



EDUCANDO EN MULTICULTURALIDAD Y EXPRESIVIDAD: APLICACIÓN DE ZAMBA ARGENTINA EN AULAS ESPAÑOLAS COMO PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

EDUCATING IN MULTICULTURALISM & EXPRESSIVENESS: ARGENTINIAN ZAMBA APPLIED IN
SPANISH CLASSROOMS AS PART OF TEACHING INNOVATION PROJECT

IMANOL MOLINA VALLES  

MÚSICO Y PROF. MÚSICA, NAVALCARNERO, ESPAÑA

ANTONIO SÁNCHEZ-BAYÓN  

UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS, MADRID, ESPAÑA

F. JAVIER SASTRE SEGOVIA  

ESIC BUSINESS & MARKETING SCHOOL, POZUELO, ESPAÑA

Fecha de recepción: 31 agosto 2023

Fecha de aceptación: 27 noviembre 2023

RESUMEN

La enseñanza de música en las aulas europeas (dentro del Plan Bolonia) suele estar muy reglada, con una semiótica muy académica y con bajo atractivo para los alumnos. Esta es una propuesta de innovación en el aula, mediante el aprendizaje de zamba argentina, para desarrollar la multiculturalidad y expresividad de los estudiantes españoles. Este es un proyecto de innovación docente que se ha realizado en varios colegios e institutos, con resultados muy positivos, al despertar la inquietud de los estudiantes por el folklore de otros pueblos y por la semiótica popular, que permite trasladar los sonidos cotidianos a la creatividad musical. También, se han mejorado habilidades psicomotrices, comunicativas y empáticas, mejorándose las relaciones interculturales.

PALABRAS CLAVE: Educación musical; Folklore y multiculturalidad; Innovación docente; Semiología musical.

ABSTRACT

The teaching of music in European classrooms (into the Bologna Plan), it is usually high-regulated, under a strict academic semiotics and with a low attractiveness for students. This is a proposal for innovation in the classroom, by learning the Argentine zamba, to develop the multiculturalism and expressiveness of Spanish students. This is a teaching innovation project which has been carried out in various schools and institutes, with very positive results, awakening the students' concern for the folklore of other towns and for popular semiotics, which allows everyday sounds to be transferred to musical creativity. Psychomotor, communication and empathic skills have also improved, improving intercultural relations.

KEY WORDS: Music education; Folklore and multiculturalism; Teaching innovation; Musical semiology.

1. PRESENTACIÓN

Hay evidencia de que, al menos en la educación europea, a la música se le otorga una menor importancia que a las materias que poseen sistemas de signos verbales y numéricos (así establecido en el Plan Bolonia, que diera lugar al Espacio Europeo de Educación, European Commission, 2023), como lo son las matemáticas y el lenguaje (Spychiger, 2001). La música, en este estudio, es una mezcla de ambas ramas, donde cabe afianzar los conocimientos teóricos sin dejar de lado la cuestión interpretativa de las obras o los contextos en que se desenvuelven (por lo que no se entiende la discriminación a los estudios musicales, Sempere y Gisbert, 2022). Los análisis ordinarios llevados a cabo en la educación musical, más concretamente en la educación secundaria, se suelen centrar en la técnica musical desde un aspecto puramente interpretativo o teórico. Se pueden poner ejemplos como con la ejecución de piezas con flautas dulces o de pico, pequeña percusión o xilófonos y metalófonos, entre otros, problema que se extiende a los conocimientos de las técnicas del género analizado en este trabajo, pero donde se tiende a dejar de lado la cuestión comunicativa (Lindgren, Zandén y Sandberg-Jurström, 2022). Por ello, se destaca que la realización de una obra musical, el aporte del intérprete que en este estudio se centra tanto en la interpretación instrumental como en la interpretación dancística, va más allá de la decodificación de la partitura, la coreografía establecida o la pretendida recreación de la intención autoral o de la obra (Vinasco, 2011).

Al abordarse la música occidental y los ritmos latinoamericanos, únicamente desde el punto de vista de la notación musical (partituras con pentagrama), ello es una forma de cerrar gran cantidad de puertas a los posibles aprendizajes de músicas menos ligadas a los academicismos y de mermar el desarrollo de aquellos estudiantes que son capaces de desenvolverse mejor con otras herramientas en un mismo contexto (Barton y Riddle, 2022). Hay que tener en consideración que diferentes contextos de aprendizaje promueven diferentes tipos de culturas de aprendizaje en relación con la transmisión del conocimiento y educación, así como que abrir la educación musical a diversos grupos de estudiantes requiere que la música sea cultural y contextualmente relevante si se quiere que refleje de manera socialmente justa en lo que compete a la creación de este arte su propio enfoque (Barton y Riddle, 2022). La música es un elemento sociocultural que se debe tratar como tal, pues la música se aprende y se enseña por diversos medios, variados y ricos en flexibilidad porque los modos y los métodos empleados para transmitir el conocimiento están influenciados por los contextos socioculturales en los que se produce la enseñanza y el aprendizaje (Barton y Riddle, 2022). Adaptar estas cuestiones dependiendo de la música y del estudiante, de los contextos históricos de la música trabajada y de los entornos que rodean a los propios estudiantes, es uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos los docentes. También, hay que destacar el papel de música vista solamente como un arte, debido a que muchas veces estas manifestaciones que se agencian a la música en sus distintas creaciones son simplemente procesos de signos, expresión humana cotidiana o común, que se puede entender como comunicación, por lo que la educación musical desde esta perspectiva es ante todo la adquisición del sistema de signos musicales, el esfuerzo especial de aprender música en el marco de la educación para centrarse y elaborar estos parámetros (Spychiger, 2001).

En Educación Secundaria, se suele pecar de intentar inculcar a los estudiantes la visión de la música como arte puro, con las grandes obras de la Historia que han marcado un antes y un después, sin duda de incommensurable valor, pero dejando de lado aquella parte que va a ser y está siendo más cercana a la vida de los propios estudiantes, aquella que permite que se sientan más identificados con su pueblo o cultura (Espinoza, 2016). La música folklórica, la música tradicional y popular, con la que crecen en casa y con la que se relacionan en el trabajo y los lugares de encuentro social es una música que se aborda de manera muy superficial en pos de centrar la atención en la llamada música culta y que requiere más concentración en la empresa del docente, pues esta música acompañará al estudiante toda su vida incluso si decide no embarcar su profesión en la dirección artístico-musical (Vilar, 2006).

El estudio que concierne a las materias artísticas de música y danza, se puede encontrar en trabajos, artículos e investigaciones publicadas en revistas científicas, expuestas en conferencias y en las universidades, pero, en su gran mayoría, han sido tratadas por separado del concepto del lenguaje aplicado con la herramienta semiótica (Tarasti, 2014), por lo que la música folklórica se podría convertir en el enlace entre la música estudiada en el aula de carácter escolástico, culto o clásico (Barton and Riddle, 2022). En tal sentido, Guardiola González (2012) afirma: “la rica y variedad de folclore y la música tradicional de diferentes continentes puede(n) resultar atractiva(s) y sirve de gancho motivador para trabajar contenidos musicales y funciona como medio de integración de culturas diferentes a la europea en el aula” (p. 14).

Por tanto, aquí se ofrece una propuesta de innovación docente multicultural (entre pueblos iberoamericanos, Sánchez-Bayón, 2012 y 2013), basada en la experimentación en aulas españolas de la zamba argentina, para mejorar así el aprendizaje musical, además de estimular otras habilidades conexas: la psicomotricidad, la comunicación, la creatividad, etc.

2. LA MÚSICA FOLKLÓRICA COMO HERRAMIENTA INTERCULTURAL

Al trabajar asuntos que conciernen a la generalidad de la población, con una tradición consolidada de su propia música y lo aportado por los cambios sociales, es habitual encontrar casos de sentimientos de rechazo o superioridad frente a lo ajeno (Vilar, 2006). En estas situaciones, el arte funciona como herramienta para reafirmar el discurso dominante; y los proveniente de otras culturas; son relegados considerándolos sobrantes o de inferior calidad (Carbonell, 2000).

Las interacciones culturales que se incluyen en el aula presentan un reto por dos razones: el rechazo que existe por parte de la sociedad, en general, hacia todo lo exógeno (ya sea por temor a lo desconocido o por el sentimiento de superioridad que toda cultura puede desarrollar frente a las demás); y lo relativamente reciente del fenómeno de inmigración en una sociedad como la actual, donde la emigración hacia países con mejor situación social, económica y política, fue, hasta hace poco, el movimiento migratorio predominante (Carbonell, 2000).

El alumnado, debido a la influencia y presión social que se extiende desde los grandes medios de difusión de información y comunicación hasta los más cercanos y constantes en la vida de los jóvenes como es el ambiente familiar, tiende a considerar su cultura como la única existente, o, si son conscientes de que existen otras (que no todos lo son), suelen considerar la suya como superior en casi la totalidad de sus aspectos (Vilar, 2006). Apoyado por la extendida creencia que considera la música escolástica occidental como la más expresiva, compleja, natural y significativa se crea una parcial visión de la realidad y dando a entender que las demás músicas son inferiores o que, directamente, no merecen tener su espacio en los medios sociales que rodean la cultura predominante (Giráldez, 1998). Por ello, la educación intercultural en distintos contextos educativos es de vital importancia para conservar las diferentes manifestaciones de la cultura producida en determinados contextos socioculturales (Olcina-Sempere, Reis-Jorge y Ferreira, 2020).

