada en la aplicación de esta metodología ha permitido constatar una progresiva implicación de las personas participantes, así como una evolución positiva en su autonomía creativa y en su capacidad de análisis visual. Se observa, además, una mejora en la confianza personal y en la disposición a experimentar con técnicas y materiales inicialmente desconocidos. El entorno de taller favorece un clima de respeto, escucha activa y cooperación en el que el error se entiende como parte inherente del proceso de aprendizaje y creación.

4.5 Procesos recurrentes

Los talleres se articulan en torno a una serie de fases que se repiten de forma flexible a lo largo de las distintas propuestas: una introducción teórica y visual que contextualiza la actividad, una fase de experimentación guiada con materiales y técnicas, un desarrollo práctico autónomo o semidirigido y, finalmente, un espacio de puesta en común y reflexión colectiva sobre los resultados obtenidos. Este esquema permite consolidar aprendizajes, reforzar la memoria procedimental y favorecer la transferencia de conocimientos entre distintas prácticas artísticas.

4.6 Tipos de respuestas a la metodología impartida

Las respuestas generadas por esta metodología son diversas y se manifiestan tanto en el plano artístico como en el personal y social. A nivel creativo, se producen soluciones plásticas heterogéneas que reflejan la singularidad de cada participante y su proceso de exploración individual. En el ámbito cognitivo, se observa una mayor capacidad de observación, análisis y valoración crítica de las obras propias y ajenas. Asimismo, se detectan respuestas emocionales positivas, vinculadas al disfrute del proceso creativo, al refuerzo de la autoestima y al sentimiento de pertenencia al grupo, lo que contribuye de manera significativa al bienestar general de las personas participantes.

5. Conclusiones

La práctica artística requiere la implicación conjunta de los procesos intelectuales y emocionales, lo que contribuye de manera significativa al enriquecimiento personal de quienes la incorporan de forma habitual en su vida cotidiana (Winner et al., 2013). En el caso de las personas mayores, estas suelen contar con ideas consolidadas y rutinas creativas previamente establecidas, por lo que no resulta adecuado pretender modificar de manera inmediata sus procedimientos expresivos. Son ellas quienes, en gran medida, marcan el ritmo del proceso de aprendizaje. En este sentido, la educación artística, al igual que otras áreas formativas, exige de la paciencia un componente esencial tanto para el profesorado como para el alumnado.

Resulta imprescindible conocer a la persona a la que se pretende motivar, comprender sus aspiraciones y necesidades, y evitar imponer intereses ajenos que puedan generar rechazo. La intervención educativa debe subordinarse a las necesidades del participante, asumiendo que no es el alumnado quien debe adaptarse a la perspectiva del docente, sino que este ha de esforzarse por situarse en el lugar del otro. No obstante, atender a los intereses del alumnado no implica renunciar a la intencionalidad pedagógica, sino asumir el compromiso de ampliar progresivamente su campo de referencias. Es difícil que alguien pueda interesarse por aquello que desconoce.

El desarrollo de los talleres de plástica dentro del programa de la Universidad de Mayores de la UEX nos ha hecho percibir que las personas mayores se sienten capaces de continuar su desarrollo personal y de adquirir nuevos aprendizajes, en muchos casos experiencias que no habían tenido oportunidad de explorar anteriormente. Las actividades artísticas grupales favorecen la mejora de la afectividad, la expresión emocional y el redescubrimiento del sentido vital, al tiempo que permiten trabajar y reconocer emociones conflictivas, ofreciendo respuestas ajustadas a las mismas. Asimismo, promueven la comunicación y el establecimiento de nuevas relaciones sociales, tanto entre personas de la misma generación como de generaciones diferentes.

La participación en talleres artísticos contribuye a romper con la rutina y la monotonía habituales, fortaleciendo la autoestima mediante el aumento de la confianza personal y la percepción de control sobre la actividad realizada. Estas experiencias despiertan nuevas inquietudes, favoreciendo la práctica autónoma entre sesiones y el interés por el arte y la preparación, tanto física como mental, para las actividades posteriores.

En la etapa de la vejez, el ser humano ha acumulado un amplio bagaje de experiencias que configuran una personalidad más definida y, en muchos casos, menos inhibida que en etapas anteriores. Este momento vital ofrece la oportunidad de realizar una revisión retrospectiva de la propia vida y de reconocer su sentido. Por ello, el adulto mayor debe tomar conciencia de su capacidad de desarrollo y enriquecimiento personal durante esta fase, evitando caer en la apatía o la depresión. Esta concienciación ha de extenderse al ámbito social mediante la promoción de iniciativas educativas adaptadas a este colectivo que refuercen las posibilidades de crecimiento, la autoestima y el sentimiento de utilidad social.

