

# LLIBRE D'ACTES

I JORNADES SOBRE LA RECERCA  
ALS CENTRES SUPERIORS  
D'ENSENYAMENTS ARTÍSTICS

# LIBRO DE ACTAS

I JORNADAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN  
EN LOS CENTROS SUPERIORES  
DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS



Dissenyat i publicat per l'Institut Superior d'Ensenyaments  
Artístics de la Comunitat Valenciana (ISEACV) en 2016.

ISEACV  
C/ Pintor Genaro Lahuerta 25  
46010 València  
Info@iseacv.es

Copyright dels textos dels seus autors i autores.  
ISBN: 978-84-608-6758-6

Diseñado y publicado por el Instituto Superior de Enseñanzas  
Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV) en 2016.

ISEACV  
C/ Pintor Genaro Lahuerta 25  
46010 València  
Info@iseacv.es

Copyright de los textos de sus autores y autoras.  
ISBN: 978-84-608-6758-6

L'Institut Superior d'Ensenyances Artístiques de la Comunitat Valenciana (ISEACV) presenta en aquesta publicació el testimoni de les **I Jornades sobre la recerca als centres superiors d'ensenyaments artístics**, una trobada on tots els centres que conformen l'ISEACV van divulgar les recerques més destacables realitzades pel seu professorat docent i investigador durant el curs 2014-15.

Els textos ací publicats, que abasten les àrees d'art dramàtic, arts plàstiques (ceràmica), dansa, disseny i música, han estat seleccionats pel Grup de Treball d'Investigació, l'organisme que coordina tota la recerca artística produïda pel professorat de l'ISEACV.

Aquest llibre d'actes és, doncs, la primera publicació conjunta dels treballs científics de professors i professores dels tretze centres del Campus.

Les I Jornades sobre la recerca als centres superiors d'ensenyaments artístics van ser el 24 i 25 d'abril de 2015 al Conservatori Superior de Música *Joaquín Rodrigo* de València.

El Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV) presenta en esta publicación el testimonio de las **I Jornadas sobre la investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas**, un encuentro donde todos los centros que conforman el ISEACV divulgaron las investigaciones más destacables realizadas por el profesorado docente e investigador durante el curso 2014-15.

Los textos aquí publicados, que comprenden las áreas de arte dramático, artes plásticas (cerámica), danza, diseño y música, son la primera publicación conjunta de los trabajos científicos de los profesores y profesoras del ISEACV, y han sido seleccionados por el Grupo de Trabajo de Investigación, el organismo que coordina toda la investigación artística producida en los trece centros del Campus.

Las I Jornadas sobre la investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas tuvieron lugar durante el 24 y 25 de abril de 2015 en el Conservatorio Superior de Música *Joaquín Rodrigo* de Valencia.





# ÍNDIX / ÍNDICE

- 6** *Transcripción musical interactiva de notación mensural hispánica.*  
Dr. David Rizo Valero, Beatriz Pascual, José Manuel Iñesta, Antonio Ezquerro,  
Luis Antonio González - Escola d'Art i Superior de Disseny d'Alacant.
- 24** *Investigación eficaz en un proyecto de diseño gráfico: aplicación de los principios de pensamiento visual (visual thinking).*  
Prof. Ana M<sup>a</sup> Pastor Campos - Escola d'Art i Superior de Disseny de València.
- 42** *Estudio cuantitativo del uso didáctico de las TIC en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunitat Valenciana.*  
Prof. Jordi Forcada Cerdà - Escola d'Art i Superior de Disseny de Castelló.
- 56** *El papel de la falda. Proyecto editorial.*  
Dra. Nieves Torralba Collados - Escola d'Art i Superior de Disseny de València.
- 64** *Investigación en lenguajes gráficos contemporáneos.*  
Prof. Antonia Acosta Cruz - Escuela de Arte y Superior de Diseño de Orihuela-, Manuel Lorca Galiano,  
Rosario Ibáñez Sanz, Antonio Sánchez García - Escola d'Art i Superior de Disseny de València.
- 70** *Desarrollo de nanopigmentos cerámicos para decoración digital.*  
Dr. Isaac Nebot Díaz - Escola Superior de Ceràmica de l'Alcora.
- 83** *La pervivencia de la lírica trovadoresca en la literatura valenciana.*  
Dr. Joan Carles Gomis Corell - Conservatori Superior de Música Salvador Seguí de Castelló.
- 120** *El límite: una investigación performativa para el Violonchelo contemporáneo.*  
Dra. Mayte García Atienza - Conservatori Superior de Música Joaquín Rodrigo de València.
- 130** *Retos y oportunidades de la investigación performativa aplicada a las artes escénicas.*  
Dr. Juan José Prats Benavent - Conservatori Superior de Dansa de València.
- 140** *De la investigación artística y escénica a la pedagogía de la danza.*  
Dra. Leticia Ñeco Morote - Conservatori Superior de Dansa d'Alacant.
- 172** *Los códigos escénicos: falacia o respuesta.*  
Prof. Ramón Moreno Pérez - Escola Superior d'Art Dramàtic de València.
- 188** *La investigación artística – performativa.*  
Dr. Álvaro Zaldívar Gracia - Conservatorio Superior de Música de Murcia.
- 204** *Las enseñanzas artísticas y sus particularidades como estudios superiores.*  
Dr. Vicent Llimera Dus - Director de l'Institut Superior d'Ensenyances Artístiques de la Comunitat Valenciana.

# Tipografía y transductor para la transcripción musical interactiva de notación mensural hispánica

David Rizo <sup>1,2</sup>  
Beatriz Pascual <sup>1</sup>  
José Manuel Iñesta <sup>2</sup>  
Antonio Ezquerro <sup>3</sup>  
Luis Antonio González <sup>3</sup>

1.- Escola d'Art i Superior de Disseny d'Alacant - Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas (ISEA.CV)

2.- Universidad de Alicante

3.- Institució Milà i Fontanals (IMF). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC)

## Resumen

En este trabajo se introduce un nuevo sistema para codificar digitalmente de manera asistida la música contenida en manuscritos de los siglos XVI al XVIII, y se presentan las soluciones alcanzadas para superar los problemas que generan algunos de los aspectos que hacen esta notación diferente a la notación occidental moderna como son la ausencia de líneas divisorias o las duraciones de notas basadas en el contexto. Se presenta también la nueva fuente tipográfica *Capitán* creada específicamente para representar este tipo de notación.

## Introducción

Podemos dividir en tres las formas por las que se genera nuevo contenido al corpus musical global: a través de la creación de música original por compositores, a partir de la revisión por musicólogos de ediciones musicales previas o de manuscritos conocidos, y finalmente el resultado del estudio por parte de paleógrafos musicales de material inédito manuscrito o impreso que tras transcribirlo a notaciones musicales modernas hacen ese contenido accesible a cualquier músico interesado. Según Strayer (2013) “Lo nuevo se suele ver como mejor y más avanzado que lo antiguo. Sin embargo, ello no implica que sea superior”. En este trabajo nos vamos a centrar en este último tipo de producción musical, la obtenida a partir del análisis de obras inéditas por paleógrafos musicales.

La notación musical ha evolucionado a lo largo de los siglos para convertirse en alguno de los distintos sistemas de escritura musical que comúnmente se usan en la actualidad, como la notación occidental moderna o los cifrados para instrumentos polifónicos (Strayer, 2013). En general, la mayor parte del material original de cada época está escrito siguiendo las normas consideradas válidas en ese momento. Así, omitiendo aspectos como la armonía y teniendo en cuenta sólo la notación, podría decirse que casi cualquier obra musical en occidente estaría escrita bien en notación neumática, en escritura mensural, o en notación moderna. Sin embargo, la evolución inherente a cualquier lenguaje, y en concreto el musical, conlleva cambios en su notación, que se

realiza progresivamente. Por esa razón es posible encontrar partituras que no cumplen totalmente con las normas dictadas por los tratados que en cada época han guiado a compositores y músicos. Esto es lo que ocurre en la notación mensural blanca de los territorios hispánicos de entre los siglos XVI y XVIII. Siendo una notación que comparte muchos elementos con la notación mensural blanca utilizada en siglos anteriores en el resto de Europa, tiene muchos detalles que la hacen muy diferente (Ezquerro 1999, 2009).

Actualmente no existe ningún sistema software ni propuesta computacional capaz de codificar y representar este tipo de notación. Ello se debe principalmente a que no hay demasiados especialistas capaces de interpretar correctamente este tipo de fuente, y al hecho de que la mayoría del contenido disponible es manuscrito, lo que lleva a una gran variabilidad en los símbolos y estilos usados. Una mala interpretación de un símbolo puede llevar a un cambio importante en el contenido musical.

Es necesario el uso de un sistema de edición interactivo capaz de asistir al musicólogo en la transcripción de este tipo de música cuando se está tratando con un gran volumen de manuscritos.

En este trabajo se introduce un nuevo sistema de notación musical para transcribir digitalmente manuscritos musicales escritos en notación mensural blanca de los siglos XVI al XVIII, y se presenta la solución propuesta para tratar algunos de los aspectos que hacen esta notación diferente a la notación moderna occidental (Bellini, 2004, Renz, 2002, Pugin, 2009) como son la ausencia de líneas divisorias, el posicionamiento diverso de las alteraciones accidentales o la variabilidad de elementos caligráficos que dependen solamente del copista. Se presenta asimismo la tipografía desarrollada a propósito para ser incluida en este editor musical creada a partir de originales de la época que es capaz de comunicar visualmente la dimensión rítmica de la música de la misma forma que lo hacen esos manuscritos originales.

Este artículo se organiza de la siguiente forma: en la siguiente sección introducimos brevemente los elementos básicos de la notación que encontraremos en los manuscritos que este sistema es capaz de tratar. A continuación presentamos la arquitectura del editor de partituras y detallamos cada una de sus partes: la fuente tipográfica musical “Capitán”, y el transductor que convierte la notación antigua a la moderna. Finalmente mostraremos un pequeño ejemplo de transcripción y concluiremos indicando los trabajos futuros que continúan este proyecto.

## **Elementos básicos de notación mensural blanca**

Esta sección no pretende ser una introducción a la notación mensural blanca por ser un asunto demasiado complejo como para ser resumido en unas breves líneas. Se remite al lector a los libros de Rubio (1956) y Ezquerro (2009). Sólo presentaremos aquí los elementos básicos para entender el funcionamiento del sistema de transcripción.

Como cita Strayer (2013): “La notación no se puede aislar del contexto en el que sirvió”. Es necesario conocer el contexto en el que se emplea la notación musical que nos ocupa para poder entender el por qué de algunas prácticas que vamos a revisar.

### **Contexto**

Es necesario definir el contexto desde dos puntos de vista: el político / religioso y geográfico, y el histórico.

En cuanto al primero, estamos tratando de música escrita entre los siglos XVI al XVIII. En ese momento, aunque tendiendo a la decadencia, España es el centro del mayor imperio de la época que comprende, además de parte de la península ibérica, los territorios de ultramar en América, Filipinas y varios países europeos (Flandes, Nápoles...). La religión, en concreto la católica, marca parte de la política de aquel momento. Así, la Iglesia Católica es un pilar fundamental en la organización sociopolítica de la época, siendo ésta la que demanda el servicio de músicos y por tanto patrocina la mayor parte de la creación musical. En el resto de Europa es la aristocracia civil (las cortes nobiliarias) la que mayoritariamente patrocina a compositores y músicos para sus fines sociales, comerciales y políticos.



*Ilustración 1: Tabula compositoria (archivo de música de las catedrales de Zaragoza)*

En España y sus territorios, la mayor parte de la música se crea para ser usada en los distintos servicios religiosos diarios. El maestro de capilla debe crear una pieza, en teoría original, para cada uno de esos servicios. Siendo el soporte papel caro en aquel momento, se emplea frecuentemente una tabla de madera donde el compositor registra el primer estadio de su composición musical: *tabula compositoria* (véase Ilustración 1). A partir de ella se copian las partes ya en papel que luego son distribuidas a las distintas voces e instrumentos del coro (Ilustración 2). Es importante tener en cuenta que en muchos casos esta tarea es llevada a cabo por muchachos cuya voz está cambiando y al no ser útiles para cantar, trabajan durante ese periodo como copistas hasta que puedan optar a un puesto como músico profesional por oposición. Así, con una gran cantidad de manuscritos a copiar, y aun estando suficientemente formados para la lectura musical, podrían introducir errores en la copia que es la que pervive en nuestros días.





Ilustración 2: Partes manuscritas (archivo de música de las catedrales de Zaragoza)

En el resto de Europa la música escrita se distribuye fundamentalmente a través de copias impresas (véase Ilustración 3).



Ilustración 3: Partitura impresa (<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8538821j/f14.image>)

Hay por tanto dos diferencias básicas entre el contenido de los manuscritos hispánicos y los impresos del resto de Europa: la frecuencia en la aparición de erratas de notación y la diversidad de elementos estilísticos.

Continuando con la contextualización del problema, el segundo aspecto a tener en cuenta es el histórico. Podemos establecer unos hitos fundamentales en la evolución de la música escrita. Sin remontarnos a notaciones tempranas como por ejemplo la alfabética griega, establecemos como punto de partida la notación neumática, surgida a finales del primer milenio como recurso

mnemotécnico para recordar a los cantores el contorno melódico y alturas que seguía una pieza musical, fundamentalmente monódica y con un ritmo dado por la prosodia del latín. Dado que el ritmo viene dado por la letra subyacente, no es necesario representarlo explícitamente en la notación.

Con el nacimiento de las lenguas vernáculas y su utilización como texto en las obras cantadas sustituyendo al texto en latín, el cual tenía una estructura rítmica fija conocida, surge la necesidad de representar el ritmo en la notación musical contexto en romance. Se comienza a cantar polifonía (que no siempre discurre de manera homofónica), de forma que es necesaria alguna forma de poder alinear las voces simultáneamente. Como forma de poder dar cabida a estos requisitos se desarrolla la notación mensural, en la que las distintas figuras tienen ya un significado rítmico de duración. En este momento no es habitual el uso de líneas de compás.