Además, las afirmaciones que Frith (1987) nos ofrece sobre el uso que le confiere la sociedad a la música popular puede aplicarse en el aula también, haciendo entender a los estudiantes que la primera razón por la cual disfrutamos de la música popular se debe a su uso como respuesta a cuestiones identitarias. Esto nos permite comprender que en todas las sociedades usamos canciones populares para crearnos a nosotros mismos una autodefinición particular, para darnos un lugar en el contexto al que pertenecemos.

El folklore dentro de la Educación Secundaria sirve para abordar varias disciplinas directa o indirectamente relacionadas con la música, como lo son el baile, las leyendas, los cuentos y las tradiciones entre otras (Botella, Cervera y Sayas, 2014), pero se ha visto relacionada con cuestiones que requieren focalizarse en la transformación social desde el comienzo de siglo hasta ahora. La tecnología y la presencia de los medios de comunicación constantemente presentes en la vida de los estudiantes son algunas de las que se pueden sacar a colación (Botella, Cervera y Sayas, 2014; Sánchez-Bayón, 2015 y 2016). La inserción de este arte es un intento por incorporar pedagogías vinculadas al aprendizaje cultural de la música tradicional, conociendo e identificando el entorno social, histórico y contextual (Botella, Cervera y Sayas, 2014).

En la educación musical, se mantiene la música folklórica como disciplina y objeto-materia, donde se indica la existencia de tres factores básicos: los hechos folklóricos, el elemento humano, creador, portador, o simple receptor de los mencionados hechos. Concebido este fenómeno como causa-efecto del comportamiento mediante el cual el ser humano produce y conserva bienes comunes, le permiten constituir comunidades (Dannemann, 1964).

2.1. La *zamba* argentina

El foco del estudio se centra en la práctica de una danza folklórica argentina, con origen en Perú, 1824 aproximadamente, Lima. Coincidiendo la época en que este país obtenía su independencia liderada por el militar argentino José de San Martín y Matorras (Serrano, 2019). El término de zambos y zambas proviene del producto de la mezcla entre una mujer negra y un hombre indígena y viceversa, donde en este baile se intenta llevar a cabo el cortejo caracterizado por la conquista de las zambas que presumían de fuerte carácter, decididas e imaginadas como sexualmente accesibles (Méndez, 2019). Durante el

desarrollo de los años 20, surgió en Argentina un movimiento que se ha llamado industria del folclore musical (Montero, 2018). Es referido a la comercialización y difusión de esta música originalmente de la ruralidad suramericana. Este movimiento se lleva a cabo en la capital argentina, Buenos Aires, en un contexto donde la llegada de inmigrantes europeos propiciaba el establecimiento de un tipo de identidad nacional (Montero, 2018), por ello, se le concede una prioridad a la práctica de una danza erótica como es la zamba establecida según los acuerdos sociales con sus condiciones regionales en Argentina. Se establece, por tanto, el término de danza erótica haciendo referencia a la intención del baile, donde el hombre debe cortejar a la mujer a través de este y del uso de distintas florituras con un pañuelo, mientras ella lo rechaza con el mismo objeto. Gracias a la obra *Don Segundo Sombra* se describe claramente la forma en que la zamba escenificaba la crisis de intensidad en el preciso momento en que la chinita (apelativo rural de la mujer soltera) tomaba su falda y la movía en zarandeos orientados hacia su pareja de baile, la cual respondía sin demora con el vuelo de sus botas de potro como expresión de que no solo había entendido el mensaje de coqueteo, sino que, además lo correspondía (Méndez, 2019).

La danza funciona como medio transmisor de información, conociendo los contextos en que se desarrolla y respetando las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno y reflejando la organización social (Aranda, 2016). La zamba, al igual que todas las demás danzas, son formas de expresión y, por lo tanto, comunicativas, a través de las cuales se pueden trabajar los elementos básicos del lenguaje musical (Guardiola, 2012) y han sido gestionadas por los pueblos latinoamericanos como manifestaciones simbólicas, estéticas y públicas a la vez, para referenciar y moldear la identidad y la cultura de una nación; es decir, como herramienta para construir imaginarios colectivos a nivel nacional que den cuenta e integren diferencias regionales/culturales siempre solidarias con la consigna de única nación (Méndez, 2019).

Se tiene en cuenta que, desde el punto de vista artístico, aborda la expresión como forma de comunicación de emociones y sentimientos del artista de manera individual hacia el espectador (De las Heras-Fernández, 2022), por lo que se puede tener en consideración el apartado semiótico dentro de la propia danza al igual que con la música. La danza comunica más allá del lenguaje verbalizado, por lo que el cuerpo y el rostro en conjunto de la mirada van de la mano para la expresión de las intenciones, de la consecuencia comunicativa derivada de ello (Méndez, 2021). Este mensaje queda plasmado también en el espectador, el cual se mantiene atento a los detalles que confieren a la trama generada por la danza; la intención (Méndez, 2021).

En cuanto a las dimensiones de la danza, podemos vislumbrar dos, que son la estética en base al desarrollo integral del individuo y la social que apuesta por el arte como vía para la comprensión de la diversidad cultural, la integración social y la transformación positiva y creativa de la realidad (Chalmers, 2003).

El avance de los programas de danzas folklóricas son prometedores en los ambientes de la Educación Secundaria, pues permite desarrollar aspectos de la inteligencia emocional intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de la tensión (Huaman, 2017), generando un conglomerado de experiencias vividas con los compañeros que refuerzan la sensación de grupo y de unidad (Aranda, 2016).

2.2. Semiótica como herramienta educativa

En el contexto musical en el que nos desenvolvemos, se establece la semiótica musical como el estudio de los procesos por medio de los cuales la música establece un significado para un agente que se ve interaccionando en dicho medio (López, 2007). Más concretamente, la semiótica musical como disciplina obtiene sus bases gracias a la interpretación de los signos musicales, que funcionan como agentes capaces de originar un significado que opera como nuevo signo y, a su vez, generará otros *ad infinitum*, constituyendo de esta manera una cadena de representaciones referida a un objeto musical (Vinasco, 2018).

Estos signos poseen cualidades o propiedades que permiten ser instrumento de expresiones y representaciones de la realidad y que pueden ser adaptados por otro signo, el interpretante, dando uso de la inferencia, donde se tiene en cuenta la relación con el objeto al que referencia y sustituye (Martínez, 1960). Aquí se genera un signo equivalente, donde el interpretante es el efecto que el signo genera en la mente del intérprete y que sirve a modo de mediación entre signo-objeto (Spagnuolo, 2020). Se parte de ello porque las consecuencias de las interpretaciones de estos signos son agentes observables y manejables (Spagnuolo, 2020).

Se expone que la música contribuye al establecimiento de procesos comunicativos no verbales que ayudan a la comprensión de los estados de ánimo y actitudes del alumnado por parte del docente sin necesidad de una física exteriorización verbalizada (Bernabé, 2012).

Dado lo antes mencionado, podemos determinar que el acto semiótico aparece relacionado mediante signos que generan significados (Vinasco, 2018). Los signos se muestran como elementos individuales, con significado sintético, indivisible o como parte de un signo mayor, que sería interpretación completa, compuesta por muchos signos coarticulados en una secuencia (Vinasco, 2018). Por otro lado, el gesto es otro elemento importante que se puede definir como un patrón a través del cual estructuramos nuestro entorno desde un punto de vista de las acciones.

Cabe destacar que, aquello que concierne a la música, lo que a ella rodea, es una de las claves para el aprendizaje de diversas formas de enseñanza, porque los modos y métodos utilizados para transmitir el conocimiento están influenciados por los contextos socioculturales en los que se produce el aprendizaje (Barton y Riddle, 2022). A través de estos contenidos y apoyándose en las bases físicas, el alumno centra su atención en las técnicas y los elementos expresivos que le permitirán conocerse a través de la identificación social, comunicarse con sus congéneres y descifrar los mensajes que estos le envíen, así como los que él quiera transmitir con las herramientas dadas (Conesa y Angosto, 2017).

3. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA: OBJETIVOS, MÉTODOS Y EXPERIMENTACIÓN

El objetivo principal es explorar si la semiótica musical aplicada en el aula de Educación Secundaria favorece a la enseñanza de la asignatura de música como

herramienta, permitiendo un acercamiento y entendimiento a los alumnos de la música folklórica, la danza del mismo género y su contextualización.

Los objetivos secundarios son: a) desarrollar los elementos necesarios para que cada alumno sea capaz de acercarse a distintas músicas en distintos contextos con herramientas flexibles; b) acercar los elementos musicales comunes a las músicas estudiadas en este periodo educativo como lo son el ritmo, el tono, la melodía, el timbre, la armonía, el volumen y la duración.

En cuanto al enfoque y métodos, partiendo del paradigma que se da en las investigaciones interpretativas, se mantiene como método de investigación para este estudio la metodología cualitativa (Fuentes y Cremades, 2021). Se incluye en este diseño de investigación dirigida a la ampliación del conocimiento educativo un proceso de recogida de información a través de la observación participante, por parte del realizador de este trabajo, y no participante de parte de un docente externo al mismo.

Se ha llevado a cabo un diseño narrativo, presente durante todo el proyecto, donde la identificación de los problemas relacionados con los aspectos teórico-prácticos han sido revisados, trabajados y elaborados durante el desarrollo de la actividad a través de un proceso cíclico de observación, planificación e intervención (Fuentes y Cremades, 2021).