Es frecuente que las personas mayores expresen desvalorización hacia sus propias producciones artísticas, manifestando comentarios negativos sobre sus errores o resultados. En este contexto, resulta fundamental transmitir que el error posee un valor pedagógico positivo, ya que permite identificar los obstáculos existentes y orienta el proceso de aprendizaje. Cuando una persona adopta de forma reiterada una actitud de fracaso, se hace necesaria una intervención educativa que evite la consolidación de dicha percepción. En estos casos, restaurar la confianza y la

credibilidad personal resulta esencial, favoreciendo un cambio atribucional que permita interpretar los fracasos como consecuencia de factores externos y modificables.

En determinadas situaciones, los propios participantes buscan de manera espontánea soluciones a sus dificultades a través del intercambio con sus compañeros, generándose una comunicación horizontal que debe ser estimulada por el profesorado. Estas interacciones suelen producirse cuando el clima del aula es relajado y favorece la colaboración.

En conclusión, además de las propuestas orientadas a fomentar las relaciones intergeneracionales y la promoción y prevención de la salud, resulta necesario impulsar modelos educativos que trasciendan el mero aprendizaje de habilidades o conocimientos técnicos. La educación aplicada, en este caso a través del arte, debe concebirse desde una perspectiva más amplia y funcional, especialmente ante la situación de vulnerabilidad personal y social de las personas mayores. Las terapias artísticas, utilizadas de manera profesional, generan beneficios físicos, emocionales y cognitivos, y facilitan el afrontamiento de situaciones conflictivas desde enfoques más creativos, simbólicos e imaginativos. Este proceso, sustentado en la reflexión y el autoconocimiento, favorece una mayor determinación en la resolución de problemas. En definitiva, la creación artística se nutre de las emociones propias y de las experiencias individuales, constituyéndose en un medio privilegiado de expresión y crecimiento personal.

6. Limitaciones

El proyecto presenta como principal limitación la heterogeneidad del alumnado, tanto en capacidades físicas, cognitivas y emocionales como en experiencias artísticas previas, lo que dificulta una planificación ajustada a todos los ritmos de aprendizaje. A ello se suma la posible resistencia al cambio derivada de hábitos creativos consolidados, que ralentiza la introducción de nuevas técnicas y enfoques expresivos.

Las condiciones físicas y de salud propias de la vejez, como la disminución de la motricidad fina o la fatiga, pueden condicionar el desarrollo de determinadas actividades plásticas. Asimis-

mo, la disponibilidad limitada de recursos materiales y espacios adecuados restringe la diversidad de propuestas.

Desde un punto de vista metodológico, resulta complejo evaluar de manera objetiva los aprendizajes emocionales y personales. Finalmente, la irregularidad en la asistencia y el hecho de que la educación artística no sustituya intervenciones terapéuticas especializadas constituyen límites que deben ser considerados en la aplicación del proyecto.

Referencias

- Buendía, J. (comp.). (1994). *Envejecimiento y psicología de la salud*. Siglo XXI de España Editores.
- Araño, J. C. (1994). Arte, Educación y Creatividad. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (2). 65–87. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61061>
- Calzado, Z., Ruiz, M. I., Espada, R., y Gordillo, M. (2013). Arte y mayores: Propuesta para un envejecimiento activo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 247-258.
- Dalley, T. (1987). *El arte como terapia*. Herder.
- Gil, J., y Jiménez Hernández, D. (Coord.). (2023). *Educación artística, plástica y visual en educación infantil: Teorías, reflexiones y planteamientos didácticos innovadores*. McGraw Hill Interamericana de España.
- González, M. D. (2024). *Arte y aprendizaje: Estrategias para la educación artística en primaria*. Editorial Universidad de Almería.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Síntesis.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

Índice

Presentación. Resonancias vitales: un encuentro educativo a través de los sentidos	9
--	---

1. Un poco de demografía para comenzar: población y generaciones	13
1. Características demográficas de las poblaciones española y extremeña	13
2. Generaciones y relaciones intergeneracionales: una mirada sociológica	19
2.1 Las generaciones	19
2.2 Las relaciones intergeneracionales	21
2.3 Jóvenes en España y en Extremadura	23
2.4 Mayores en España y en Extremadura	25
Referencias bibliográficas	28