Finalmente, por las necesidades propias de la evolución del lenguaje de la música acabará imponiéndose la notación moderna occidental que mayoritariamente hoy en día empleamos.

La notación objeto de este trabajo se sitúa en los últimos momentos de la notación mensural. Siendo una escritura manual que se hacía en el contexto religioso es habitual encontrar en los manuscritos elementos de notación neumática ampliamente extendida como notación religiosa, y en los manuscritos más tardíos, elementos de notación moderna.

## Notación rítmica

A continuación introduciremos brevemente los conceptos básicos de la métrica usada en notación mensural hispánica. Como ya hemos puntualizado anteriormente, sólo presentaremos los conceptos necesarios para la comprensión del sistema de transcripción<sup>1</sup>.

En este tipo de notación, no existe una subdivisión horizontal visual en compases, no encontraremos barras de compás. No obstante, sí disponemos de un compás métrico que inicialmente determina las relaciones de duración que tendrán las figuras representadas en la partitura (véase Ilustración 4).

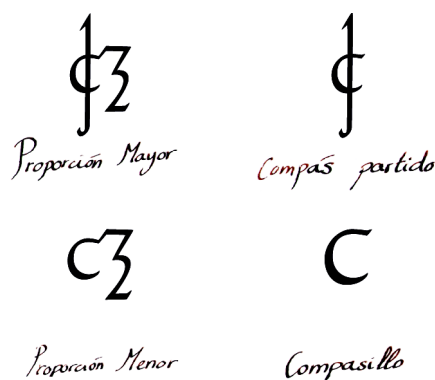


Ilustración 4: Compases mensurales más habituales

---

<sup>1</sup> El lector puede consultar más detalles sobre las reglas de perfección y ennegrecimiento en (Ezquerro, 2009) y (Rubio, 1956)



Las figuras se dividen en perfectas e imperfectas. Perfectas cuando equivalen a tercios de las inmediatamente inferiores en valor, e imperfectas cuando equivalen a mitades de las inmediatamente inferiores en valor. La perfección puede estar determinada por el tipo de compás, por el tiempo de ataque (si se trata una síncopa o no) y sobre todo por el entorno en el que encontremos la nota (por su posicionamiento respecto a otras figuras). La perfección o imperfección determina la duración de la nota en cuestión. Como orientación al intérprete, y siguiendo unas reglas muy concretas que no siempre (aunque sí de manera casi sistemática) se cumplen, se colorean las cabezas de las notas en una práctica denominada ennegrecimiento (véanse las ilustraciones 5, 6 y 7). En resumen, puede decirse que toda figura ennegrecida se ha imperfeccionado, es decir, equivalen a dos de las figuras inmediatamente inferiores en valor.

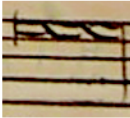
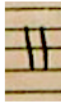
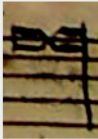
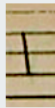
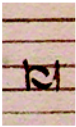

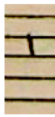
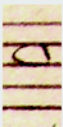
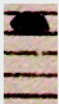

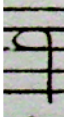


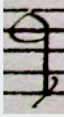
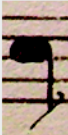
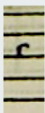
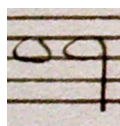
Figura	Blanca	Ennegrecida	Silencio
Maxima			
Longa			
Breve			
Semibreve			
Minima			
Seminima			

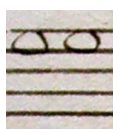
Tabla 1: Figuras mensurales más usadas en los compases ternarios

Como ejemplo, en el compás de proporción menor, una figura semibreve que ataque al dar (véase Tabla 1), si viene seguida de otra semibreve es perfecta (es decir, equivaldrá a tres mínimas) y por tanto, no se ennegrecerá. El hecho de que esa semibreve sea perfecta implica que debe durar el equivalente a tres mínimas. Si en cambio aparece tras una mínima, se ennegrecerán tanto la mínima como la semibreve quedando ambas imperfeccionadas, de manera que esa semibreve tendrá la duración equivalente a dos mínimas (véanse Ilustraciones 5, 6 y 7).

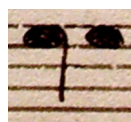
TODO: flecha 5 1<sup>a</sup>, 1<sup>a</sup>, ilu 7 = 2<sup>a</sup>



*Ilustración 5:  
Semibreve  
imperfecta no  
ennegrecida*



*Ilustración 6:  
Semibreve  
perfecta*



*Ilustración 7:  
Semibreve  
imperfecta  
ennegrecida*

## Objetivo del sistema

El objetivo del sistema aquí presentado es crear las herramientas computacionales necesarias para desarrollar un editor de partituras que asista a la transcripción de música hispánica manuscrita de entre los siglos XVI y XVIII en notación mensural. En concreto el sistema debe ser capaz de capturar fielmente el contenido musical, respetando las distintas variantes estilísticas y ayudando a anotar y corregir errores de los propios manuscritos. Finalmente se debe transcribir automáticamente esta la escritura mensural a una notación moderna.

Para conseguir el objetivo existen diversos problemas que habrá que superar como son el hecho de que existen tantos estilos caligráficos como copistas, que encontraremos elementos de notación antigua y moderna embebidos dentro de los manuscritos mensurales, y finalmente los defectos físicos de la fuente, en la que en ocasiones encontraremos agujeros, manchas de tinta o, al contrario, ausencia de pigmento que hacen difícil la identificación de los elementos escritos.

## Antecedentes

Actualmente la transcripción de fuentes manuscritas en notación mensural hispánica se está realizando editando la música en editores de partituras comerciales como Sibelius<sup>®2</sup> y Finale<sup>®3</sup>, y posteriormente editando la imagen que se genera tras la impresión de la partitura (Ezquerro, 2000).

<sup>2</sup> <http://www.sibelius.com>

<sup>3</sup> <http://www.makemusic.com>

En cuanto a la transcripción de fuentes impresas a formatos digitales en las que se codifique la información musical, hasta donde conocemos, podemos encontrar únicamente tres trabajos en la literatura científica. El primero, y más antiguo, es el realizado desde el año 1984 en la Universidad de Melbourne y la Universidad de La Trobe en Australia con el sistema *Scribe* (Stinson, 1984). Siendo el objetivo inicial de este proyecto la codificación mediante ordenador de música medieval en notación neumática, éste ha evolucionado hasta permitir la edición de notación mensural francesa e italiana de inicios del siglo XV.

En 1999 se inicia el proyecto Computerized Mensural Music Editing en la Universidad de Princeton en Estados Unidos y es alojado actualmente en la Universidad de Utrecht. En éste se han editado digitalmente obras impresas de Dufay, Josquin, Machaut, Palestrina y Tallis.

Finalmente, centrado en el mismo tipo de repertorio impreso, la más reciente aportación que podemos encontrar, el proyecto Aruspix (Pugin, 2009) que tiene como objetivo disponer de un medio para obtener el contenido musical a partir de imágenes de las partituras en lo que se denomina OMR (optical music recognition).

Ninguno de los sistemas mencionados centra su atención en la época ni la notación específica que tratamos en nuestro trabajo.

## Transcripción de manuscritos

Nuestra propuesta da una solución a los problemas descritos los objetivos anteriormente expuestos. La ilustración 8 muestra la arquitectura del sistema.

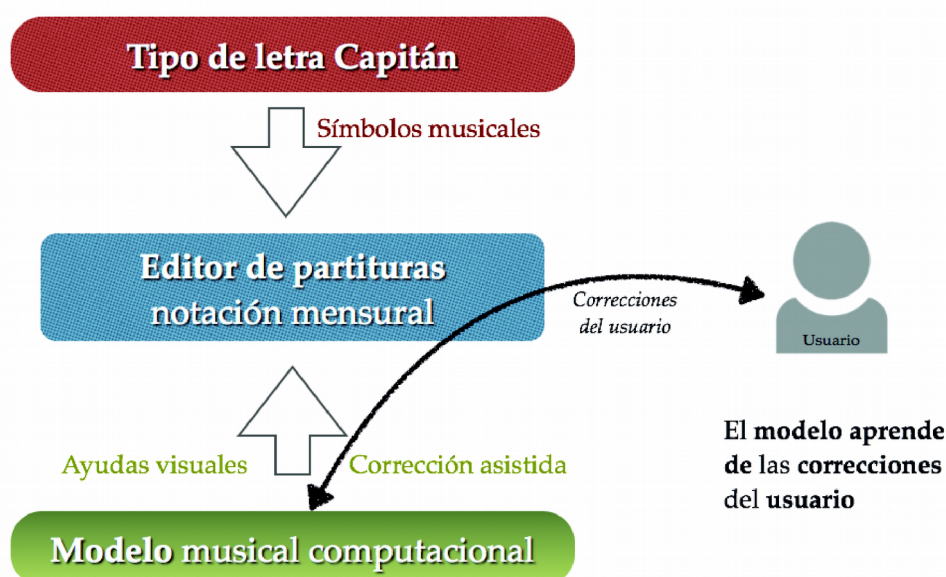


Ilustración 8: Arquitectura del sistema

Un editor de partituras desarrollado expresamente para este proyecto sirve como herramienta de transcripción. Para mostrar los símbolos propios de la notación mensural manuscrita (como se pueden ver en la Tabla 1), se ha creado la fuente tipográfica Capitán.

Anteriormente comentamos que en general, la perfección de las notas y su ennegrecimiento se rigen por unas normas de uso común establecidas en tratados teóricos de la época, pero que sin embargo

encontramos en los manuscritos muchas inconsistencias con esas normas que pueden ser simplemente erratas o que en cambio pueden venir dadas por un mal entendimiento por parte del compositor o del copista de éstas, o quizás por la simple evolución del lenguaje musical escrito. Como base para la construcción del editor de partituras se ha desarrollado un modelo musical computacional que conoce las normas básicas de la notación mensural y que es capaz de adaptarse y aprender de las correcciones que realiza el usuario. Con esas normas iniciales junto a las aprendidas a través de la interactividad, el modelo es capaz de dar al editor la información necesaria para ayudar visualmente mediante pistas visuales en la tarea de la transcripción.

## Fuente tipográfica musical *Capitán*

La fuente tipográfica inicialmente denominada *Solera* (Pascual, 2014), y rebautizada como *Capitán* en honor al Maestro Romero o maestro Capitán, maestro de capilla de la corte de Felipe III y Felipe IV, pretende rememorar la esencia de los manuscritos originales a la vez que ser legible y elegante. Para ello se realiza un estudio analítico de los elementos que componen la notación mensural hispánica sobre manuscritos originales extrayendo los distintos glifos a diseñar (véase Ilustración 9).



*Ilustración 9: Primera clasificación de elementos a diseñar*

El diseño por ordenador de esos símbolos se puede realizar de dos formas distintas. La primera es utilizando un programa de diseño *raster*, en el cual quedan guardados el color de todos y cada uno

los *pixeles*<sup>4</sup>. En este caso, una posibilidad para recrear los símbolos de la notación musical es fotografiar o digitalizar utilizando un escáner un representante de cada uno, y tras retocar la imagen para quitar elementos como las líneas del pentagrama, dejar ese símbolo aislado. El problema que tiene esta opción es la poca versatilidad de las fuentes así creadas para ser redimensionadas resultando en glifos con poca nitidez.