Por otro lado, desde una perspectiva didáctica en lo perteneciente a la cuestión pedagógica del folclore musical, se opta por el integralismo cultural que debe presentarnos al folclore y sus elementos en su realidad orgánica y como una expresión de la dinámica constantemente cambiante, pero de fuerte carácter identitario de la cultura (Dannemann, 1964).

Para la realización de este estudio, se seleccionaron dos grupos pertenecientes a 1º de la ESO. Ambos pertenecían al mismo centro educativo y poseían perfiles similares en cuanto a la proporción de los sexos, situación contextual como el centro, el aula, el color de esta, la posición logística de la clase con respecto a los edificios en que se repartía la ESO y compartiendo los mismos docentes en las mismas materias. Las dos clases que han participado en el desarrollo de este estudio pertenecían al mismo centro, compartían los mismos profesores y poseían una distribución del aula muy similar.

Al primer grupo, llamado de aquí en adelante grupo A, se le otorgó la información con el filtro semiótico, planteándose la zamba con sus significados comunicativos tanto a nivel musical como a nivel dancístico. Mientras que, el grupo B carecía de él. El grupo A se componía de 26 alumnos (46% de mujeres y 54% de hombres); mientras que, en el B, eran 25 personas (48% mujeres y 52% hombres), en ambas clases con un rango de edad comprendido entre los 12 y 14 años. Todos ellos poseían la misma indumentaria: un uniforme escolar que variaba entre chándal para los días en que tenían clase de educación física y uniforme diario. Se tuvo en cuenta precisamente también para la realización de la danza, ya que esto repercute directamente en la comodidad con que realizan ciertos pasos.

Este diseño se tiene en cuenta con el propósito de comprender la actuación de los dos grupos que comparten una casi idéntica situación educativa, siendo así que el estudio global es buscado por parte del investigador tomando en cuenta el entorno en el que se

encuentra. Dicho investigador formó parte del estudio como observador participante junto con una compañera docente que servía a modo de observadora no participante. Ambos con formación musical de conservatorio.

Para la realización de este estudio, se ha seguido el manual de técnica e instrumentos de trabajos cualitativos de Campoy y Gomes (2015). La información previa a la incorporación de los docentes es aportada por los profesores del centro de distintas asignaturas, con el fin de tener una idea general del contexto y las capacidades del grupo en distintos ámbitos. Elementos como las características del grupo o el ambiente general, los conflictos a los que suelen verse sometidos y cómo los solucionan con la previa y posterior intervención del profesorado, son algunos de los datos recopilados en los cuadernos de campo. Información de interés a destacar sobre las clases con las que más tenían una mayor predisposición de inteligencia y motivación (Campoy y Gomes, 2015). Siguiendo una técnica Delphi, se asentó el período de tiempo y la delimitación contextual, seleccionando dos observadores y explicando el método de actuación para poseer toda la misma información antes del análisis (Campoy y Gomes, 2015). Los participantes colaboraron voluntariamente, se mantuvo su anonimato y se impidió que los conformantes de la clase interaccionaran durante el desarrollo de los registros escritos para no ser influenciados entre ellos y se les comunicó que en caso de cometer alguna equivocación no iba a ser conocida por los demás.

La observación participante resultó en la intervención del investigador, accediendo a la comunidad y realizando el trabajo a través de unas notas organizadas en el cuaderno de campo, estructuradas para la descripción e interpretación de estas, así como para la comparación con las mismas notas de la observadora no participante (Campoy y Gomes, 2015). Se llevaron a cabo distintas fases, siendo estas: a) preparativos; b) recolección de datos; c) duración; d) análisis de datos.

El análisis de datos se llevó a cabo cotejando los datos recopilados con ayuda de dos registros *ad hoc*, uno previo al taller y otro posterior que permitieran contestar a las preguntas realizadas en esta investigación. Algunos de los datos que permitían recolectar eran el sexo de los estudiantes, la edad, la predisposición musical con la que tenían más afinidad y su ascendencia familiar, para comprender la predisposición del conocimiento en materia cultural latinoamericana y folklórica argentina.

En cuanto a la implementación, se desarrolló como sigue:

Sesión primera: en ella, se realizó un registro escrito como método de recopilación de información para tener constancia de los conocimientos previos de los estudiantes en la materia. Más adelante y con el registro todavía en la mesa sin posibilidad de seguir rellenándolo por orden del investigador participante, de esta manera se pudo obtener la información previa sin intervención con el nuevo conocimiento adquirido, se llevó a cabo una introducción sobre la música folklórica; con su definición, trabajo de los etnomusicólogos, ejemplos nacionales de esta música tradicional y, por último, internacionales, siendo el caso de la música argentina el foco principal del estudio. Gracias al proyector se permitió la escucha de la zamba. Después, rellenaron una última información en el registro escrito sobre el análisis musical de esta pieza y sobre el baile

mostrado, pero sin llegar a enseñar los pasos ni el tutorial *online*. Respondieron algunas preguntas tras la finalización de la clase para comprobar el ambiente que se generó en la primera sesión del taller, recogidas en el diario de campo para su posterior análisis. A su vez, se les entregó la información necesaria para poder seguir escuchando la música analizada en clase y que pudieran buscarla a través de los elementos tecnológicos a su disposición.

Sesión segunda: al comenzar esta sesión, se hizo un trabajo de memoria sobre la clase previa, donde se recordaron algunos conceptos y ejemplos de las músicas estudiadas y los instrumentos con los que se llevaba a cabo. Para entonces, los estudiantes fueron llamados a realizar un cambio en la disposición de los muebles y pupitres del aula, dejando espacio suficiente para la realización de la danza con la mayor soltura posible. En el centro, se permitió la existencia de un círculo imaginario donde deberían realizar la coreografía enseñada por el docente. Este cambio del mobiliario fue totalmente necesario al no disponer de una sala específica para el movimiento, además, sirvió también para generar una sensación de comodidad en el alumnado al realizar la danza, un acto que puede generar vergüenza y miedo escénico, en un entorno conocido y controlado con el que interactúan de forma cotidiana.

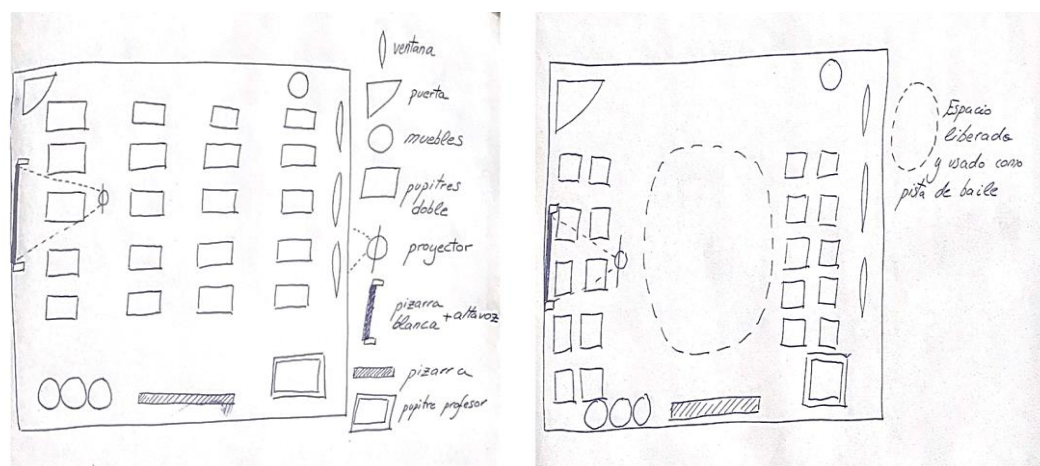


Figura 1: Disposición del aula previo y posterior al cambio de mobiliario. Fuente: elaboración propia.

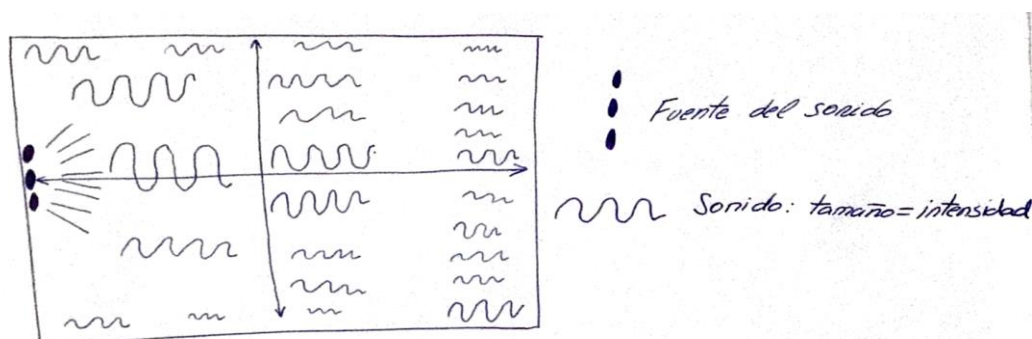


Figura 2: Disposición del sonido en el aula posterior al cambio del mobiliario. Fuente: elaboración propia

El espacio es de vital importancia, donde el color, la luz, el sonido o el clima afectan a los estudiantes de distintas formas a tener en consideración. Por ello, se han removido tantos muebles como ha sido posible para permitir a los alumnos moverse con la mayor libertad posible, dando uso de diferentes áreas de soporte en la creación de ideas.