Parte I – Lo sonoro – La educación superior

2. Narrar la música, emprender desde el aula: una experiencia educativa de mediación audiovisual con la Orquesta de Extremadura en el contexto de la formación del profesorado	33
1. Introducción	33
2. Marco de la experiencia: contexto	36
3. Método	38
3.1 Diseño	38
3.2 Participantes	39
3.3 Procedimiento y recursos materiales	40
3.4 Instrumentos de recogida de información y análisis de datos	41
4. Resultados. Análisis cualitativo del proceso formativo	42
Categoría I. Construcción de la autonomía y autorregulación del aprendizaje	42
Categoría II. Liderazgo compartido y gestión de responsabilidades	43
Categoría III. Innovación pedagógica y resignificación del aprendizaje musical	44

Categoría IV. Aprendizaje cooperativo e inclusión como experiencia vivida	45
5. Discusión y conclusiones	46
Referencias bibliográficas.	48
 3. Entonar juntos: trabajo individual y colectivo de la expresión vocal como experiencia transformadora en la educación musical	51
1. Introducción	51
2. Preguntas y objetivos de investigación.	53
Pregunta de investigación 1	53
Pregunta de investigación 2	54
3. Contexto y participantes.	54
4. Metodología de investigación.	55
5. Diseño de la intervención educativa	56
6. Presentación de resultados	58
7. Discusión y conclusiones	59
7.1 Limitaciones y futuras vías de investigación	61
Referencias bibliográficas.	62
 4. Educación musical crítica y sensible desde la generación Z: un ABP con bandas sonoras de Disney para trabajar los ODS en la formación inicial de maestras de Educación Infantil	65
1. Introducción	65
2. Preguntas y objetivos de la investigación.	67
3. Metodología	69
3.1 Diseño del estudio	69
3.2 Procedimiento y análisis	70
4. Estudio de caso	71
4.1 Enfoque del proyecto	71
4.2 Desarrollo del proyecto didáctico	72
4.3 Experiencia performativa final	73
5. Resultados	74
6. Discusión y conclusiones	75
Referencias bibliográficas.	77

Parte II – Lo visible – Lo intergeneracional

5. Estudio de investigación sobre emociones que emergen en niños y mayores al observar una misma obra de arte: una experiencia intergeneracional	81
1. Introducción	81
2. La emoción	82
3. Objetivos de la investigación	87
4. Contexto y participantes	87
5. Metodología y diseño de la intervención educativa	88
6. Análisis de datos y resultados	91
Obra 1. <i>La Gioconda</i> , de Leonardo Da Vinci	91
Obra 2. <i>Sol Naciente</i> , de Claude Monet	93
Obra 3. <i>Las meninas</i> , de Diego de Velázquez	94
Obra 4. <i>La noche estrellada</i> , de Vicent Van Gogh	94
Obra 5. <i>La joven de la perla</i> , de Johannes Vermeer	95
7. Discusión e interpretación	96
8. Conclusiones, implicaciones didácticas y transferibilidad	97
Referencias bibliográficas	98
6. Artivismo como herramienta de transformación social: un enfoque intergeneracional del ABP en la formación docente a través del arte escenificado	103
1. Introducción	103
2. Artivismo y formación docente	105
3. Aprendizaje intergeneracional	106
4. Fotografía escenificada y <i>tableaux vivants</i>	107
5. Objetivos	109
5.1 Objetivo general	109
5.2 Objetivos de aprendizaje del alumnado	109
5.3 Objetivos de la investigación	110
6. Metodología y diseño de la intervención educativa	110
7. Resultados: citas textuales y fotoensayos visuales	111
Cita 1 (proyecto <i>Piedad por Gaza</i>)	111
Cita 2 (proyecto <i>Enfermedad, muerte y duelo</i>)	113
Cita 3 (proyecto <i>La persistencia de la violencia</i>)	114
Cita 4 (proyecto <i>Grito tecnológico</i>)	114
8. Discusión y conclusiones	115
Referencias bibliográficas	117