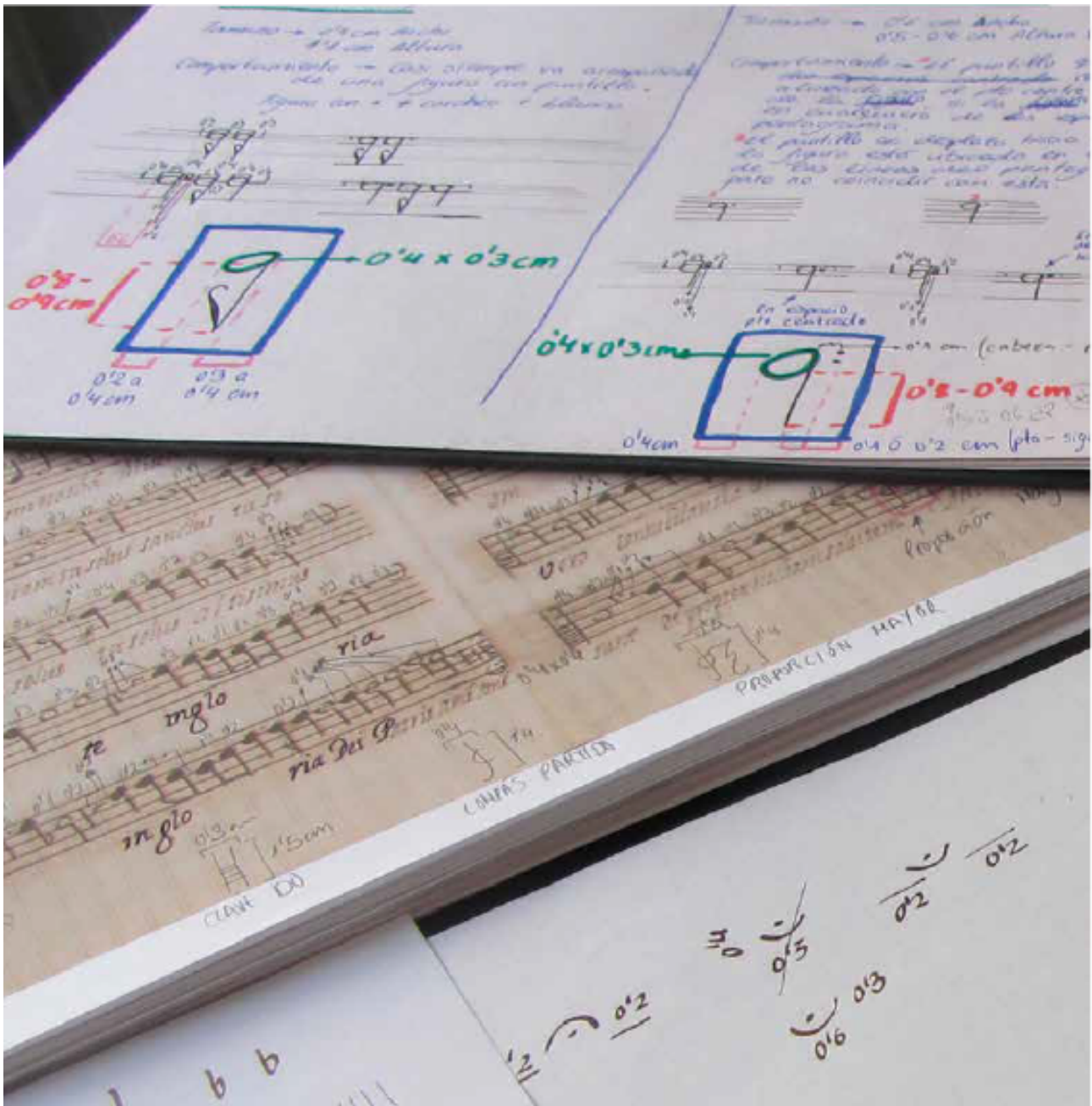


Ilustración 10: Creación de la fuente tipográfica: mediciones

La segunda opción es utilizar una aplicación de diseño vectorial, en la cual lo que se representa es la geometría y elementos constituyentes de cada símbolo, es decir, su forma representada por puntos que delimitan rectas, la curvatura de los arcos, el grosor de las líneas a lo largo del trazado, y el color de cada una de las partes de la forma. Las fuentes creadas de esta manera no se deforman ni reducen su calidad tras ser redimensionadas. Es ésta la forma preferida de crear fuentes tipográficas y la que utilizamos para crear *Capitán*.

<sup>4</sup> Un pixel es la subdivisión mínima de la pantalla de un ordenador o dispositivo móvil.



Para poder dibujar vectorialmente cada uno de los glifos que componen la fuente, a continuación se realiza un proceso de medición y análisis del comportamiento de las símbolos (Ilustración 10). Con el fin de disponer de ejemplos limpios para ser estudiados con el objetivo de ser luego editados por ordenador, se realiza un estudio de cómo dibujarlos manualmente en papel y pluma conforme se hacía en el siglo XVII. Así, se prueban distintas plumillas y tipos de línea: grosor y modulación (se muestran en la Ilustración 11 sólo un conjunto reducido de las opciones consideradas), diferentes tipos de tinta: color y densidad (véase Ilustraciones 12 y 13) y de papel.



Ilustración 11: Plumillas

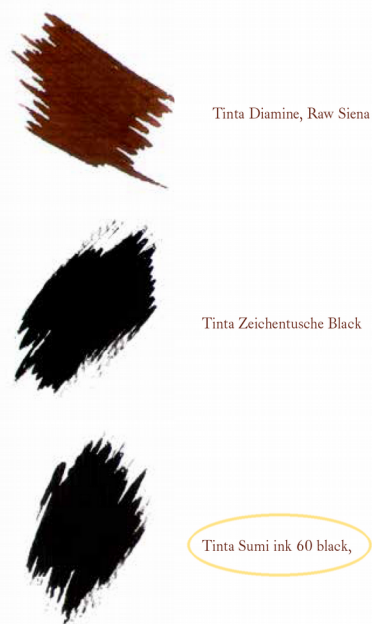


Ilustración 12: Tintas



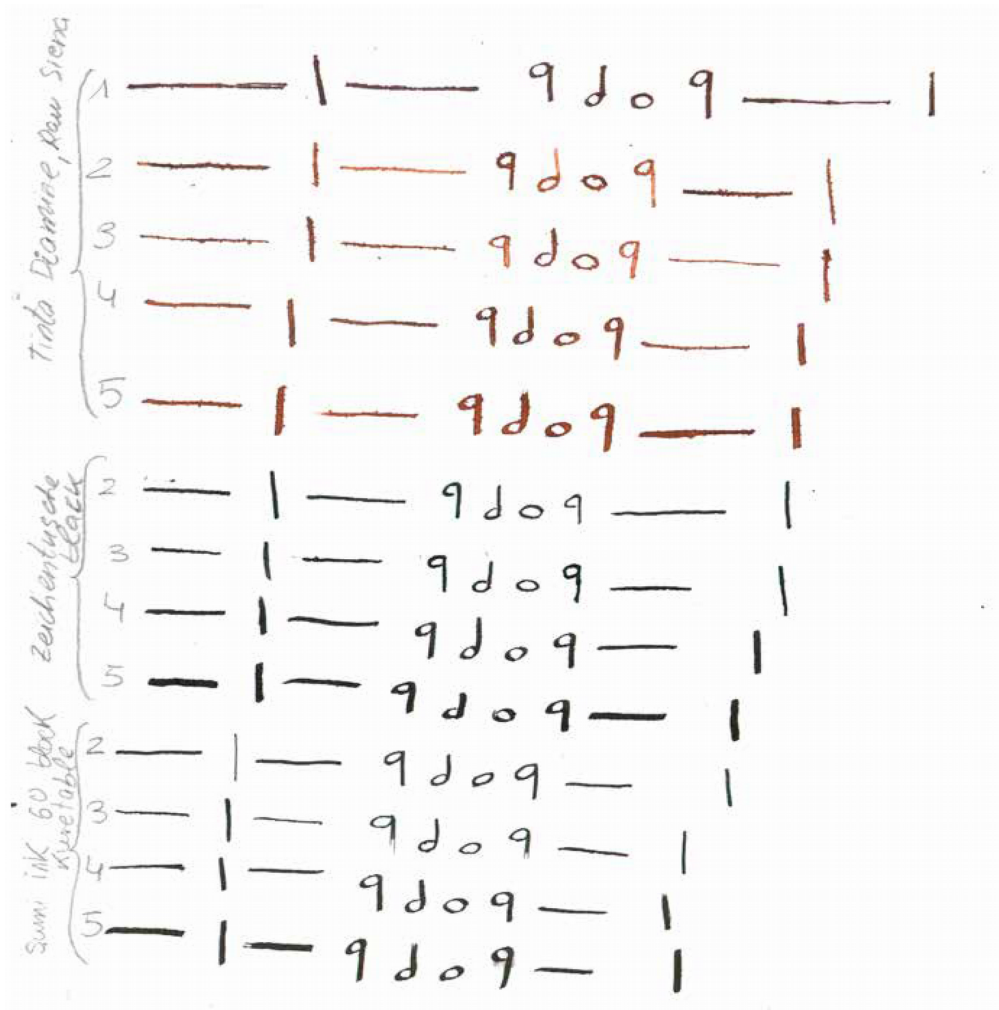


Ilustración 13: Pruebas combinadas con figuras mensurales

Tras seleccionar la mejor combinación de plumilla, línea, tinta y color como se indica en las ilustraciones, se dibujan todos los símbolos que compondrán la fuente en hojas con múltiples variaciones de cada uno (véase un extracto en la Ilustración 14) para posteriormente elegir un representante de cada símbolo para ser digitalizado vectorialmente<sup>5</sup> (Ilustración 15).

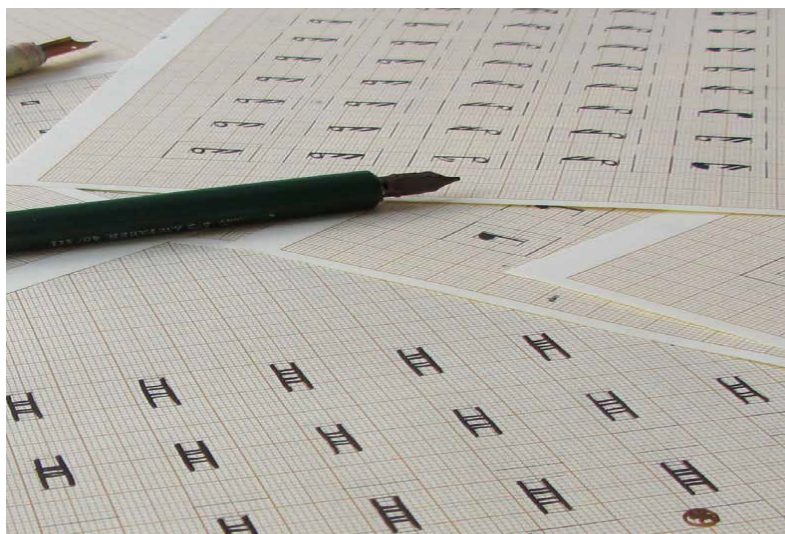
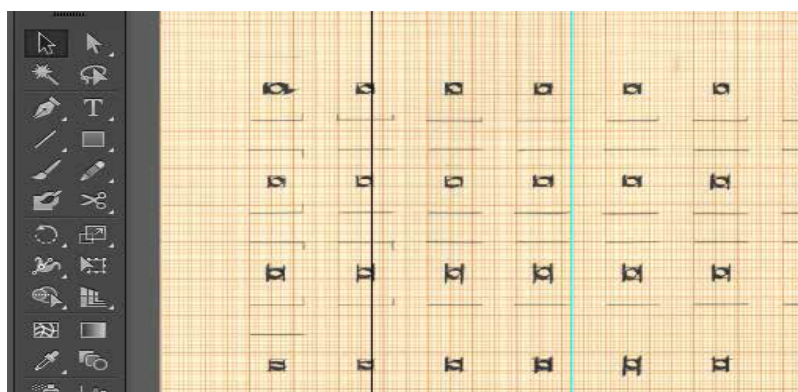


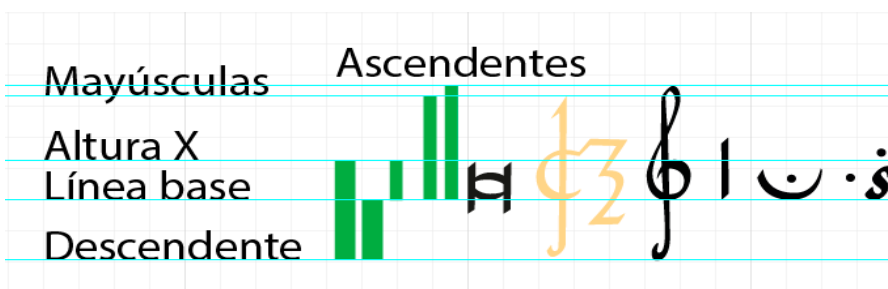
Ilustración 14: Dibujo manual de los símbolos

<sup>5</sup> Utilizando la aplicación Adobe Illustrator



Il·lustraci3n 15: Vectorizado de los s3mbolos

Una vez disponibles todos los s3mbolos en formato vectorial se definen los elementos base de la fuente (Il·lustraci3n 16) se crea la tipograf3a digital con una aplicaci3n espec3fica<sup>6</sup> (v3ase Il·lustraci3n 17).



Il·lustraci3n 16: Fragmento del dimensionado de la fuente



Il·lustraci3n 17: Edici3n de la fuente digital

<sup>6</sup> Se han utilizado la versi3n de evaluaci3n de Fontographer y una versi3n acad3mica de Robofont cedida por la empresa propietaria para el proyecto.

Finalmente, para la asignación de códigos del standard Unicode<sup>7</sup> a cada glifo se ha utilizado lo que está convirtiéndose en el estándar de facto en la industria y comunidad científica de notación musical: Standard Music Font Layout (SMuFL)<sup>8</sup> (Spreadbury, 2013).

## Modelo musical computacional

La representación y edición de partituras por ordenador viene realizándose desde hace décadas (Byrd, 1985). Además de las aplicaciones universalmente extendidas como son Finale<sup>®</sup> y Sibelius<sup>®9</sup>, existen iniciativas no comerciales que permiten el grabado musical alta calidad (Lilypond<sup>10</sup>) o la edición interactiva de notación occidental moderna (Muscore<sup>11</sup>). Sin embargo, ninguna de las opciones disponibles está preparada para trabajar con el tipo de notación que nos ocupa en este trabajo. Por ello se ha optado por el desarrollo de un editor de partituras interactivo en el lenguaje JavaFX<sup>12</sup>. Para la representación gráfica de las partituras se han empleado las técnicas descritas por Bellini (2004). Como hemos descrito anteriormente, hemos usado la fuente tipográfica *Capitán* para dibujar los símbolos musicales.

La aportación real de este artículo desde el punto de vista computacional es la forma de modelar la métrica en la música mensural y cómo traducirla a notación moderna de forma que el sistema aprenda de las correcciones del usuario. Para ello se ha utilizado un transductor de estados finitos ponderado (*weighted finite state transducer* - WFST) (Mohri, 2004).

Un transductor de estados finitos ponderado  $T$  sobre un conjunto  $\Sigma$  es una 8-tupla  $T = (\Sigma, \Delta, Q, I, F, E, \lambda, \rho)$  donde  $\Sigma$  es el alfabeto de entrada del transductor;  $\Delta$  es el alfabeto de salida;  $Q$  es el conjunto finito de estados;  $I \subseteq Q$  el conjunto de estados iniciales;  $F \subseteq Q$  el conjunto de estados finales;  $E \subseteq Q \times \{\Sigma \cup \{\epsilon\}\} \times \{\Delta \cup \{\epsilon\}\} \times Q$  un conjunto finito de transiciones;  $\lambda : I \rightarrow \mathbb{R}$  la función de peso inicial; y  $\rho : F \rightarrow \mathbb{R}$  la función de función de peso final.