Para la realización de la danza, se llevó a cabo una práctica imitativa para la clase que no aplicaba la semiótica, copiando los movimientos mostrados con el proyector sin intención comunicativa.

De las muchas coreografías que se conocen de la zamba, se optó por utilizar aquella más sencilla de ejecutar en el aula de Educación Secundaria, ateniéndonos a los conocimientos de los alumnos sobre la materia en cuestión, la experiencia en el baile y el tiempo disponible para la realización de la actividad. Entonces, se realizó la coreografía igual para ambos grupos, basada en los 7 elementos que conforman la secuencia básica para su ejecución el círculo junto con la incorporación del pañuelo y posee el siguiente esquema de actuación:

- a) Vuelta entera: paso realizado en 16 tiempos donde se vuelve a la zona inicial del baile.
- b) Arresto simple: los bailarines coinciden en mitad de su trayecto, girando en ambos sentidos.
- c) Media vuelta: cambiando de lugar.
- d) Arresto doble: los bailarines van al encuentro al centro del círculo, girando hacia ambos sentidos.
- e) Media vuelta: volviendo al lugar donde comenzaron el paso 4.
- f) Arresto simple: se repite igual que el segundo punto.
- g) Vuelta final: los bailarines se encuentran en el centro del círculo y se lleva a cabo la muestra del pañuelo.

Al terminar esta secuencia, inicia la segunda parte de la canción, que se repite nuevamente. En el primer descanso la mujer debe rechazar el ofrecimiento del hombre con el pañuelo para determinar la insistencia en la siguiente mitad, concediéndole el gusto del cortejo exitoso.

Tercera sesión: para la última sesión, se volvió a realizar la coreografía mostrada en la clase 2, una semana más tarde que esta y se les entregó un escrito con carácter de recogida de información para comprobar más adelante los conocimientos adquiridos y las nuevas inquietudes generadas. El estudio se llevó a cabo durante dos semanas en tres sesiones repartidas a un par en la primera semana y una clase sola en la última. Estas poseían un tiempo total de 50 minutos por cada sesión.

Con el fin de ceñirse a lo estrictamente necesario y con los medios de los que disponía este estudio, se ha dado uso del pañuelo, objeto indispensable en esta danza, siendo ampliado cuando el material era insuficiente por servilletas para uso, ya que en los barrios humildes de Argentina donde se realiza esta danza se puede utilizar tanto el pañuelo de cocina, bayeta o servilletas, u otros objetos de tela que se tienen a mano en cualquier ocasión de ocio familiar. También, se dio uso de un ordenador, altavoces para reproducir

canciones folklóricas argentinas, la canción del baile (La compañera) y un proyector para visualizar un tutorial guiado.

En lo que respecta a los criterios de calidad y rigor científico, se tuvo en cuenta la comparación y el análisis argumentativo de toda la información a disposición del docente, demostrando un compromiso con el tema, mostrando la recopilación de información, las habilidades y métodos empleados, la experiencia aplicada y realizando un análisis detallado (Yardley, 2017). Es inevitable verse limitado por la cultura, la lengua y el factor humano, pero siempre debe existir una figura objetiva para aplicar a los conocimientos a través de la investigación.

Al tratarse este estudio de una búsqueda de cómo los procesos musicales y dancísticos son moldeados por los estudiantes, las actividades llevadas a cabo en el aula y los límites contextuales que conforman el conglomerado académico en constante cambio, el criterio cualitativo es usado para la producción de conocimiento válido, para ayudar a la reflexión y justificación de los métodos aplicados (Yardley, 2017).

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se ha llevado a cabo un análisis de registros escritos, así como de observaciones recopiladas en los cuadernos de campo. Al considerar la música como un elemento comunicativo por ser un esquema cultural y comportamiento social, se puede desarrollar el análisis semiótico musical del estudio. El deseo de ser escuchado a través de la música refleja una intención comunicativa que expone ideas, sentimientos, estados de ánimo y permite configurar un diálogo entre el intérprete y el receptor (González, 2015). Dentro de las unidades significantes de la zamba que adquieren sus posibilidades gracias a la ausencia de determinación de significado podemos encontrar el siguiente análisis de la semiosis musical:

- Signos del objeto musical: en forma de grabación de audio, signos auditivos y físicos sonoros, ya que se pueden apreciar a través de los altavoces en una imagen fija dada por el proyector, careciendo pues de la física audiovisual.
- Interpretante: derivado de la percepción del intérprete de la zamba, en este caso, los estudiantes y el docente, con su experiencia sensible, creatividad y conocimiento del estilo interpretado.
- Nuevo signo mental: la idea representada de la obra musical en los oyentes, los estudiantes, que no son sino perceptores que conjeturan la interpretación de los códigos musicales.
- Nuevo signo físico: derivado de la grabación de audio y más adelante interconectada con la danza.

La experiencia fenoménica resultante de este proceso es interpretante y objeto, donde el intérprete vive el objeto y esta vivencia, a la vez, proporciona los insumos para significaciones más racionalizadas que permitan la generación de nuevos signos (Vinasco, 2018), ya sea en representaciones musicales, en el caso de la primera parte de la actividad, o dancísticas, en el desarrollo central de esta.

Realización de la danza en el aula: por la parte que compete al estudio semiótico de la clase A, se otorgó la información de los signos musicales y dancísticos, así como de las repercusiones de estos bailes en sus contextos culturales, como el origen y quienes realizaban la coreografía. Ateniéndonos estrictamente al apartado semiótico, se les explicó el siguiente contenido: a) La intención general del baile, la búsqueda del cortejo a través de la danza; b) La importancia del pañuelo en la sociedad antigua, donde era símbolo de clase y se ofrecía como obsequio de amor, normalmente con las iniciales bordadas; c) Los movimientos sugerentes del tronco inferior; d) Los movimientos del tronco superior; e) Dar uso de las expresiones faciales y visuales; f) Los códigos de la propia danza, como taparse con el pañuelo u ofrecerlo de manera sugestiva.

Mientras que, en la clase B, se limitó a entregar la información del baile con motivo de propiciar una interpretación propia, no excluyente de la semiótica básica con que se trabaja en el aula sin las aplicaciones de la semiosis, pero con la intención de generar unos significados propios por parte de los estudiantes no dependientes de la realidad histórica y contextual de la zamba. Por ello, a esta clase se les entregó la siguiente información: a) Origen de la danza en Perú y evolución hacia argentina; b) Coreografía básica de vuelta entera; c) Uso del pañuelo con movimiento ascendente y descendente para la imitación de la danza mostrada con el proyector.

La danza comienza aquí como un hábito de representación con historia y cultura propias, donde el bailarín traduce los signos de la música para transformarlo en ideas representadas en acciones del movimiento. Para comenzar con la comunicación de la danza se debe partir de una necesidad personal centrada enteramente en la identidad para referirse a uno mismo y que luego se ve ampliada en la comparación con la pareja del baile para verse en la colectividad a pequeña o gran escala. Esta identidad en el baile original se da gracias lenguaje, pues es parte de la realidad objetiva de lo que podemos decir y afirmar en torno a lo que somos (Méndez, 2019).

La realidad se muestra a través de la dialéctica de aquello que somos o aquello que no somos, afirmación y negación, que determina, reconoce o identifica el discurso del conjunto de características de una cultura que pertenece a un pueblo. La representación kinésica resultante de la música reproducida se determinó con la posición, espacio y escena (Godoy y Leman, 2010), donde la posición ubica al bailarín en el círculo imaginario de la pista de baile, el espacio no como el lugar donde los danzantes ejecutan la pieza sino todo lo que abarca la realización de sus gestos y la escena como la representación comunicativa entre los dos intérpretes.

Se estableció que la identidad es posible gracias a los procesos comunicativos, porque sin comunicación, interacción entre las personas, no existe una elaboración identitaria. Para ello se prohibió realizar comunicación verbal entre los bailarines, otorgando todo el peso de este lenguaje entre parejas al baile y la música.

La distinción de los roles de género en el baile sirve como primer paso en este proceso de búsqueda de identidad, asentando los primeros pasos para luego introducir la coreografía. El pañuelo es un signo que le otorga valor comunicativo al cortejo, creando un símbolo para con la danza. Aquellos que ejercieran el rol del hombre debían poseer una

identidad de galanteo para la función de la conquista, por lo que debían comunicar este mensaje a través del baile, la acción gestual y la mirada.

El rol de la mujer o de la zamba, si nos ceñimos al término original, es el del rechazo al acto ejercido por el hombre, evitando la coronación con el objeto y esquivando el cortejo durante todo el baile hasta la finalización del mismo. Para ello, procede a taparse con el pañuelo para evitar el contacto visual, lo que incita a la pareja a ejercer un esfuerzo mayor para que se notara la necesidad de seducir a la pareja.

Este intercambio de información a través del baile desemboca en el símbolo, de necesidad metafórica o ideal particular que entienda la relación existente entre el objeto representado (intención) y el gesto del que se parte (transmisión del código comunicativo), generando así un vínculo entre los dos que funciona como representación musical kinésica, dando fruto al sentido, entendimiento de la compenetración entre las fuerzas integradoras del discurso y su valor artístico y comunicativo (González, 2015).

Los resultados obtenidos se han expuesto a través de diferentes categorías reflejadas en el siguiente orden, según la importancia y de la información que otorgan para la realización de este trabajo: a) Folklore, instrumentos y contexto; b) Significado semiótico en la danza y la música; c) Material dancístico: resultados coreográficos; d) Interés en la música tradicional.