7. Narrativa digital y movimiento corporal como estrategias de cohesión intergeneracional: experiencias de <i>stop motion</i> y letras humanas en la formación inicial docente.	121
1. Introducción	121
2. <i>Stop motion</i> : animación y narrativa digital en contextos educativos.	122
3. Cuerpos que escriben: aprendizaje encarnado y fotografía en la acción intergeneracional.	124
4. Objetivos.	126
4.1 Actividad 1: <i>stop motion</i>	126
4.2 Actividad 2: letras humanas.	127
5. Contexto y participantes.	127
6. Metodología y diseño de la intervención.	128
7. Actividad 1. <i>Stop Motion</i> Comunitario	128
7.1 Datos textuales y resultados visuales	130
8. Actividad 2. Letras Humanas Multilingües	134
8.1 Datos textuales y resultados visuales	135
9. Discusión y conclusiones	137
Referencias bibliográficas.	138
8. Memorias y paisajes compartidos: el museo como agente educativo patrimonial intergeneracional. Una intervención artística de abuelos y nietos	141
1. Introducción	142
2. Aprendizaje intergeneracional: vínculos, aprendizaje y bienestar emocional.	144
3. Museo y educación patrimonial intergeneracional	146
4. Patrimonio inmaterial, memoria narrativa visual y ecología emocional del paisaje compartido	149
5. Objetivos de la Investigación	151
5.1 Objetivo general	151
5.2 Objetivos específicos de aprendizaje	152
5.3 Objetivos de la investigación	152
6. Metodología y diseño de la intervención educativa.	152
7. Procesos y resultados visuales.	154
8. Conclusiones.	157
Referencias bibliográficas.	160

Parte III – Lo sensible – Los mayores

9. Efectos de la musicoterapia en personas con alzhéimer y otras demencias: una intervención socioeducativa para mejorar la atención y el bienestar emocional	167
1. Introducción	167
1.1 Musicoterapia y demencias	169
2. Preguntas de investigación	171
3. Los objetivos específicos de la intervención fueron:	172
3.1 Nivel cognitivo:	172
3.2 Nivel socioemocional:	172
4. Metodología	172
4.1 La intervención musicoterapéutica	172
5. Resultados	178
6. Discusión y conclusiones	178
7. Limitaciones y prospecciones de futuro	179
Referencias bibliográficas	179
10. Expresión plástica y mayores: propuesta de cinco talleres	183
1. Introducción	183
2. Envejecer: cambios que se producen	185
3. Arteterapia	186
4. Propuesta didáctica	188
4.1 Objetivos	188
4.2 Destinatarios	188
4.3 Metodología	189
4.4 Observaciones metodológicas	195
4.5 Procesos recurrentes	195
4.6 Tipos de respuestas a la metodología impartida	196
5. Conclusiones	196
6. Limitaciones	198
Referencias	199

Lo sonoro, lo visible y lo sensible

Distintas generaciones en la investigación educativa

Entre sonidos, imágenes y emociones compartidas, este libro propone una forma de mirar la educación que une, conmueve y transforma. *Lo sonoro, lo visible y lo sensible. Distintas generaciones en la investigación educativa*, reúne investigaciones y experiencias educativas que dialogan entre generaciones a través del arte, la música y la sensibilidad como lenguajes comunes. Su punto de partida es un contexto demográfico marcado por el envejecimiento de la población, que convierte el vínculo intergeneracional en un reto pedagógico y social de primer orden.

La obra se organiza en tres partes. «Lo sonoro» explora el poder de la música en la formación inicial del profesorado, con propuestas que van desde la mediación audiovisual hasta experiencias de canto colectivo y proyectos didácticos con bandas sonoras para trabajar los ODS. «Lo visible» se adentra en experiencias intergeneracionales vinculadas al arte, el patrimonio y la creación compartida, mostrando cómo la mirada de niños, jóvenes y mayores puede encontrarse en torno a obras, memorias y procesos de creación. «Lo sensible» se centra en la intervención con personas mayores, destacando el valor de la musicoterapia y de la expresión plástica para favorecer el bienestar, la comunicación y la dignidad.

Con un enfoque riguroso y profundamente humano, el libro nace con la intención de servir a docentes, padres, abuelos y cualquier persona interesada en las artes y en la emoción como vías para comprender mejor el mundo. Aquí el arte no es un adorno en la educación, sino una forma de construir comunidad, reconocer al otro y aprender a vivir sensiblemente.

María Méndez Suárez es profesora permanente laboral en la Universidad de Extremadura desde el año 2008. Licenciada en Bellas Artes por la Universidad Politécnica de Valencia (2004) y doctora por la UEx (2015). Sus líneas de investigación se centran principalmente en la Investigación Basada en Artes Visuales (IBAV) y la a/r/tografía.

Rodrigo Espada Belmonte es profesor permanente laboral en la Universidad de Extremadura en el área de Didáctica de la Expresión Plástica. Doctor por la Universidad de Sevilla y licenciado en Bellas Artes en las especialidades de Escultura y Restauración. Perteneció al grupo de Investigación «Innovaciones teórico-prácticas aplicadas a la investigación interdisciplinar en educación artística».

Encarnación Lozano Galván es profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Extremadura, doctora con premio extraordinario. Especialista en inteligencia emocional y variables socioemocionales, con amplia experiencia docente, investigadora y formativa en Psicología, Educación, Arte y Música.