Para la traducción de la dimensión métrica de la notación mensural a una notación moderna, se construye el siguiente transductor:

$$\Sigma = \{\text{maxima, longa, breve, semibreve, minima, seminima, fusa}\} \times \{\text{blanca, ennegrecida}\}$$
$$\Delta = \{\text{redonda, blanca, negra, corchea}\} \times \{\text{ligada, } \epsilon\} \times \{\text{puntillo, } \epsilon\}$$
$$Q = \{1,2,3\} \times \{\text{blanca, ennegrecida}\} \times \{1,2,3,4\} \cup \{\text{SBVP}\}$$
$$I = \{\text{blanca:1:0}\}$$
$$F = \{Q\}$$

$\mathbb{N}$ , es el número de veces que cada arista es visitada.

La inicialización del WFST se ha realizado a través de un algoritmo que genera todas las

---

7 <http://www.unicode.org>

8 <http://www.smufl.org>

9 <http://www.sibelius.com>

10 <http://www.lilypond.org>

11 <http://www.muscore.org>

12 Java FX (<http://www.oracle.com/technetwork/es/java/javafx/overview/index.html>) es un framework de desarrollo de interfaces gráficas de usuario construido sobre el lenguaje de programación Java.

posibilidades de transición en función de las secuencias válidas de figuras blancas y ennegrecidas en base a las reglas dadas por los tratadistas de la época y los criterios para su transcripción como se detallan en (Ezquerro, 2009), inicializando todos los pesos  $\lambda$  y  $\rho$  a 1.

La ilustración 18 muestra un extracto del transductor. Por cada tiempo y subdivisión del compás (que no se representa gráficamente por líneas de compás pero sí se usará para la traducción a notación moderna) disponemos de dos nodos, uno para las figuras blancas (representadas por W en el grafo) y otra para las ennegrecidas (representadas por una B) . Se ha añadido un nodo más para las semibreves perfectas (SBVP). Las aristas representan las posibles figuras que podemos encontrar dado un ennegrecimiento y una subdivisión de un compás dado. En el grafo se muestra el formato: *<entrada> / <salida> #n @<instancias>*, donde *<entrada>* es una de las posibles figuras mensurales, ennegrecidas o blancas, *<salida>* es una figura en notación moderna (con un posible puntillo o ligada), #n es el número de veces que se ha visitado esta arista, lo que da la idea de la importancia que tiene esa secuencia por su frecuencia de uso, e *<instancias>* es una lista de índices que indica, para una obra dada, las posiciones en la secuencia musical de entrada donde se se ha visitado la arista (éste último elemento no está definido en el WFST pero es una información útil para la su aplicación práctica).

El proceso de transcripción se realiza visitando las sucesivas aristas guiándonos por los nodos que representan tiempos y ennegrecimientos. Así, dada una nota en un momento dado, sabemos si la figura y ennegrecimiento que nos encontramos son correctos o no si existe una arista que parte del nodo en el que estamos etiquetada con esa figura y ennegrecimiento. Si la entrada es correcta, la traducción a notación moderna se hace copiando a la salida simplemente la figura en notación moderna la arista tiene indicada. Si no existe una arista para esa figura y ennegrecimiento el sistema preguntará al usuario si quiere corregirlo, y para ello mostrará en orden de frecuencia decreciente la lista con las figuras mensurales en las aristas que parten del nodo actual o sólo una cuando hay una sola posibilidad (véase Ilustración 19). Si en cambio, el usuario prefiere aceptar la entrada, se añadirá al grafo una nueva arista, haciendo así que el modelo aprenda de la acción del usuario (el usuario podría querer corregir la nota anterior, lo que representa esta misma situación que estamos describiendo).

Ilustración 18: Extracto del transductor ponderado de estados finitos

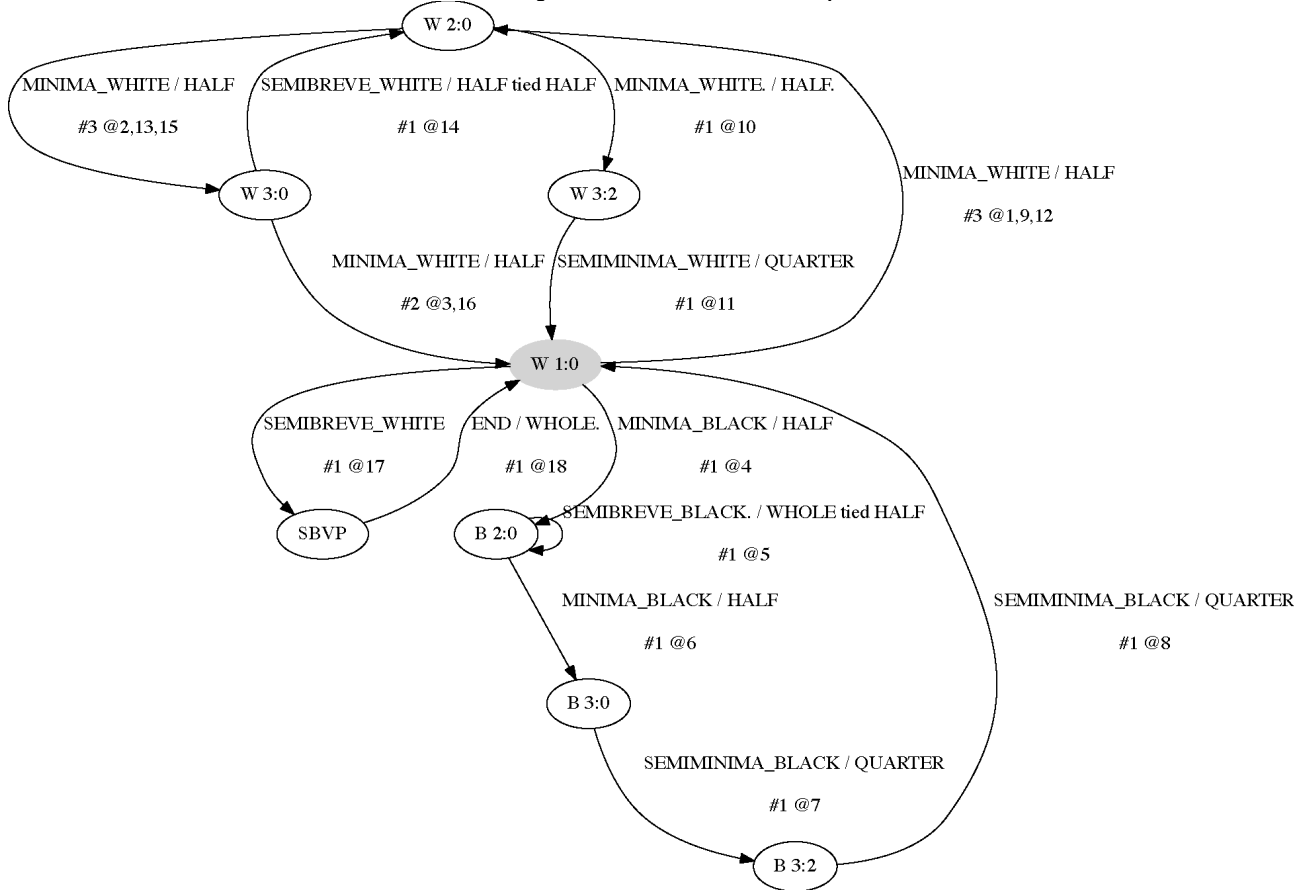


Ilustración 19: Introducción de una corrección

The image shows a musical score with two staves. The top staff is in treble clef with a 7/8 time signature. The bottom staff is in treble clef with a 3/2 time signature. A vertical dashed line indicates a correction point. A yellow box in the top right corner asks "Should be Correct it? (Yes, (N)O)".

## Ejemplo de transcripción

Utilizando este sistema, mostramos en la ilustración 20 la transcripción del manuscrito que mostramos en la ilustración 21 (Ezquerro, 2000).



Ilustración 20: Transcripción del inicio del manuscrito de la ilustración 21

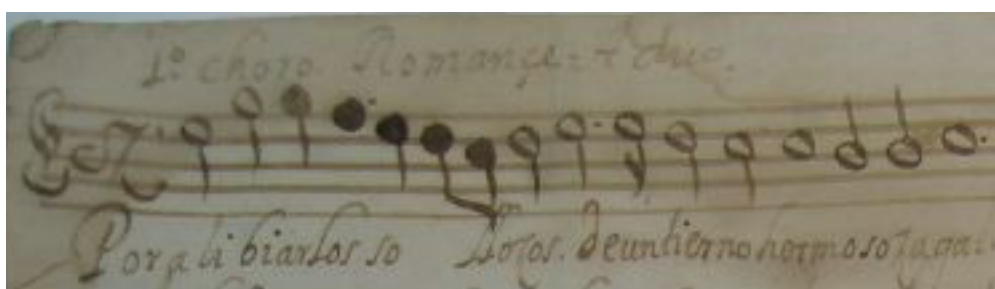


Ilustración 21: inicio de la obra “No diviertan el llanto del niño”, de Bernardo del Río, siglo XVII

## Conclusiones y trabajos futuros

En este trabajo se han presentado los primeros resultados de un proyecto en curso para la transcripción de manuscritos cuya notación es distinta a la moderna y con reglas variables, resuelta usando un modelo de aprendizaje computacional sencillo y con una fuente tipográfica diseñada expresamente para representar la esencia de la caligrafía de la notación mensural hispánica de los siglos XVI al XVIII.

Siendo un trabajo todavía activo queda todavía mucho trabajo por realizar como es la finalización de todos los posibles símbolos, incluso los infrecuentes, la exportación a formatos de intercambio de ficheros musicales o el tratamiento de notaciones neumáticas que en ocasiones encontramos en los manuscritos.

## Agradecimientos

Este proyecto ha sido financiado por el programa de proyectos para investigadores emergentes de la Universidad de Alicante, referencia GRE-12-34.



## Bibliografía

- (Bellini, 2004) Bellini, Pierfrancesco y Nesi, Paolo. Automatic justification and line-breaking of music sheets. *International Journal of Human-Computer Studies*, 61(1), páginas 104–137, 2004.
- (Byrd, 1985) Byrd, Donald A. Music notation by computer. PhD thesis, Indiana University, 1985.
- (Ezquerro, 1999) Ezquerro Esteban, Antonio. "El trabajo de RISM en España." In 18° congreso de la Asociación Internacional de Bibliotecas Musicales, Archivos y Centros de Documentación - IAML, IVBM, AIBM, edited by María Luz González Peña, 335-342. Colección de monografías 3. Madrid, 1999.
- (Ezquerro, 2000) Ezquerro Esteban, Antonio. Villancicos policorales aragoneses del siglo XVII. Consejo superior de investigaciones científicas. Institución "Milà i Fontanals". Departamento de Musicología. Barcelona, 2000.
- (Ezquerro, 2009) Ezquerro Esteban, Antonio, ed. [et al.]. Música de la Catedral de Barcelona a la Biblioteca de Catalunya [Música impresa]: compositors de la cort en els temps dels darrers Àustries i els primers Borbons. Biblioteca de Catalunya, 2009.
- (Mohri, 2004) Mohri, Mehryar. Weighted Finite-State Transducer Algorithms: An Overview. En Carlos Martín-Vide, Victor Mitran, and Gheorghe Paun, ed. *Formal Languages and Applications*, Vol: 148, VIII, Springer, Berlin, 2004.
- (Pascual, 2014) Pascual Hernández, Beatriz. Tipografía musical "Solera". Proyecto fin de título. Escola d'Art i Superior de Disseny d'Alacant. 2014.
- (Pugin, 2009) Pugin, Laurent. Editing Renaissance Music: The Aruspix Project. *Internationales Jahrbuch für Editions-wissenschaften*, p. 94–103, 2009.
- (Renz, 2002) Renz, Kai. Algorithms and Data Structures for a Music Notation System based on GUIDO Music Notation. PhD thesis. Fachbereich Informatik, Technische Universität Darmstadt, 2002.
- (Rubio, 1956) Rubio, Samuel. La polifonía clásica. Biblioteca "la ciudad de Dios", Real Monasterio de El Escorial. 1956.
- (Stinson, 2014) Stinson, John y Stoessel, Jason. Encoding medieval music notation for research. *Early Music*, 42(4), p. 613–617. 2014
- (Strayer, 2013) Strayer, Hope R.. From Neumes to Notes: The Evolution of Music Notation. *Musical Offerings: Vol. 4: No. 1, Article 1*. DOI: <http://dx.doi.org/10.15385/jmo.2013.4.1.1>  
Disponible en <http://digitalcommons.cedarville.edu/musicalofferings/vol4/iss1/1>

# INVESTIGACIÓN EFICAZ EN UN PROYECTO DE DISEÑO GRÁFICO: APLICACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE PENSAMIENTO VISUAL (*VISUAL THINKING*)

ANA M<sup>a</sup> PASTOR CAMPOS

Profesora de Diseño Gráfico.

Escola d'Art i Superior de Disseny de Valencia.

## 1. ABSTRACT Y PALABRAS CLAVE

Para desarrollar correctamente un proyecto de diseño es imprescindible investigar. La Fase de Investigación (FI) es una de las más importantes para terminar con éxito el proyecto; sin embargo es muy frecuente encontrarnos proyectos de alumnos y alumnas donde la FI es una mera acumulación de textos y datos recopilados sin criterio y sin unas conclusiones sintéticas imprescindibles para afrontar con rigor y coherencia las fases posteriores del proyecto. Esto convierte la FI en algo prescindible e inútil y repercute negativamente en los resultados de diseño.

La idea que sustenta esta investigación es que cambiando la manera de enfocar y desarrollar la FI en los proyectos de diseño, aumentaría la calidad de los diseños. Las nuevas directrices deben basarse en aplicar los principios del pensamiento visual, esto permitirá al alumnado profundizar en la FI y *empezar a diseñar* desde la primera fase del proyecto, poniendo en marcha la creatividad.