4.1. Folklore, instrumentos y contexto

Durante el procedimiento de la actividad, se pudo comprobar gracias a la observación participante y no participante de ambos docentes durante la primera sesión que los alumnos conocían muy pocos instrumentos tradicionales nacionales y de origen externo al país, siendo el caso que la mayoría conocían algunos propios de las festividades como navidad o semana santa. El interés general era muy escaso y no fue hasta la realización del registro 1 que los estudiantes mostraron los pocos conocimientos que tenían sobre la música tradicional folklórica ajena a España. Las preguntas realizadas por el profesor, en dichos registros, fueron las siguientes: “¿Qué músicas tradicionales argentinas conoces?”. “¿Qué músicas tradicionales de Argentina conoces?”. “Cuando te imaginas la música tradicional de Latinoamérica, más concretamente la de Argentina, ¿con qué instrumentos te la imaginas?”. Con estas preguntas, se pudo determinar una información previa, con resultados que exponían los pocos conocimientos acerca de la música tradicional del continente americano y de argentina en específico, excepto por los alumnos que tenían ascendencia originaria de Latinoamérica, los cuales poseían más conocimientos base. Según el segundo registro, se pudo determinar un incremento del interés por esta cultura y una asimilación de los conceptos dados en el aula. Los estudiantes aprendieron los instrumentos con los que se interpreta música en el folklore argentino, tales como el bandoneón, el violín, la guitarra criolla y el bombo legüero. Ambos grupos fueron capaces de recordar estos instrumentos durante el transcurso de las actividades. A su vez, se hicieron preguntas sobre estos instrumentos, información recopilada en los cuadernos de campo. Cómo funcionaban a nivel organológico, si se interpretaban de pie o sentado e incluso si se realizaba su interpretación con algún objeto como baquetas, arcos, etc. Los dos observadores concluyeron el mismo resultado, y es que los estudiantes pudieron interiorizar

los conceptos más generales de los instrumentos, aunque algunos se olvidaban de la ejecución de pie o sentada. También, recordaron algunos estilos tradicionales de Argentina como el tango y no solo el estilo trabajado a través de la danza y análisis musical. Los estudiantes identificaron el origen de la música en Perú y encontraron significados distintos para la realización de la zamba.

La clase A se centró en el por qué de la danza, así como en el significado de cada movimiento con el pañuelo o corporal sugerente de la información relacionada con el contexto original; mientras que, la clase B se ciñó a la identificación del país y a la celebración en que se desempeñaba esta música en su entorno original.

4.2. Significado semiótico en la danza y la música

Al realizarse un mismo registro escrito previo a la intervención del apartado semiótico de la danza, los resultados entre ambas clases coinciden en algunos aspectos; mientras que, en otros relacionados con el apartado comunicativo, son más diversos. Se obtuvo que un 65% de los estudiantes de la clase A encontró un significado a nivel dancístico relacionado con el amor, un 15% se centró en una temática relacionada con el desamor, un 7% en una mezcla entre ambos debido a la indecisión y un 11% sintió indiferencia sin llegar a conectar con la danza mostrada en pantalla y realizada por bailarines profesionales. En la clase B, los resultados fueron diferentes, pues en esta clase hubo una predisposición por el desamor, llegando al 52% del total del alumnado en el aula, un 20% en el amor, un 12% en indecisión, llegando a un punto intermedio sin decantarse en su totalidad por ninguno y un 12% resultó en indiferencia.

Se considera importante destacar que de los alumnos totales de la clase A, hubo un 46% de ellos que resultaron en una dicotomía entre la música y la danza, describiendo que, en la música, aquello que les transmitía el instrumentista y el cantante estaba relacionado con el amor o la felicidad y en la danza, al contrario. Este mismo resultado resolvió, en la clase B, con un porcentaje del 16%. Tan solo una persona asumió una relación entre el amor y el cortejo dentro de la música y más adelante con la danza.

En el segundo registro escrito, se llevó a cabo la siguiente pregunta: “*Si pudieras cambiar el significado del baile entre parejas, ¿qué tipo de significado le darías a los movimientos y a los objetos usados?*”. La pregunta está directamente relacionada a la intención semiótica del trabajo, pues el significado que los alumnos le dan a los movimientos y a los utensilios de la danza permite conocer el entendimiento de los códigos significantes del baile. Es decir, que aquellos alumnos que identifican roles de género dentro del contexto de la zamba entienden cómo funciona parte del cortejo resultante de los movimientos, sin llegar a concretarse en ellos, basados en una intuición generadora de información.

En una de las respuestas obtenidas por la clase B, encontramos las siguientes palabras que sirven para analizar esta cuestión: Alumno 1B. “*Le daría un significado relacionado con el rol de cada sexo en la sociedad (antigua) dándole al hombre pasos simples, con ritmos fuertes y movimientos rudos y a la mujer pasos complejos, suaves, con un ritmo lento y melancólico y la mujer bailaría detrás del hombre, dándole al hombre una*

espada y a la mujer un delantal, para que se comprendiese la experiencia de cada sexo en las pasadas sociedades, dando a entender lo mucho y lo poco que valoraba cada uno.”

Por parte de la clase A las respuestas son diversas, ricas y variadas. Se centran en signos más precisos y a menor escala, sutilezas que comunican y no tanto en un análisis general del baile, pues se centran en el mensaje que genera la danza de la mano de la música, relacionadas e inseparables. Algunas de las respuestas que se pueden encontrar son las siguientes: Alumno 1. *“Me transmite un ambiente de romance, ya que el chico le pide a la chica ser su pareja. Le daría el mismo significado que tiene la canción original”*. Alumno 2. *“La mirada y los pasos transmiten la intención. Lo cambiaría para ser más alegre y con más baile”*. Alumno 3. *“Destacaría lo romántico que es y me transmitió confianza por parte del profesor. Cambiaría el significado a “odio”*. Alumno 4. *“Destacaría las miradas. Me gustaron mucho. Cambiaría el significado a “amistad”*. Alumno 5. *“Me gustó mucho porque transmitía la importancia de la danza y ese rechazo. Al chico le gusta la chica, pero la chica no sabe de él hasta que él la conoce y a ella le interesa.”*

4.3. Material dancístico

En cuanto a los objetos utilizados de acuerdo a lo que compete a los alumnos de la clase A, se brindaron sugerencias e ideas acorde a lo que ellos consideraban dentro del desarrollo de la actividad y sus códigos significantes. La pregunta del segundo registro desde la que se pudo explorar esta cuestión fue: *“Si pudieras cambiar el pañuelo de la zamba por otro utensilio, el que quieras, ¿cuál sería tu primera opción? ¿Qué significado podrías darle?”*. Esta pregunta permite reconocer en el alumnado si es capaz de percibir el valor comunicativo del objeto usado en la danza, pero también si es capaz de traducirlo a su propia cultura para otorgarle un valor significativo similar con el que transmitir los mismos conceptos que el original desempeña en la zamba.

Las respuestas más pertinentes para analizar por parte de la clase B fueron las siguientes: Alumno 1. *“Clase B: flores. Delicadeza”*. Alumno 2. Clase B: *“usaría una camiseta porque las chicas se podrían tapar y hacer lo mismo y los chicos igual”*. Alumno 3. Clase B: *“utilizaría un abanico, porque es muy bonito el abanico y con significado español”*. Alumno 4. Clase B: *“celofán, porque es divertido”*. Alumno 5. Clase B: *“un palo para bailar con él, que de risa”*. Alumno 6. Clase B: *“palos y bastones para hacer movimientos con él”*. Alumno 7. Clase B: *“un bastón para que se pareciera a un baile de abuelas.”* Alumno 8. Clase B: *claves”*. Alumno 9. Clase B: *“una toalla. No sé por qué”*. Alumno 10. Clase B: *“servilleta, porque es parecido al pañuelo”*. Alumno 11. Clase B: *“ninguno. El pañuelo es el utensilio ideal para esta danza”*. Alumno 12. Clase B: *“castañas para tocar mientras bailas”*. Alumno 7. Clase A: *“al chico le pondría un ramo de rosas y a la chica le dejaría el pañuelo, porque el chico se lo quiere dar y la chila si le quiere las coge con el pañuelo”*. Alumno 8. Clase A: *“un folio. Porque es simple”*. Alumno 9. Clase A: *“el pañuelo es bastante sencillo pero original dentro de lo que cabe, así que ninguno”*. Alumno 10. Clase A: *“una servilleta, dándole el mismo significado que al pañuelo”*. Alumno 11. Clase A: *“usaría un palo, para poder apoyarse mientras baila”*. Alumno 12. Clase A: *“pues no sé, porque me gusta el baile con el pañuelo, no con otro”*

utensilio". Alumno 14. Clase A: "un trapo, para parecerse más al real". Alumno 15. Clase A: "castañuelas, para añadir ritmo al baile". Alumno 16. Clase A: "una flor, como forma de demostrar amor". Alumno 17. Clase A: "una rosa, ya que representa el romance y es el primer requisito de la danza". Alumno 18. Clase A: "pues me gustaría que el chico llevara una rosa y la chica mantuviera el pañuelo. Mantener el mismo significado que con el pañuelo". Alumno 19. Clase A: "algo más colorido, para que llamase más la atención de la pareja en el baile".

4.4. Resultados coreográficos

Uno de los cambios más importantes que se han recopilado en los cuadernos de campo, por parte de ambos docentes en las coreografías realizadas entre los grupos, es que el A, el cual fue informado de las intenciones comunicativas músico-dancísticas, ejerció un mayor esfuerzo progresivo durante toda la canción en el proceso de seducción y rechazo, alargando las sensaciones a través del baile y enfocando con la comunicación gestual corporal y facial la necesidad de llevar a cabo su empresa. Al taparse las zambas con el pañuelo, ejercieron presión sobre aquellos que optaron por llevar a cabo el rol del hombre generando que estos sintieran la llamada a realizar mejor su papel, incluso realizando los pasos de baile con mayor intensidad y velocidad, saliéndose del tempo establecido por la música en un intento por generar a través de la cinética del baile una respuesta a esa pregunta ejercida por la zamba.

Según la información del diario de campo de ambos participantes, las personas que eligieron el rol de mujer en la danza y contestaron favorablemente a la intención comunicativa de seducción generaron una respuesta de afabilidad y mayor coordinación entre las parejas, al contrario que las que se taparon y generaron una respuesta de impulso y un constante tira y afloja entre los procesos comunicativos, intentando imponer el mensaje de uno por encima del otro.

4.5. Interés en la música tradicional

Al comienzo de las sesiones, se recopiló la siguiente información en los diarios de observación del profesorado implicado:

No participante: a) Los alumnos se ríen de las palabras propias de la cultura argentina con facilidad. Les cuesta atender a la música puesta en el aula y muchas veces dicen que es rara; b) Miran el instrumento bandoneón expuesto con el proyector y hacen comentarios sobre su apreciación estética; c) Se ríen al ver la danza y realizan comentarios sobre los pañuelos y los movimientos que se realizan con ellos.

Observador participante: a) El ambiente general muestra poco respeto por la música expuesta en el aula, así como por el baile; b) Los comentarios graciosos para los alumnos se verbalizan en voz alta.

Se encontró por parte del registro escrito en el análisis de las preguntas: "Ahora que has escuchado y visto cómo funciona la música tradicional en una pequeña parte, ¿crees que escucharás más adelante música tradicional de algún otro país o pueblo que te resulte atractivo? ¿Cuál sería este país/pueblo?". "¿Crees que en el futuro podrías interesarte más por la música tradicional/folclórica de tu familia o de tus amigos? ¿Te animarías a

preguntar e informarte para continuar estas tradiciones? ¿Qué preguntarías para conocerlo mejor?”.

Un aumento muy pequeño del interés, que es el primer paso para el respeto hacia la tolerancia, en conocer tanto la cultura trabajada en clase como en el incentivo por interesarse en la cultura de la que provenía su ascendencia familiar por parte del segundo grupo, con mayores dificultades para comprender el funcionamiento, los códigos y las interacciones llevadas a cabo por la cultura exógena estudiada. Esto mostró también una menor capacidad de acción y comprensión de los procesos comunicativos musicales y dancísticos llevados a la práctica durante la actividad. El grupo A, por otro lado, mostró un interés significativamente más grande en conocer la música, danza y otras artes de la cultura argentina, así como de la propia de la que provenían su respectiva ascendencia, logrando con éxito una implicación importante en los conceptos folklóricos y su desempeño en la sociedad. También, se logró concretar un mecanismo de comunicación que puede relacionar las dos culturas, la propia y la ajena, a través de los códigos significantes mostrados en la actividad, donde el pañuelo cobra un nuevo significado más allá de la mera prenda de vestir y sirve como objeto disuasor, seductor y comunicativo que permite comprender las acciones desempeñadas por los hombres en las sociedades originales donde se interpretaba la zamba.

Esta información se relaciona directamente con los comentarios surgidos durante la actividad, registrados por ambos observantes. Los comentarios conectaban ambas culturas, desde elementos como la vestimenta de los bailarines tradicionales explicados por los docentes y mostrados en imágenes, hasta con los instrumentos musicales que decían ser iguales o similares a otros que pertenecen a su cultura de origen, por lo que se pudo determinar la información analizada por los docentes. Al explicarles el funcionamiento del pañuelo, también encontraron nuevas conexiones entre los métodos de cortejo de la antigüedad de España y aquellos relacionados con Latinoamérica, siendo así conscientes de la relación que hubo entre el continente y el pueblo español.

Los trabajos previos han permitido elaborar distintas vías de acción, abriendo caminos para este estudio y siendo este mismo un apoyo a los futuros docentes que vayan a aportar al futuro de la educación información sobre los conceptos de la semiótica musical y dancística, ampliándolos, poniéndolos en duda y aplicando todos los medios posibles al alcance de un investigador y profesor, intercalando estos datos con otras materias y enriqueciendo la discusión hasta los límites imaginables.

La autoestima se expuso en el aula a través de las interacciones de los compañeros durante la realización del baile. Al comienzo, hubo una gran parte del alumnado que no mostraba una confianza apreciada a nivel visual durante la interpretación coreográfica, pero con el desarrollo de la misma, el ambiente generado por el docente y por la interacción del alumnado dentro de la actividad, se aumentó la confianza con la que realizaron los pasos en la danza (Aranda 2016). Esta confianza permitió generar una sensación de unidad y euforia que dio lugar a risas y comentarios con connotaciones de felicidad (Huaman 2017).

El estudio permite explorar de una manera efectiva y de aporte racional que aquellos docentes que trabajan en diferentes contextos socioculturales de aprendizaje musical con

herramientas no tradicionales para la creación y expansión cultural, pueden involucrar a los estudiantes de la materia en cuestión. Más específicamente, gracias a la aplicación de la zamba, sus elementos en la coreografía y el entendimiento contextual, se permitió a los estudiantes de Secundaria verse envueltos con esta cultura a través de modos distintos para el desarrollo de los significados, las representaciones y sus entendimientos y la composición de estos dentro del lenguaje musical (Barton y Riddle, 2022). Esto es debido a la relación entre los alumnos con la materia y su conexión, incentivada por los trabajos realizados en el aula y el aporte del docente comprometido con su causa, pues cuanto más abierta es la visión del docente hacia otras culturas, más en consonancia se encuentra el alumnado con la materia y el contenido específico, cambiando su postura a una más abierta, disfrutando de la actividad realizada en el aula y aceptando las culturas ajenas que son tan válidas como las propias, tan solo distintas en cuanto a los códigos que se deben entender para poder asimilarlas y disfrutarlas (Vilar, 2006).

El rendimiento académico en la materia que concierne a las músicas del mundo fue trabajado gracias al incremento de la motivación del alumnado, el cual desarrolló habilidades motoras gracias a la coreografía, socioemocionales por parte de la interacción grupal durante el desarrollo de la actividad y de pensamiento crítico a través de la incorporación de los conceptos pertenecientes a la cultura exógena para su entendimiento (Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay y Howe, 2013).

Por lo anteriormente mencionado, se destaca que la zamba ayudó a la ampliación de los conocimientos folklóricos y a al desarrollo de la seguridad a nivel personal, mejorando la autoestima en los procesos dancísticos expuestos en el aula con cooperación entre el alumnado y favoreciendo un intercambio cultural con la cultura argentina (Guardiola, 2012). Los alumnos mostraron esto a través del mismo medio con que se entienden originalmente en la zamba, a través del baile y la asimilación de los procesos lingüísticos y comunicativos. En la respuesta dada por el alumno 1 de la clase B sobre el cambio de significado de los movimientos y los objetos usados del registro escrito, podemos determinar que, a pesar de no comprender el significado de todos los movimientos coreográficos generados durante el proceso del baile, se llega a una interacción entre la cultura de la que proviene el alumno y la cultura exógena a la que se expone con la actividad. El alumno, interpretante de la información, traduce los signos que percibe en la danza a su propio vocabulario, donde su cultura (en este caso la española) intenta imponerse o, visto desde un punto de vista lingüístico, usar sus propias herramientas y códigos internos para establecer los mismos sobre la cultura estudiada, adaptándose y buscando similitudes entre ellas, como es el caso de los roles de género en la sociedad y los papeles en que desembocan cada uno de ellos dentro de su propio contexto. Más adelante, haciendo referencia a los pasos simples, pero con ritmos fuertes y rudos, indica un intento por comprender por qué se realizan estos pasos entre los dos danzantes a pesar de establecerse una diferenciación mayormente protagonizada por el uso del pañuelo, pues estos son iguales en las dos partes. A la mujer, le agencia una sutileza que el hombre no posee dentro del arte de la danza, donde sus pasos, aunque más complejos, deben ser suaves y con un ritmo lento, melancólico y con la delicadeza que culturalmente se establece para desempeñar su papel. Para ello, crea una conexión directa entre la identidad de la mujer y el delantal. Este funciona como una muestra de identidad relacionada con el papel de la casa

al que antiguamente se veía relegada, en contraposición a la fortaleza mostrada por el hombre, espada en mano durante la realización del baile para demostrar la fortaleza que se espera de él.