Esta es una investigación cualitativa *for design*, aplicada a la práctica, cuyo objetivo es aportar conocimientos nuevos a la enseñanza del diseño gráfico y concretamente en la metodología proyectual (MP).

Mediante la selección y aplicación en el aula de diferentes técnicas y su posterior valoración, se diseñará un prototipo, a modo de guía de uso, para poder mejorar la FI del alumnado en los proyectos de diseño gráfico, mejorando los resultados de diseño y mejorando también nuestra práctica docente.

**PALABRAS CLAVE:** diseño gráfico, metodología proyectual, investigación, pensamiento visual, práctica docente.

## 2. OBJETIVOS

El objetivo general es conseguir una FI más eficaz en los proyectos de diseño gráfico del alumnado de las escuelas de diseño de la Comunidad Valenciana. Y los objetivos específicos son:

1. Transformar la FI en fuente de conocimiento, que pueda nutrir las fases siguientes del proyecto.
2. Profundizar más en los condicionantes del proyecto con el objeto de enfocarlo mejor.
3. Conseguir más claridad y síntesis en la FI quitando todo aquello innecesario, superfluo y gratuito.
4. Motivar al alumnado para que se implique más en el desarrollo de la FI y sea consciente de su carácter imprescindible en el proceso de diseño.
5. Utilizar técnicas de pensamiento visual que funcionen como herramientas cognitivas y que abran vías creativas en el proceso de diseño.
6. Aplicar la creatividad ya en la fase más temprana del proyecto.
7. Mostrar la investigación de manera visual, para permitir a terceras personas entender rápidamente las conclusiones de esa investigación y situarse rápidamente en el proyecto.
8. Agilizar y mejorar el trabajo en equipo.

### 3. ¿QUÉ ES EL DISEÑO GRÁFICO?

Definir qué es el diseño gráfico permitirá a cualquier persona, sea cual sea su especialidad, situarse correctamente en este estudio.

El diseño gráfico es el vehículo de la información, el acto de diseñar parte siempre de una necesidad de comunicación concreta y de un planteamiento previo o *brief* proporcionado por el cliente donde se especifican los requerimientos y condicionantes básicos del diseño (Fuentes, 2005).

Los objetos gráficos con los que trabaja son la tipografía, las imágenes, las ilustraciones, las formas, los colores, las texturas, etc. con ellos y con una gramática propia se configura la comunicación visual.

Bob Gill en su libro *Graphic Design as a Second Language* (citado por Ambrose y Harris, 2009) afirma que no se puede tener un diseño en la mano, no es un objeto, es un proceso, un sistema y una forma de pensar.

En el libro *Design Thinking*, Ambrose y Harris nos proporcionan otra definición interesante: «El diseño es un proceso iterativo y pensar en términos de diseño es algo que está presente en cada etapa del trayecto, desde el *brief* del cliente hasta el trabajo acabado».

Conceptos como proceso, sistema, trayecto por recorrer, constan en la mayoría de definiciones de diseño gráfico, es por esto que para solucionar un problema de diseño siempre planteamos el desarrollo de un proyecto y, ¿qué es un proyecto? Según la RAE proyectar es lanzar, dirigir hacia adelante o a distancia y tal como Olt Aicher nos dijo: proyectamos porque buscamos una solución que desconocemos al iniciar el proyecto, proyectamos porque buscamos, no porque sepamos.

Esa búsqueda empieza en la primera fase del proyecto, la que llamamos fase de investigación (FI); el desarrollo de todas las fases tiene como objetivo ir adquiriendo más conocimientos sobre el problema de comunicación que debemos resolver y los resultados nos deben llevar más allá de lo que ya conocíamos.

### 4. ¿PARA QUÉ INVESTIGAMOS EN UN PROYECTO DE DISEÑO GRÁFICO?

En todo proyecto podemos diferenciar tres grandes fases, que tendrán un mayor o menor peso dependiendo de la naturaleza del proyecto: la fase de investigación, la fase creativa y la fase ejecutiva.

En la fase de investigación se recopilan datos relevantes del cliente, el público objetivo, el producto, la competencia, el mercado, etc. esta información permitirá definir el concepto de comunicación del proyecto. En la fase creativa se utilizan técnicas que estimulan la generación de ideas originales, permiten alejarnos de las más manidas y dar una solución al diseño pertinente y original. En la fase ejecutiva se realiza la materialización del proyecto utilizando las herramientas y materiales necesarios, y se prepara adecuadamente para su reproducción.

Este estudio se centra en la primera fase, la FI, imprescindible en todo proyecto; debe ser eficaz y nutrir a las siguientes, debe abrir vías creativas, enfocar y guiar el proyecto y ser la fuente de conocimiento que asegure su pertinencia: «La investigación es lo que guía un proyecto de diseño: proporciona la dirección y el enfoque precisos y determina la calidad de los resultados» (Leonard y Ambrose, 2013), o como apuntaba Andreu Balius en el Sexto Congreso Internacional de Tipografía: «Investigar es visualizar un contexto para conseguir resultados, aporta contenido y evita lo gratuito».

Los proyectos gráficos deben solucionar problemas de comunicación, la investigación es la herramienta necesaria para llegar a la solución más adecuada, dicho de otro modo, una buena investigación equivale a un buen diseño (Leonard y Ambrose, 2013) o como concreta Carly Fiorina (citada por Lupton, 2012), el objetivo es transformar datos en información e información en conocimiento.

Por tanto, para desarrollar correctamente un proyecto, debe cumplirse el siguiente diagrama:



Esta evidencia desaparece cuando nos encontramos, en los proyectos desarrollados por nuestro alumnado, fases de investigación convertidas en una acumulación de textos y datos sin contrastar, seleccionados sin un criterio concreto y, lo que es peor, sin unas conclusiones claras, concisas y sintéticas imprescindibles para que la FI cumpla su objetivo de generar conocimiento para el proyecto.

Por lo que el axioma anterior queda roto:



## 5. MOTIVACIÓN Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Nace así la motivación que impulsa este estudio en forma de primera pregunta ¿cómo podemos mejorar la fase de investigación en los proyectos de nuestro alumnado?

Si como afirma Gill el diseño es un proceso y una forma de pensar, ese proceso se inicia con la FI y para poder activarlo correctamente debemos iniciarlo pensando en términos de diseño (Ambrose y Harris, 2009).

Para que esa primera fase de recopilación de datos e información sea eficaz y se transforme en conocimiento, como afirma Fiorina, debemos cambiar los métodos utilizados hasta ahora por nuestro alumnado y cambiar también las directrices que nosotros, como docentes, damos para su realización. Esto implica darle un nuevo enfoque a nuestra práctica docente, con el fin de mejorar los resultados.

Finalmente, la pregunta de investigación se concreta de la siguiente manera: ¿Cómo pueden mejorar las técnicas de pensamiento visual la FI en los proyectos de diseño gráfico de nuestro alumnado?

## 6. ¿POR QUÉ TÉCNICAS DE PENSAMIENTO VISUAL O *VISUAL THINKING*?

Analizando el trabajo actual de los profesionales de diseño gráfico y el tipo de comunicación que utilizan en sus sitios web, observé una tendencia a explicar de dónde viene cada diseño, cierto espíritu pedagógico por explicar al público y/o los clientes los procesos de diseño, además de los resultados.

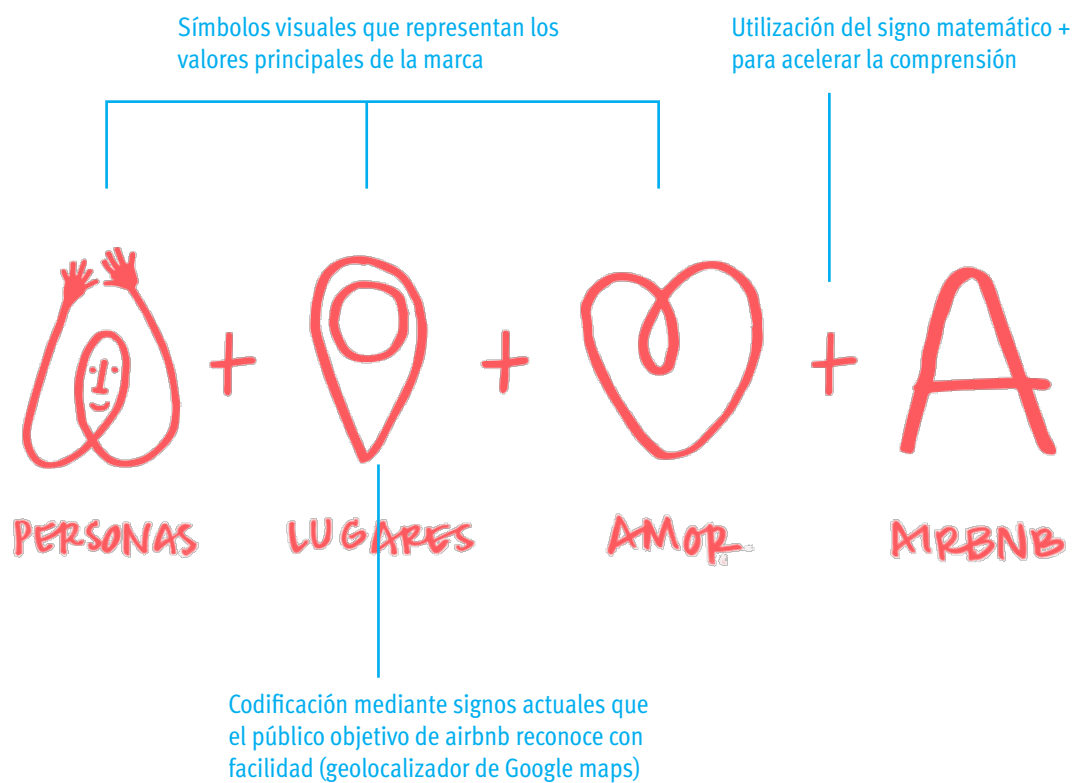
Se evidencia así que las formas finales no son gratuitas, que son la consecuencia de una serie de decisiones estructuradas que los profesionales toman, inmersos en un problema de comunicación, y que responden a las necesidades de un *brief* específico.

Idéntica tendencia aparece en la comunicación emitida por muchas empresas actuales, se mantiene la misma actitud pedagógica. Quizá para destacar entre la abrumadora cantidad de información que recibimos cada día, sus mensajes se han convertido en enunciados visuales más directos, más fáciles de leer y más atractivos que un texto.

Vivimos en una era en la que la comunicación está alcanzando altos niveles de complejidad (Llop, 2014) y toda empresa, sea del sector que sea, tiene la necesidad (u obligación) de cubrir las expectativas de su público.

En el contexto social actual, este tipo de gráficos visuales invitan al lector a descodificar la información, están en sintonía con las formas más sofisticadas de comunicación, son más estimulantes y además conectan con el público más joven y más activo en la red.

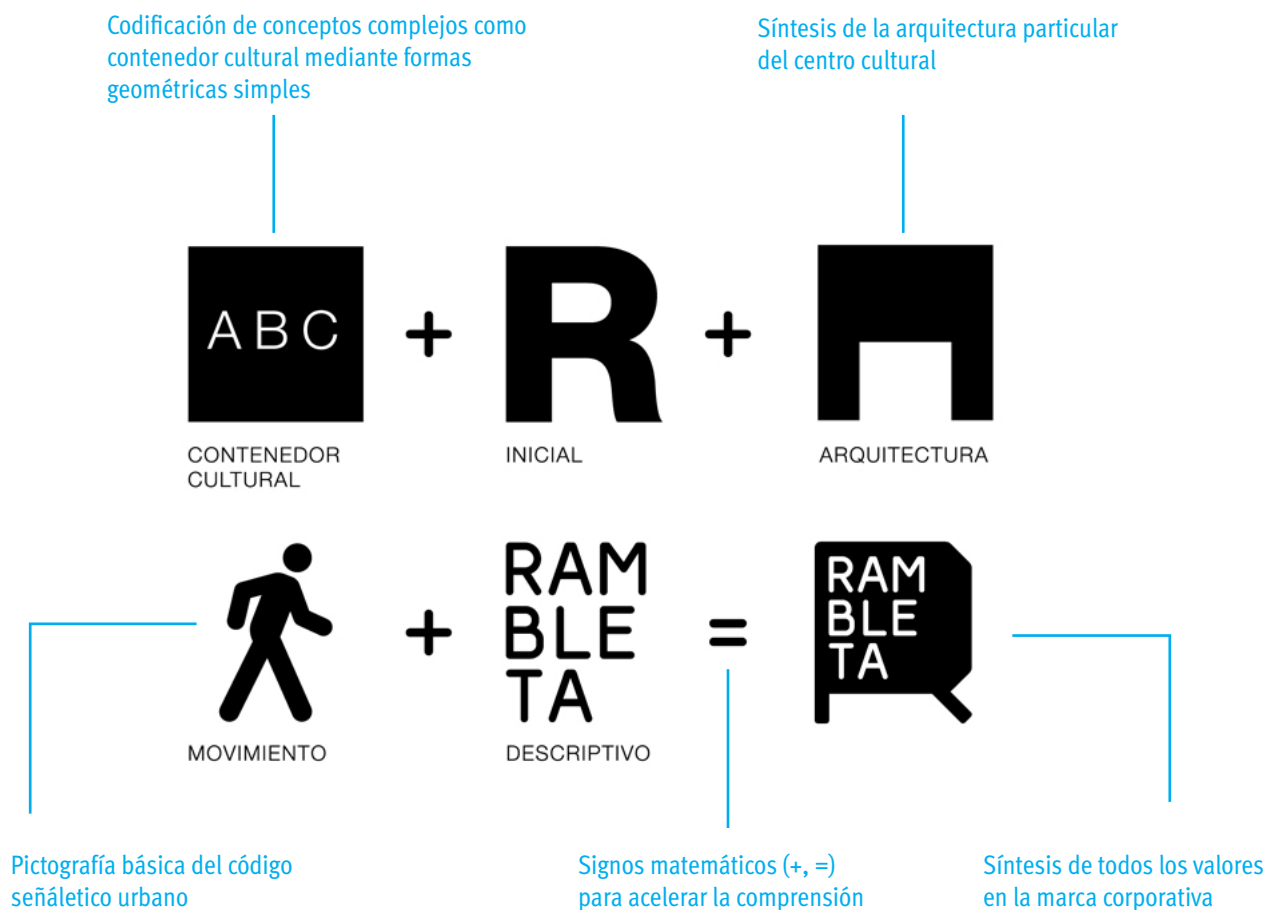
A continuación se muestran y analizan algunos de estos ejemplos (airbnb, la Rambleta, Campeonatos Natación Barcelona03), son algo más que diseño de información, en ellos subyace esa intención pedagógica que hace que estos artefactos visuales funcionen como herramientas para la cognición; se están mostrando procesos de pensamiento de manera visual y muy sintética, potenciando sus atributos visuales y acelerando su comprensión.



Codificación de estos valores en el símbolo corporativo, que aúna todos los anteriores

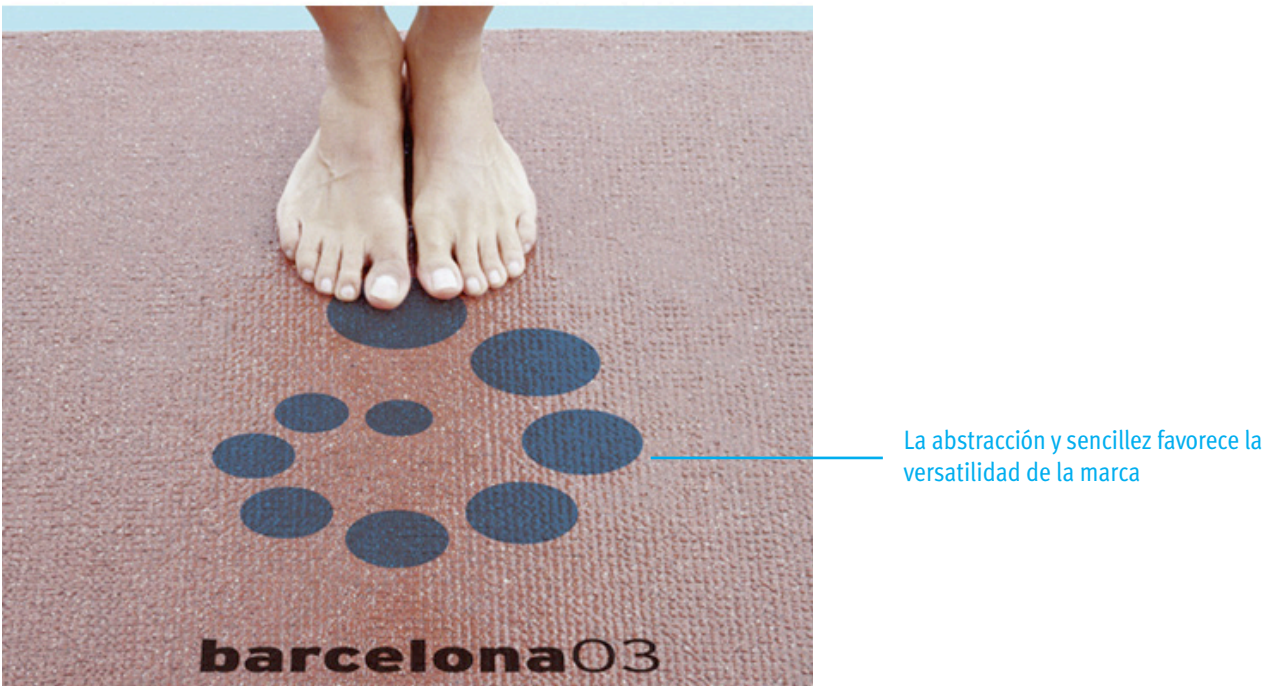
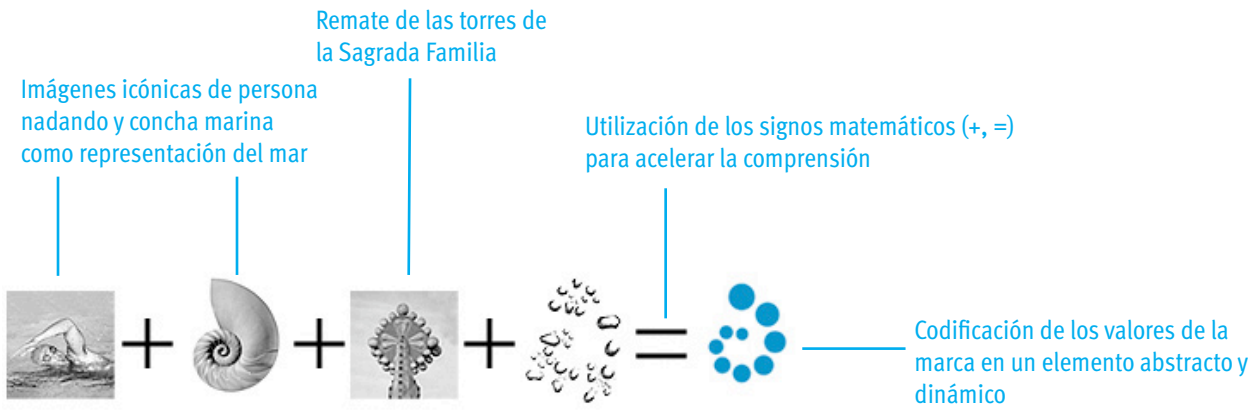
Tipografía de palo seco geométrica y en caja baja, que connota cercanía y amabilidad

Marca de airbnb, un portal que pone en contacto gente que busca alojamiento con gente que lo ofrece. Diseñada por el estudio londinense DesignStudio, su filosofía es cercanía y experiencia única.



Identidad visual corporativa diseñada por el estudio valenciano by Canya Studio para el centro cultural Rambleta, que se define como un espacio vital y dinámico, punto de encuentro de la creación actual, la producción emergente y las propuestas artísticas multiformes.





Diseño de Enric Jardí de la identidad gráfica para los Campeonatos del Mundo de Natación que se celebraron en Barcelona en el año 2003. La marca debía contener una serie de elementos representativos de este deporte y algún icono de la ciudad de Barcelona.

En los ejemplos anteriores se están utilizando técnicas de pensamiento visual que hacen visible el proceso intelectual que hay detrás de todo diseño. Para ello desmenuzan situaciones complejas en fórmulas visuales efectivas.

Muestran de manera muy sencilla (no simple) procesos complejos. Sus principales características son:

- > Información compleja sintetizada visualmente de manera sencilla.
- > Aplican los fundamentos de la gramática visual (formas, colores, sintaxis, etc.).
- > Construcción de enunciados visuales que recuerdan al lenguaje ideogramático egipcio.
- > Utilizan símbolos ya conocidos por su público objetivo (corazón, geolocalizador de Google...).
- > Utilizan signos matemáticos para acelerar la comprensión y crear fórmulas visuales.
- > Utilizan elementos de su identidad corporativa (color, formas, tipografía): *branding*.
- > Intención didáctica: involucran al público, lo motivan.
- > Se dirigen a un público visualmente inteligente, acostumbrado a dialogar con interfaces de *smartphones*, *tablets*, videojuegos, etc.
- > Mayor atractivo visual que un texto, animan a la acción y a la participación.

La aparición de sitios web en los que el usuario puede hacerse su propio diseño, con plantillas y estándares de diseño para logotipos, tarjetas, sitios web, etc. puede ser el motivo que ha llevado a los profesionales de diseño gráfico a la creación de ejemplos como los anteriores; el objetivo sería diferenciar los diseños profesionales de los que resultan al utilizar estas herramientas.

La esencia de la disciplina del diseño gráfico es crear diseños personalizados, no diseños estereotipados que no atienden a las especificidades de cada proyecto.

La complejidad de nuestra era, con tan alta competitividad, obliga a las grandes corporaciones a diferenciarse, a aplicar el *branding* con objetivos comerciales en todos los comunicados que emiten, a crear enunciados visuales estimulantes, atractivos y que se descodifiquen a gran velocidad.

Si tenemos en cuenta que la mayoría de nuestro alumnado es nativo digital (término acuñado por Mark Prensky en el año 2000) y que está muy acostumbrado a ver este tipo de mensajes visuales en Internet, en redes sociales, en sus *smartphones*... resulta lógico proponer la utilización de estas técnicas en clase para la visualización y el análisis de información y presuponer que serán más efectivas que los análisis y valoraciones puramente textuales.

Utilizar técnicas de pensamiento visual para la FI no es solamente presentar gráficamente los resultados, sino también realizar una investigación visual con las ventajas que esto supone. Todo el proceso se puede materializar mediante mapas conceptuales, diagramas, collages, diseño de información y todo lo que conlleve plasmar gráficamente un proceso mental (o/y de diseño), un hecho o situación, una contextualización o las características de un objeto, empresa, aplicación, etc.

El pensamiento visual convierte en objetos tangibles (en enunciados visuales) todas estas situaciones intangibles y abstractas; para ello utiliza el lenguaje visual, es decir, el diseño gráfico.

La utilización de estas técnicas se justifica definitivamente con la siguiente afirmación de Elen Lupon: «La mayoría de los métodos de pensamiento conllevan objetivar ideas, darles una forma externa que permita verlas y compararlas, ordenarlas y combinarlas, clasificarlas y compartirlas. El pensamiento no solo tiene lugar dentro del cerebro. Toma cuerpo a medida que unas ideas huidizas se convierten en objetos tangibles: palabras, bocetos, prototipos o propuestas» (Lupton, 2012).

Esas ideas huidizas a las que hace referencia Lupton empiezan a emerger al recopilar datos e información para el proyecto (en la FI); es necesario darles forma y convertirlas en objetos tangibles aplicando técnicas de pensamiento visual, con el objetivo de transformarlas en fuente de conocimiento para el proyecto.

## 7. APLICACIÓN EN EL AULA

Sintetizando lo expuesto hasta ahora, una FI eficaz debe nutrir las fases siguientes de la MP y suponer un aprendizaje significativo para el proyecto, por ello se propone al alumnado un cambio en la manera de enfocarla, dándoles directrices precisas para que apliquen técnicas de pensamiento visual que favorezcan el conocimiento real del problema de diseño.

A continuación se describen una serie de técnicas seleccionadas en base a su eficacia para profundizar y visualizar diferentes aspectos de la FI (que varían en función de la naturaleza del proyecto) y se propone una metodología sencilla para su aplicación.

### 7.1. MOODBOARD

Técnica que permite representar el estilo de vida y aspiraciones del público objetivo. Determina las motivaciones de grupos con ideas similares, así como sus creencias, opiniones e intereses.

Para realizar un *moodboard* eficaz debemos aplicar la siguiente metodología:

- 1\_Recopilar imágenes relacionadas con el público objetivo: ropa, mobiliario, libros, alimentación... (el material se puede extraer de revistas, catálogos, Internet, etc.)
- 2\_Seleccionar el material y recortarlo correctamente.
- 3\_Pegar las imágenes a modo de *collage* sobre un soporte.

El *moodboard* debe estar correctamente realizado y bien presentado para que sea útil. Se debe intentar comunicar el mensaje más importante para evitar la confusión (transmitir muchos mensajes en una sola comunicación disminuye su efecto). Un *moodboard* eficaz es conciso, muestra ideas precisas y una comprensión real. Ayuda a decidir el tono del proyecto que se está desarrollando y es muy útil en el trabajo en grupo, pues rápidamente sitúa al resto del equipo ante el público al que se dirige el proyecto.

### 7.2. ANÁLISIS DE IMÁGENES GRÁFICAS

Para evitar perderse en análisis excesivamente descriptivos y apreciaciones subjetivas que no son válidas, se propuso a los estudiantes aplicar la metodología de la investigación analítica: «En esencia, la investigación analítica implica desmontar algo para ver cómo funciona. Un diseño puede deconstruirse separando su estructura física de sus elementos gráficos» (Leonard y Ambrose, 2013).

Además, tal como dice Yuri Engelhardt en su tesis *The Language of Graphics* (citado por Llop, 2014), el lenguaje visual se articula a partir de las características de los objetos gráficos y de las relaciones espaciales que mantienen entre ellos y respecto a la superficie que ocupan. Los objetos gráficos tienen una serie de atributos visuales que les permiten relacionarse con otros objetos y estas relaciones están llenas de significado.

Teniendo en cuenta por una parte la deconstrucción del diseño *para ver cómo funciona* y por otra, las características de los objetos gráficos y las relaciones espaciales entre ellos, se le dio al alumnado unas directrices precisas para el análisis de diseños diversos. Debían marcar sobre la propia imagen los elementos más significativos, señalando sus atributos y las relaciones espaciales entre ellos, evitando así la ambigüedad y la poca precisión que pueden producir análisis puramente textuales.

Este tipo de análisis obliga al estudiante a identificar con exactitud los signos codificados de la imagen y encontrar el concepto que sustenta el diseño, es decir, a hacer un recorrido a la inversa del proceso hecho por el diseñador/a, práctica que resulta muy didáctica. Como resultado los análisis son más rigurosos y, a su vez, se realizan utilizando elementos propios de la gramática visual.

Las prácticas realizadas demuestran que se profundiza más, se evita lo subjetivo (o está o no está en la imagen), evidenciando las decisiones estructuradas y el proceso intelectual que hay detrás de cada diseño gráfico profesional. La motivación que mostró el alumnado al realizar este tipo de análisis fue mayor que cuando se les pedía un análisis puramente textual.