El “ambiente de romance” que establecen en la clase A bajo la misma pregunta, nos muestra el resultado de una idealización del objeto final de la danza, pues la seducción ya se ha completado en este imaginario y necesita ir a la siguiente fase tras el cortejo, el romanticismo. Esta no es sino una extensión del significado original de la canción y del baile. Se genera un margen de error en el que los alumnos se desenvuelven, pues puede ser que para ellos el proceso comunicativo empiece en cuanto la música comienza a sonar, o, como es este el caso, comience con una conexión previa entre los danzantes, creada por su imaginación y creatividad dentro del contexto. Las respuestas nos permiten ver cómo funcionan sus mentalidades, pues la dicotomía entre “amor y odio” como extremos aborda el entendimiento de los totales, sin escala de grises, que permite vislumbrar el porqué de la relación, si no comprensión de los conceptos como uno mismo en sus múltiples variantes entre el cortejo y el amor. Esto se nos ve contrario en el alumno 5, que compete a esta cuestión, pues para él el contexto no comienza previo a la interpretación de la música, sino que es a partir de ella que la intención se genera.

La diferencia entre este análisis de los procesos comunicativos de la danza y los que se mostraron por los alumnos 2 y 4 de la clase A en comparación con la alumna 3, es que el punto de partida no se concibe como el intento del hombre por conseguir la oportunidad de cortejar a la mujer, siendo esta la que acabe aceptando su pañuelo, sino que es directamente un acto romántico, que establece una conexión previa entre los danzantes, es decir, un contexto inicial dado. Esto genera un margen de error en el que los alumnos se desenvuelven, pues puede ser que para ellos el proceso comunicativo empiece en cuanto la música comienza a sonar, o, como es este el caso, comience con una conexión previa entre los danzantes, creada por su imaginación y creatividad dentro del contexto.

En cuanto a los objetos usados y el cambio de estos, se destaca el caso de la alumna 3 de la clase B, quien utiliza un abanico por el concepto estético del abanico y por un intento por acercar la cultura ajena a la propia y así poder comprenderla mejor. El significado español que le otorga inconscientemente se debe a la necesidad de buscar una identidad dentro de este baile, una representación del yo dentro del diálogo comunicativo entre los dos danzantes.

Por parte de la clase A, como se ha expuesto en la categoría 3, se puede determinar acorde a ambos observadores y el análisis de los resultados del registro, que dan por hecho la intencionalidad de la danza y simplemente añaden utensilios para la realización de esta, fruto de la necesidad surgida durante la interpretación que llevaron a cabo en el aula. Las respuestas de esta clase en el segundo registro se centraron en la realización de la danza con otros objetos sugerentes y similares al pañuelo para poder aproximarse a la intención comunicativa de la zamba, respetándola e intentando integrarse en su lenguaje, mientras que en la clase B optaron por acercarlo más a la cultura de la que provenían, pues no poseían las herramientas para comprender los códigos de forma que se sintieran partícipes en esta otra cultura.

La tolerancia resultante del respeto hacia la cultura argentina se mostró en el aula gracias a la información recopilada por los observadores en los diarios, estructurada, contrastada y debatida. Los alumnos no se reían como antes de los pasos de baile realizados en el aula en la última sesión ni fuera de ella cuando el observador participante la realizó una vez más, sino que generaron un ambiente de afabilidad y de alegría por el baile y no contra él. La música se encuentra en un contexto de capacidades comunicativas e integradoras, donde por medio del baile, se convierte en un acto comunicativo de manifiesta acción multicultural e interculturalmente estabilizadora (Onlcina-Sempere, Jorge-Reis y Ferreira, 2020).

Con estas palabras, se intenta mostrar un camino todavía joven y por explorar por la comunidad docente, tanto a nivel nacional como internacional, pues el estudio de la música folklórica es muy importante para las conexiones de las distintas culturas y posee elementos pedagógicos importantes (Botella, Cervera y Sayas, 2014), generando puentes a través de la enseñanza que eviten el rechazo de aquellas personas que crean en su cultura como la más importante y por ende la única que tiene cabida en el aula (Vilar, 2006). Además, se puede sacar en claro de este estudio que la semiótica es una herramienta que permite conectar con los estudiantes y ayudarles a que comprendan las materias impartidas en el aula y superen las barreras que impiden una aproximación al conocimiento al que se enfrentan, siendo uno de los muchos recursos de los que disponen los docentes a la hora de enfrentarse a los problemas que envuelven a los estudiantes, permitiéndoles aprender a aprender, conocerse a sí mismos y a quienes les rodean. Las ideas que se trabajan son fundamentalmente cognitivo-enactivas, donde la música funciona como una serie de acciones cognitivas llevadas a la clase con energía acústica que al alumno se le traduce como un entorno musical definido en el que poder trabajar la información acústica, visual y/o cinética (López, 2007).

Se tiene en cuenta que la semiótica musical se ha desligado de la semiótica general, adquiriendo cierta originalidad y autonomía sobre todo durante los últimos 30 años (Tarasti, 2008). Desafortunadamente, el alcance de este estudio abarca muy poco espacio educativo, pues solo se ha focalizado en 1º de la ESO. También, se debe tener en consideración que, para lograr una mejor interpretación de los resultados, es favorable que existan más datos para el análisis, por lo que el uso de dos clases resulta insuficiente de una total amplitud en el área educativa. La aportación que puedan brindar futuros investigadores en educación, docentes u orientadores es de vital importancia para la expansión del conocimiento de los estudiantes con las herramientas de que disponemos para la realización de nuevos métodos y sistemas de enseñanza.

Uno de los medios demostrados con este trabajo es dando uso de la semiótica en el aula, la cual no debe ceñirse tan solo a las barreras necesariamente impuestas en este trabajo, sino que debe expandirse en pos de alcanzar nuevas metas y abarcar nuevos campos artísticos y científicos en áreas de educación diversas, como en Primaria, Infantil o, incluso, en educaciones muy posteriores como los ciclos formativos, grados medios, superiores, universitarios, etc. Por ello, se debe tener en cuenta también que toda forma de estudio sea ciencia o disciplina lingüística, puede interaccionar en favor de los estudiantes, pues muchos investigadores disponen de la semiótica para el estudio de los procesos

cognitivos (Tarasti, 2008). Con ello, se propone una mejora de la muestra usada, con más clases, más rangos de edad y más diferencias de géneros en el aula, así como centrándose en la búsqueda de la interculturalidad como instrumento para la eliminación de los prejuicios existentes contra grupos minoritarios (Guardiola, 2012). Algunos trabajos, como los de Botella, Cervera y Sayas (2014) plantean la acuciante necesidad de llevar las propuestas y los estudios al aula para realizar un aprendizaje amplio de ricos y variados géneros musicales tradicionales en la Educación Secundaria. Este trabajo sirve como un paso más en la dirección apuntada por el conjunto de los investigadores mencionados.

Como futuras líneas de trabajo, se espera poder realizar la práctica en el ámbito universitario, aprovechándose sus procesos de revisión y renovación (Sánchez-Bayón, 2014; Vizoso y Sánchez-Bayón, 2016). Incluso en escuelas de negocios y de marketing, vía grupos de innovación docente como los que han apoyado este proyecto.

5. CONCLUSIONES

Por lo expuesto anteriormente, así como por los resultados obtenidos de la triangulación de la información recopilada, se determina que el objetivo principal de este estudio se confirma, pues la herramienta aplicada para el desarrollo del trabajo, la semiótica, ha funcionado como un motor que propicie el entendimiento y acercamiento de la música folklórica a los estudiantes, así como facilitando la impartición de la temática de la materia. Se concluyó, gracias a esta misma triangulación con el diario de campo y según la observación de la actividad recogida en él, que cada alumno tuvo su propio desarrollo.

Los objetivos secundarios, mostrados en la misma secuencia expuesta previamente, se analizan de la siguiente forma:

- a. Parcialmente, pues, aunque es cierto que las herramientas mostradas y desarrolladas en el aula con la actividad sirven para acercarse a la cultura exógena a la que se exponen durante el estudio de estas, parece que no sirven para el entendimiento de otras culturas alejadas del radio próximo a la principal, aunque ayudan a acercarse de una forma más respetuosa y analítica, con respeto e interés.
- b. El objetivo relacionado con los parámetros musicales del ritmo, el tono, la melodía, el timbre, la armonía, el volumen y la duración se ha expuesto también favorable, pues la interpretación de los códigos comunicativos de la danza y la música han facilitado el aprendizaje del alumnado, que de otra forma sería de aproximación más academicista y teórica, mientras que con la herramienta semiótica ha resultado en un puente conductor de información que facilite el entendimiento de estas.

Las implicaciones de la práctica de esta enseñanza son muy esperanzadoras, pues brinda a los estudiantes cierto conocimiento musical con las herramientas comunicativas en el aula de educación secundaria. Además, sirve para ayudar a entender los planteamientos según la inteligencia que posea cada alumno, pues se abordan la inteligencia musical, la corporal cinestésica, visual espacial, interpersonal y lingüístico verbal. La comunicación está presente en todo aquello que sirve para generar una identidad, una sensación de

pertenencia a una cultura y a un pueblo, por lo que es de suma importancia que los alumnos puedan desenvolverse en estas cuestiones siempre presentes en el día a día y en aquellos entornos en los que se vean expuestos ajenos a lo conocido. Entender cómo funciona el arte es entender cómo funciona el ser humano y esto es una prioridad en una época donde los estudiantes se ven expuestos a las inquietudes identitarias, siempre en busca de la persona que quieren ser y la que se espera socialmente que sean. Para ello, se plantea que la semiótica no es sino un camino, uno de muchos que aún quedan por explorar y otros que deben ser probados en colaboración con otras materias, disciplinas y ciencias para superponer las fuerzas que generen la ampliación del conocimiento en sus muchas ramas. Esto puede estudiarse más en profundidad en las distintas culturas para poder determinar cuáles son aquellas que comparten los códigos más similares y que estas se pongan en práctica en el aula para que los estudiantes puedan acercarse de la forma más natural, orgánica y con el resultado más prometedor posible. Aquí se hace presente la labor del docente, que es y siempre ha sido velar por el alumnado, por lo que, aunque este estudio está enfocado en las aplicaciones semióticas en la danza folklórica argentina, se debe ejecutar en ámbitos cada vez más extensos, donde se ponga en práctica tanto la aplicación como el estudio de esta herramienta.