Ejemplo de *moodboard* para situar al público objetivo en un proyecto audiovisual para un programa musical en la 2 de RTVE. Realizado por una alumna de la asignatura Proyectos de Diseño Gráfico Audiovisual (curso 2013/14).



Marca dotada de interactividad, al hacer click hace que la columna central de la web cambie de apariencia.

En todo momento se muestra la ruta de navegación por la web

Columna dedicada a calendarios y noticias diarias

Comportamiento del menú al hacer click con el puntero. Vemos que aparece una pastilla negra y un desplegable con un cuerpo inferior de tipografía.

Enlace Asociación de Diseñadores de Madrid

Enlaces a las redes sociales.

Opción de imprimir y enviar

**MATA-DERO MADRID**  
CENTRO DE CREACIÓN CONTEMPORÁNEA

**MATADERO MADRID**  
Áreas de acción  
Nueva arquitectura  
Red internacional  
Mapa  
Entidades asociadas  
Otros espacios  
ALQUILER DE ESPACIOS

Casa del Lector  
Central de diseño  
Extensión **AVAM**  
Cineteca  
Factoría Cultural  
Intermediæ  
Naves de Música  
INFORMACIÓN ÚTIL  
ACTIVIDADES  
CURSOS EN RED  
Convocatorias

**CENTRAL DE DISEÑO**

Un espacio dedicado exclusivamente al diseño, al servicio de Madrid y sus habitantes, donde se generan todo tipo de proyectos relacionados con el diseño gráfico, industrial y de interiores.

Matadero cuenta con un espacio de referencia para la difusión y promoción del diseño, concebido como una disciplina equidistante entre la economía y la cultura: diseño gráfico, diseño de producto y diseño de espacios, entendidos desde la perspectiva de una cultura transversal capaz de introducir valores creativos en la actividad económica

Proyectada como una pieza integral, la Central de Diseño incluye desde aspectos más experimentados hasta actividades formativas, divulgativas y de creatividad cotidiana, convirtiéndose en un potente generador de servicios internos y externos en el conjunto de Matadero Madrid.

El centro, gestionado por la Fundación Diseño Madrid promovida por la Asociación de Diseñadores de Madrid (DIMAD), pretende constituirse en una referencia para el sector en los ámbitos nacional e internacional

El espacio de la Central de Diseño, ubicado en la nave 17 desde noviembre de 2007, ha sido rehabilitado por el arquitecto José Antonio García Roldán.

ABRIL 14

Hoy 02.04.14

ESCRITORES EN IMÁGENES

ARTEA

MAYA WATANABE // EL PENDULO

FLICKR: LA FOTOGRAFÍA DE UN ROCADO

Quien dijo que el envoltorio del bocadillo del tere...

DE VUELTA A LA BICI

Expiración para mayores de 60

APP MATADERO

TODA LA INFORMACIÓN, HORARIOS Y PROPUESTAS EN TU MÓVIL

NOTICIAS

RO MADRID EN EL NEW YORK TIM

Me gusta 1307

IMPRIMIR ENVIAR

COMPARTIR

Ejemplo de aplicación del análisis visual a una página web, como se puede apreciar el análisis es más directo y sintético y evita perderse en lo redundante. Realizado por un alumno de la asignatura Proyectos Interactivos (curso 2013/14).

### 7.3. ANÁLISIS DE COLORES CORPORATIVOS

Esta técnica es tan sencilla como eficaz, se trata de situar las marcas de la competencia en un círculo cromático, de esta manera visualizaremos el espectro de color que está menos saturado y extraeremos conclusiones acerca del color corporativo más adecuado para nuestra marca o producto.

Se puede utilizar en cualquier parte de la FI que implique una valoración o cuestión relativa al color, no solamente para la elección del color o colores corporativos.



Ejemplo de utilización del círculo cromático para el análisis de los colores corporativos de marcas de fundiciones tipográficas. Realizado por un alumno en la asignatura Proyectos de Identidad Corporativa (curso 2011/12).

### 7.4. INVESTIGACIÓN ACERCA DEL CLIENTE

En la asignatura Proyectos Básicos (1º de Diseño Gráfico) se aplicaron técnicas de pensamiento visual en la FI del último proyecto, concretamente en la investigación acerca del cliente.

El objetivo del proyecto era la creación de una campaña social de denuncia para Amnistía Internacional sobre dos temas difíciles: la tortura y el tráfico de personas.

Amnistía Internacional es una organización compleja y particular, lo que hacía imprescindible una investigación en profundidad sobre el cliente, conocer su nacimiento, su configuración, sus actividades, sus acciones, sus ámbitos de actuación, etc. y poder dar así coherencia a las propuestas de diseño.

Un diagrama es una representación abstracta de una realidad (Cairo, 2008) por lo que se propuso al alumnado (por parejas) plasmar los aspectos esenciales en un mapa conceptual a modo de diagrama.

Lupton (2012) propone técnicas como la lluvia de ideas o mapas mentales para definir el problema de diseño que debemos resolver, ya que ayudan a generar conceptos nucleares; en este caso se propuso la creación de mapas para obtener conocimiento sobre la ONG.

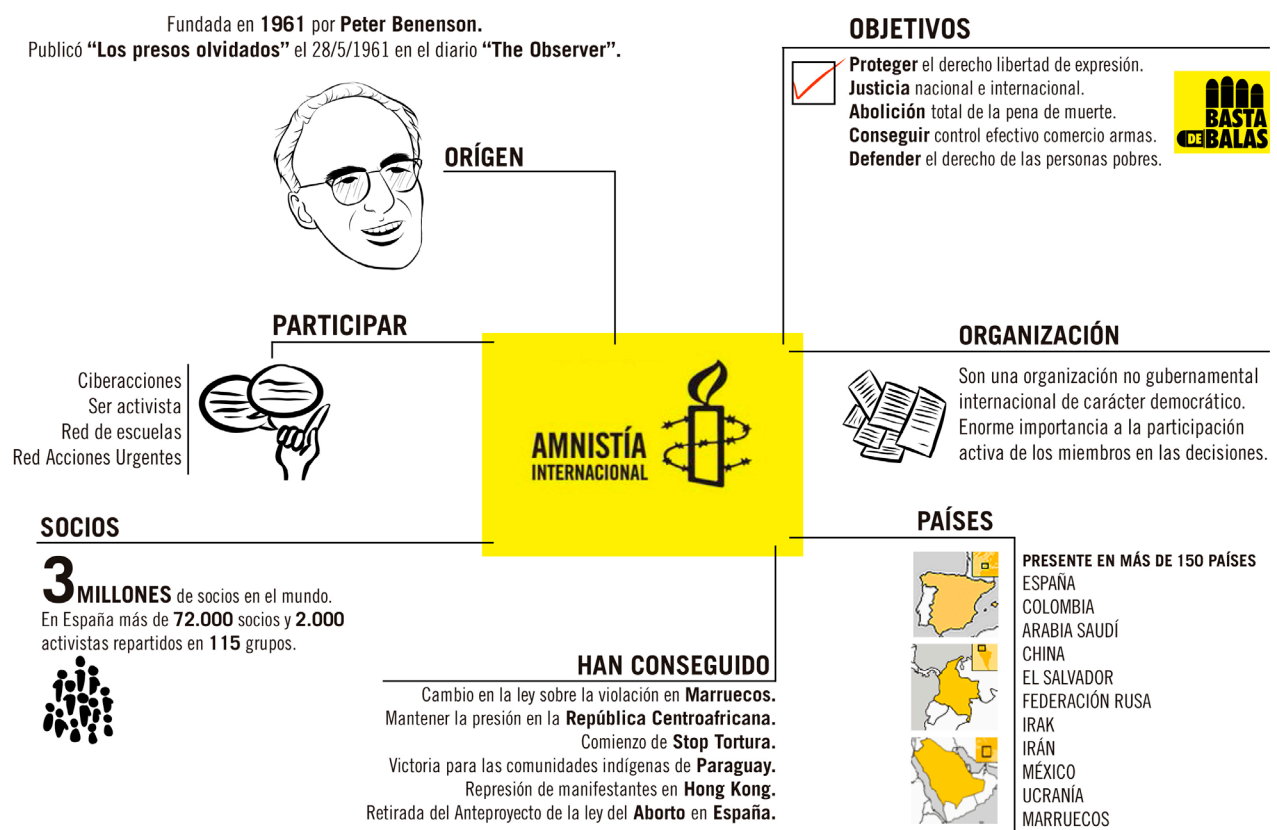


El resultado comunica con rapidez a terceros quién es, qué hace, desde cuando, etc. Amnistía Internacional. Para su elaboración ha sido necesario recopilar información pertinente y sintetizarla; los diagramas resultantes son claros, ya que comunican su contenido aplicando principios de la sintaxis visual, y son más directos y atractivos que una explicación textual.

Para identificar los elementos gráficos que sostienen el sistema de identidad corporativo de Amnistía Internacional se utilizó la misma técnica, construyendo un diagrama con los elementos de comunicación alrededor de la marca y se evidenció así la coherencia y consistencia de su programa de identidad.

El análisis del cliente es fundamental para desarrollar correctamente un proyecto de diseño, es la única vía para respetar la coherencia con la identidad de cualquier corporación.

Los resultados de diseño constataron el conocimiento del cliente por parte del alumnado y sirvieron a lo largo del desarrollo del proyecto para verificar la pertinencia de las propuestas de diseño, proporcionándome como docente una herramienta evaluadora eficaz, sobre todo con el alumnado que se resistía a realizar la FI; en general, la motivación mostrada por el alumnado también fue mayor.



Mapa conceptual de Amnistía Internacional, donde se sintetizan datos relevantes de la ONG. Realizado por dos alumnos de 1º de Diseño Gráfico en Proyectos Básicos (curso 2014/15).



### PANEL AMARILLO

Sirve para **informar**, ocupando gran parte de la fotografía del soporte. **Mensaje corto**, que sepa transmitir un mensaje de indignación. **Imagen clara e impactante**.

### BANNER

Utiliza **rectángulos blancos** para resaltar el texto. Siempre existe una fotografía, o collage en el fondo y bajo del texto un botón que te redirige a la campaña, para poder actuar.



### COLOR CORPORATIVO

Amnesty yellow  
R:255 G:255 B:0  
FFFF00

### SÍMBOLO DE LA VELA

Representa la **opresión** mediante el alambre de espino, y la esperanza mediante la vela.



### WEB

En las campañas utilizan unas pequeñas bandas con el título de esta y algún que otro grafismo relacionado.



### SOPORTES

Informes; revistas; publicidad de guerrilla (en suelo, edificios); trípticos; carteles.



Siempre utilizando frases cortas con el rectángulo amarillo.

Mapa conceptual donde se concretan las características principales del sistema de identidad visual corporativa de Amnistía Internacional  
Realizado por dos alumnos de 1º de Diseño Gráfico en Proyectos Básicos (curso 2014/15).

## 7.5. ANÁLISIS DEL LENGUAJE PROMOCIONAL DE CORPORACIONES, MARCAS O PRODUCTOS.

Permite convertir un estudio lingüístico en un mapa visual, cuyos colores nos dan información pertinente para nuestra FI.

Esta técnica utilizada por la agencia internacional de diseño 2x4, permite analizar contenidos, generar ideas y comunicar puntos de vista (Lupton, 2012).

Metodología propuesta:

- 1\_Recopilar textos promocionales de las marcas o productos que estamos analizando.
- 2\_Identificar temas recurrentes y elementos diferenciales de cada compañía.
- 3\_Asignarle a cada tema un color y marcarlo en los textos.
- 4\_Unir las pastillas de un mismo color.
- 5\_Analizar el mapa de color resultante.
- 6\_Extraer conclusiones.

Las conclusiones finales nos darán información precisa acerca de los valores que exaltan esas corporaciones, marcas o productos.

Aún no ha sido posible proponer esta técnica en clase, por lo que se ha hecho una primera valoración personal extrayendo textos promocionales de tres estudios de diseño gráfico, con el objetivo de probar la eficacia de la técnica antes de proponerla en el aula.

Los estudios son: Ladyssenyadora, Toormix e Ibán Ramón + Dídac Ballester. Se ha realizado el estudio lingüístico en función de cuatro categorías que luego se han marcado en los textos utilizando un código de color:

- 1\_Emociones/pasiones: amar, creer, pensar.
- 2\_Trabajo en equipo
- 3\_Diseño gráfico
- 4\_Los clientes

El mapa de color resultante se puede ver en la página siguiente y de su análisis podemos extraer valoraciones a cerca de cómo enfocan su trabajo los tres estudios analizados y determinar así su posicionamiento en el mercado, su filosofía, etc.

Esta técnica permite profundizar en los textos promocionales o analizar resultados de entrevistas, cuestionarios, etc. Cuanto más se afina determinando las categorías, obtenemos un análisis más pormenorizado y un mayor conocimiento del texto.

Requiere un alto nivel de concentración y abstracción, por ello considero más apropiado proponer esta técnica al alumnado de segundo o tercer curso, ya que tiene un grado de complejidad mayor que las vistas hasta ahora.

## Ibán Ramón + Dídac Ballester

Ibán Ramón y Dídac Ballester, tras varios años dirigiendo sus propios estudios, han sumado sus esfuerzos en este proyecto, en el que las estructuras de los anteriores equipos trabajan ahora en permanente colaboración.

Esta nueva fórmula pretende el enriquecimiento de los trabajos, con las aportaciones y matices de ambos equipos, en compromiso con la calidad del diseño y dando prioridad a las ideas, a los procesos y a la colaboración con los clientes.

El estudio se dedica al diseño y la comunicación gráfica, sin abandonar los proyectos experimentales y de investigación.

## Ladyssenyadora

Raimon Benach, Montse Raventós y Jordi Roca somos Ladyssenyadora, un estudio gráfico creado en 2007.