La comunidad docente, por su parte, debe ser siempre un cuerpo unificado, aunque cosmopolita, donde las inquietudes por la investigación y la elaboración de propuestas educativas innovadoras se basen tanto en la creatividad más pura como en la interacción de las distintas fuentes de enseñanza, no desligadas y siempre buscando la utilidad teórica y práctica. Este cuerpo docente debe comunicarse para el intercambio de información constantemente, al igual que como se muestra en este trabajo el arte es un medio de comunicación a través de la interpretación de los códigos, para poder fortalecer el foco de toda educación: el estudiante.

AGRADECIMIENTOS

Grupo de Innovación Docente Emergente en Tecnologías de la información y comunicación y tecnologías del aprendizaje y conocimiento para la mejora de los estudios de ciencias de la economía y de la empresa; INES-Universidad Internacional de la Rioja; HOS-UEMC & LEtS-ESIC Business & Marketing School.

REFERENCIAS

- Aranda, P. (2016) *Aplicación de un programa de danzas folklóricas para mejorar el nivel de autoestima en los alumnos del primer grado de educación secundaria de la I.E 88298 "Luis Alberto Sánchez" Nuevo Chimbote – 2014* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Santa]. <https://n9.cl/7j6pw>
- Barton, G. y Riddle, S. (2022). Culturally responsive and meaningful music education: Multimodality, meaning-making, and communication in diverse learning contexts. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 44(2), 345-362. <https://doi.org/10.1177/1321103X211009323>

- Bernabé, M.M. (2012). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 107-127. <https://doi.org/10.14201/10357>
- Botella, A., Cervera, J. y Sayas, J. (2014). Etnomusicología y tradición en la música de Chelva. Una propuesta didáctica en el aula de secundaria. *Revista de Folklore*, 390, 13-38 <https://www.funjdiaz.net/folklore/pdf/rf390.pdf>
- Campoy Aranda, T.J. y Gomes Araújo, E. (2015). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Goias: EOS Universitaria <https://n9.cl/veoyas>
- Carbonell, F. (2000). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Editorial Ministerio de Educación y Ciencia.
- Conesa, E. y Angosto, S. (2017). La expresión corporal y danza en la educación física de secundaria y bachillerato. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 17(2), 111-120. <https://doi.org/10.6018/cpd>
- Dannemann, M. (1964). El folklore en la Educación Musical. *Revista Musical Chilena*, 18(87-88), 37-41. <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13613>
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digny, R., Hay, P. y Howe, A. (2012). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- De las Heras Fernández, Rosa. (2022). *Música, movimiento y danza. La expresión corporal en el Aula*. Madrid: Editorial INDE.
- European Commission (2023). *European Education Area*. <https://n9.cl/Ou9fs>
- Espinoza, I. (2016). *La música instrumental y su relación con la inteligencia emocional en los estudiantes del primer año de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática “Carlos Wiesse”, Comas, 2011* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación]. <https://n9.cl/3c3q8>
- Frith, S. (1987). Hacia una estética de la música popular. *Las culturas musicales: lecturas de etnomusicología*, 3, 413-436. <https://n9.cl/holhw2>
- Fuentes, J. y Clremades, R. (2021). *Cómo escribir un trabajo fin de máster*. Síntesis.
- Guardiola, J. (2012). *Enseñanza intercultural a través de las músicas del mundo* [Trabajo Fin de Master, Universidad de Oviedo].
- Huaman Quispe, R. (2017). *Relación de las estrategias didácticas de enseñanza de la danza folklórica y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en estudiantes del quinto grado de nivel secundaria según los docentes del área de arte o talleres de danzas del año 2016* [Tesis de Educación Artística, Escuela Nacional Superior de Folklore]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/FOLK_ce391e7dfb6b5ea048627ebfd8e7105c
- López Cano, R. (2007). *Semiótica, semiótica de la música y semiótica cognitivo-enactiva de la música*. Barcelona: Escola Superior de Música de Catalunya

- Martínez, A. y Rodríguez, E. (2021). Algunas consideraciones formales y armónicas en la zamba argentina. *Musica Theorica*, 7(1), 112-134. <https://doi.org/10.52930/mt.v7i1.228>
- Martínez, J. L. (1960). *Semiótica de la música: una teoría basada en Peirce*. Sao Paulo: Pontífica Universidade Católica de Sao Paulo.
- Méndez, S. (2021). *Zamba Argentina. Una danza que comunica más allá* [Tesis de Maestría]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20399>
- Montero, C. (2018). El folclor argentino: el caso de zamba del carnaval de Leguizamón y Aznar. *Segunda Nueva Época*, 28. <https://doi.org/10.15359/ra.1-28.12>
- Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J. y Ferreira, M. (2020). La educación intercultural: la música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311 <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/189675>
- Sánchez-Bayón, A. (2012). *Humanismo Iberoamericano*. Guatemala: Cara Parens.
- Sánchez-Bayón, A. (2013). *Renovación de la Filosofía Social Iberoamericana*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Sánchez-Bayón, A. (2014). *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Sánchez-Bayón, A. (2015). Filosofía del aula inteligente del S. XXI: críticas urgentes y necesarias, *Bajo Palabra*, 10: 259-269. <https://doi.org/10.15366/bp2015.10.022>
- Sánchez-Bayón, A. (2016). Buenas prácticas de *e-learning*: estudio de caso del e-portafolio, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 4: 63-71.
- Sandberg-Jurström, R., Lindgren, M y Zandén, O. (2022). Musical skills, or attitude and dress style? Meaning-making when assessing admission test for Swedish specialist music teacher education. *Society for Education, Music and Psychology Research*, 44(1), 70-85. <https://doi.org/10.1177/1321103X20981774>
- Sempere, N., Gisbert, M. (2022). La música en el Espacio Europeo de Educación Superior. Desigualdades respecto al sistema universitario y urgencia de solución. *Revista Electrónica de LEEME*, 51, 82-97. <https://doi.org/10.7203/LEEME.51.24699>
- Serrano, V. (2019). Argentina y su música. *Repositorio Institucional de la UNLP*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/103445>
- Spychiger, M.B. (2001). Understanding Musical Activity and Musical Learning as Sign Process: Toward a Semiotic Approach to Music Education. *Journal of Aesthetic Education*, 35(1), 53-67. <https://doi.org/10.2307/3333771>
- Spagnuolo Nanni, A. (2020). La semiótica de Peirce. Una propuesta intermediadora entre las ciencias cognitivas y los estudios comparados de literatura y música. *Archivum*, 70(1), 269-281. <https://doi.org/10.17811/arc.70.1.2020.269-281>
- Tarasti, E. (2008). Los signos en la historia de la música, historia de la semiótica musical. *Tópicos del Seminario*, 19, 15-71. <https://n9.cl/4ikkh>
- Vilar, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra. *Revista de investigación en educación*, 3, 115-132.

- Vinasco Guzmán, J. (2011). Una perspectiva semiótica de la interpretación musical. *Revista del Departamento de Música – Grupo de investigación en Estudios Musicales*, 7(1), 11-38. <http://hdl.handle.net/10554/24655>
- Vinasco Guzmán, J. (2018). La interpretación musical como hábito: diversidad en el departamento de música de la universidad eafit desde una perspectiva semiótica. *Revista del Departamento de Música – Grupo de investigación en Estudios Musicales*, 9(1), 0. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2018.9.1>
- Vizoso, C., Sánchez-Bayón, A. (2016). *Hacia una universidad del tercer milenio*. Madrid: Delta Publicaciones.
- Yardley, L. (2017). Demonstrating the validity of qualitative research. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 295-296. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262624>

Imanol Molina Valles. Máster en Educación Secundaria-UCM. Músico y Profesor de Música en Ayto. Navalcarnero y Ayto. Arroyomolinos.

Antonio Sánchez-Bayón. PhD5 (Doctor en Derecho-UCM, en Teología-UM, en Humanidades-UVA, en Filosofía-UCM y en Economía-UCM). Prof. Economía Aplicada en Universidad Rey Juan Carlos (URJC: <https://gestion2.urjc.es/pdi/ver/antonio.sbayon>); cuenta con más de 45 libros en editoriales SPI y cerca de 50 artículos en revistas JCR/Scopus/SJR (con índice-h en Google Scholar: 26 y en Scopus: 10).

F. Javier Sastre Segovia. Doctor en Organización y Dirección de Empresas por la Universidad Pontificia Comillas (ICADE) y Prof. Economía y Empresa en ESIC Business & Marketing School



Todos los contenidos de esta revista se distribuyen bajo una licencia de uso y distribución “**Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional**”. Puede consultar desde aquí la [versión informativa](#) y el [texto legal](#) de la licencia. Esta circunstancia ha de hacerse constar expresamente de esta forma cuando sea necesario.