Tres diseñadores gráficos amantes de los experimentos y el trabajito de chinos.

Creemos en el concepto, la funcionalidad del diseño, el trabajo en equipo, la tipografía, los materiales puros, lo artesanal y en el menos es más.

## Toormix

En toormix nos gusta primero pensar y luego diseñar, ya que entendemos el diseño más allá de un simple valor estético.

La fase inicial de un proyecto es fundamental para establecer una estrategia y aportar posteriormente propuestas visuales innovadoras.

Somos especialistas en construcción de marcas, dirección de arte y diseño gráfico, aplicado tanto en soportes impresos como digitales. Trabajamos en todo tipo de proyectos donde nuestra experiencia añade valor para ayudar a nuestros clientes a ser más notorios y diferenciales.

El clima de confianza y respeto profesional que establecemos con el cliente y una forma de trabajar exigente y adaptada a las nuevas realidades nos permite aportar nuevas soluciones a las empresas a través del pensamiento creativo, el diseño y la comunicación.

**Emociones/pasiones: amar, creer, pensar**

**Trabajo en equipo**

**Diseño gráfico**

**El cliente**

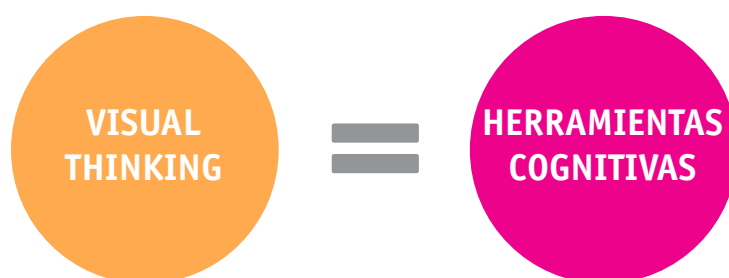
## 8. PRIMERAS CONCLUSIONES

Todo diseño ha de dar respuesta personalizada a un problema concreto, por lo que la investigación es imprescindible, con una buena investigación evitamos caer en el estereotipo y huimos de la falta de originalidad gráfica. Buena investigación equivale a buen diseño, por tanto, profundizar en la fase de investigación de un proyecto es fundamental para llevarlo a término con éxito.

El diseño es un proceso intelectual y es imprescindible pensar en términos de diseño desde las primeras fases del proyecto, así como trabajar con el mismo lenguaje a lo largo de su desarrollo, que en el caso de la disciplina del diseño gráfico equivale a aplicar los fundamentos de la gramática visual.

Como conclusión general, al finalizar la primera parte de este estudio, podemos decir que en un proyecto de diseño es indisoluble la investigación del resto de fases de la metodología, la pertinencia de esa investigación equivale a un buen diseño (Leonard y Ambrose, 2013) ya que desmenuza el problema, enfoca el proyecto, nos sitúa en su contexto y evita lo gratuito, actuando como fuente de conocimiento y abriendo vías a la creatividad.

Teniendo en cuenta que las técnicas de visualización de datos o infografías son herramienta que amplían la cognición (Cairo, 2008) y tal como explica Sancho (citado por Cairo, 2008) facilitan la comprensión de acontecimientos, acciones o cosas, podemos afirmar que las técnicas de pensamiento visual también son herramientas cognitivas que amplifican el conocimiento, en este caso, del problema de diseño que debemos solucionar:



El alumnado mostró una mayor motivación cuando se le dieron directrices para desarrollar la FI utilizando técnicas de pensamiento visual, más que cuando se le pedía la recopilación de datos y su posterior análisis a la manera tradicional. Posiblemente no les causa tanto rechazo porque ya están utilizando los elementos y la sintaxis propia del lenguaje gráfico al buscar una mayor claridad y legibilidad; los resultados comunican su contenido más rápida y directamente que un texto y son gráficamente más atractivos.

La razón puede estar, como ya se ha apuntado, en que son *nativos digitales* (Prensky, 2001) y tienen nuevas habilidades como consecuencia de la veloz e ininterrumpida difusión de la tecnología digital, que apareció en las últimas décadas del siglo XX y que en la actualidad es imparable.

Como docentes del diseño no podemos obviar esta realidad, debemos estudiarla y aprovecharla en nuestra labor pedagógica buscando, si es necesario, nuevos métodos más vinculados a la actualidad y a la realidad de nuestro alumnado.

Las conclusiones más significativas se concretan en los seis puntos siguientes:

1\_ Las técnicas más eficaces para realizar la FI, no solo deben plasmar los resultados de la investigación, además deben permitir profundizar en el problema de diseño, desmenuzándolo para convertir la FI en fuente de conocimiento capaz de nutrir a las siguientes fases del proyecto.

2\_ Un diseño no es un objeto, es un proceso, un sistema y una forma de pensar (Gil, 2009) ese proceso se inicia con la FI y para poder activarlo se debe iniciar pensando. Las técnicas de pensamiento visual son herramientas que amplifican la cognición, evidencian el proceso intelectual que hay detrás de todo diseño, por lo que es totalmente factible utilizarlas en la FI.

3\_Las técnicas de pensamiento visual permiten iniciar el proyecto pensando ya en términos de diseño (Ambrose y Harris, 2009) utilizan los fundamentos del lenguaje visual y tienen su inmediatez, por lo que no empezamos el proyecto con técnicas ajenas al diseño gráfico.

4\_El pensamiento visual convierte en objetos tangibles (en enunciados visuales) situaciones intangibles y para ello utiliza la comunicación visual, es decir, el diseño gráfico. Proponiendo técnicas de pensamiento visual en la FI evitamos en el alumnado la sensación de que *aún no se empieza a diseñar*, se pone en marcha la creatividad y la motivación es mayor, mostrando menos rechazo y una actitud más positiva.

5\_Las técnicas visuales que se han experimentado en clase y se valoran como eficaces, son:

5.1. *Moodboard*, para el conocimiento del público objetivo. Permite crear un *collage* que muestra las aspiraciones y el estilo de vida del público al que va dirigido el diseño.

5.2. Análisis de imágenes mediante su *deconstrucción* para identificar con más rigor los atributos de los objetos gráficos y las relaciones existentes entre ellos. Evita perderse en análisis excesivamente descriptivos o apreciaciones subjetivas y evidencia el concepto que sustenta el diseño.

5.3. Análisis de colores corporativos, poniendo alrededor del círculo cromático las marcas de la competencia. Es eficaz también en cualquier trabajo de documentación que implique una valoración o cuestión relativa al color, no solamente en la evaluación de colores corporativos.

5.4. Mapa conceptual o diagrama para profundizar en el conocimiento del cliente, sintetiza la información relevante al jerarquizar y organizar gráficamente los datos; comunica con rapidez a terceros la información más importante acerca de la empresa, asociación, etc.

5.5. Diagramas para el análisis de identidades corporativas. Los diagramas evidencian los valores corporativos y la coherencia implícita en el programa de identidad, el *branding* y la comunicación global de la empresa. Permite profundizar en el complejo espacio conceptual que ocupan las marcas (Lupton, 2012).

5.6. Mapa lingüístico para analizar el lenguaje promocional de corporaciones marcas o productos. Permite identificar temas recurrentes o elementos diferenciadores de una empresa con el fin de proponer soluciones creativas innovadoras y coherentes.

6\_La investigación se realiza de manera más creativa y se trabaja con enunciados visuales que son implícitamente diseños, intrínsecamente ligados al problema de diseño que se debe resolver, por lo que pueden acabar formando parte de la solución final del proyecto.

7\_Las técnicas visuales también son herramientas evaluadoras para el docente y puede usarlas, a lo largo del desarrollo del proyecto, para verificar la pertinencia y coherencia de las propuestas creativas.

Al finalizar la primera parte de esta investigación, han surgido nuevas preguntas cuyas repuestas me permitirán avanzar y profundizar en este estudio:

- > ¿Qué directrices dan al alumnado el resto de profesores/as de diseño gráfico para realizar la FI?
- > ¿Cuál es la experiencia ante la FI de los estudiantes de diseño gráfico?
- > ¿Cómo realizan la FI en las otras especialidades diseño?
- > ¿Cómo realizan la FI en otras escuelas diseño (tanto de España como de otros países)?

Todas estas cuestiones abren nuevas vías para esta investigación, todas giran alrededor de la fase de investigación en los proyectos de diseño, la metodología proyectual, los estudios y los estudiantes de diseño gráfico, manteniendo siempre como objetivo primordial el de mejorar nuestra práctica docente y aportar, dentro de lo posible, conocimientos nuevos a la enseñanza del diseño.



## 9. BIBLIOGRAFÍA

- AICHER, Olt. (1998). *El mundo como proyecto*. Barcelona: Gustavo Gili.
- BALIUS, Andreu. (2014). *Diez años de tipografía en España*. Comunicación presentada en el Sexto Congreso Internacional de Tipografía. Celebrado en: Valencia, en la EASDV, 20, 21 y 22 de junio 2014.
- CAIRO, Alberto. (2008). *Infografía 2.0. Visualización interactiva de información en prensa*. Madrid: Alamunt.
- FUENTES, Rodolfo. (2008). *La práctica del diseño gráfico. Una metodología creativa*. Barcelona: Paidós.
- HARRIS, Paul y AMBROSE, Gavin. (2009). *Design thinking*. Switzerland: AVA Book.
- LEONARD, Neil y AMBROSE, Gavin. (2013). *Investigación en el diseño*. Badalona: Parramon.
- LLOP, Rosa (2014). *Un sistema gráfico para las cubiertas de libros. Hacia un lenguaje de parámetros*. Barcelona: Gustavo Gili.
- LUPTON, Elen (Ed). (2012). *Intuición, acción, creación. Graphic design thinking*. Barcelona: Gustavo Gili.

# Estudio cuantitativo del uso didáctico de las TIC en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana.

## Resumen

El Espacio Europeo de Educación Superior plantea a las instituciones educativas un nuevo escenario donde son necesarios cambios estructurales y metodológicos para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a esta nueva situación. La incorporación de las TIC en la actividad docente se ha identificado como un factor facilitador de los cambios metodológicos docentes.

Este estudio pretende, desde un punto de vista cuantitativo, identificar los usos docentes de las TIC en las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana, así como la influencia que pueda tener la infraestructura de los centros. Mediante un formulario para profesores y otro para el centros se recogerá información de la situación en cada escuela y se procederá a su posterior análisis estadístico.

Esta es una investigación tutelada que se produce en el seno de la asignatura Seminario de Introducción a la Investigación del Master en Educación y TIC (e-learning) de la UOC.

## *Palabras clave*

Aplicación docente TIC, EEES, escuelas de arte y superiores de diseño.

## Introducción

Cada época histórica está marcada por unas características determinadas, por una "revolución" que la hace diferenciarse del periodo anterior. Castells (2003) asocia las evoluciones sociales a revoluciones tecnológicas, la invención de la imprenta, la invención de la máquina de vapor, ... Estos cambios tecnológicos dan lugar a nuevas estructuras sociales fruto de nuevas formas de organización y concentración de la riqueza y el poder y sus correspondientes consecuencias. En nuestro tiempo el cambio tecnológico es el que Castells (2003) denomina informacionalismo y su estructura social es la sociedad red.

Las características de esta sociedad red vienen determinadas por la revolución que ha sufrido las tecnologías de la información y la comunicación y el impacto que tienen en la generación y aplicación del conocimiento. Más conocimiento que cada vez se obtiene de una forma más rápida, por lo tanto se necesita una nueva forma de aprender y mantenerse actualizado, es el que se ha bautizado como long-life learning o aprendizaje durante toda la vida y que en el informe Delors (1999) identifica como una de las claves de acceso al siglo XXI.

Este marco de sociedad cambiante hace que sus organizaciones se adaptan a las nuevas situaciones. Un ejemplo es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que plantea un nuevo escenario

para el sistema universitario europeo más allá de un proceso puramente estructural, ya que se centra en la revisión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta nueva concepción de la enseñanza implicados cambios a todos los niveles en las instituciones de educación superior (Ferro, 2009): Nueva concepción de la actividad docente, las titulaciones, los objetivos y conocimientos de cada profesión, las metodologías, que no sólo se pueden cambiar a base de legislación (González Soto, 2005).

Las instituciones de educación superior están inmersas en este proceso de cambio provocado por las TIC donde las mismas TIC ayudan a la mutación. La simple disponibilidad de las TIC, implica algunos cambios importantes: mayor universalización de la información, metodologías y enfoques crítico-aplicativos para el autoaprendizaje, actualización de los programas, trabajo colaborativo, construcción personalizada de aprendizajes significativos (Marqués, 2008) . En el contexto de cambio metodológico que planea el EEES, el papel de las tecnologías de la información y la comunicación aparece señalado como un factor relevante y facilitador de los planteamientos alternativos que docentes y estudiantes deben asumir (De Pablos, 2007).

Uno de los pilares de este proceso de cambio, donde las TIC deben jugar un papel principal, son las competencias, utilitarias y pedagógicas, que el profesorado tenga con las TIC. Como punto de partida hay que identificar la situación actual, por lo que este estudio quiere identificar los usos docentes de las TIC en el ámbito de las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana.

Desde un enfoque cuantitativo, se explorarán las actitudes del profesorado frente a la utilización de las TIC, los usos actuales en la actividad del aula y se relacionarán éstos con los tres niveles de competencias planteados por la UNESCO en su informe "Estándares de competencia TIC para docentes" . También se considerará la infraestructura de los centros y su relación con la utilización de las TIC por parte de los docentes.

## Justificación

El diseño, como punto de encuentro entre la estética y la funcionalidad, comparte conocimientos propios de las bellas artes y las ingenierías. Esta diversidad se hace patente en la composición de los equipos docentes donde conviven perfiles artísticos, licenciados en bellas artes, comunicación visual, cerámica, moda, ... y perfiles técnicos, arquitectura, química, informática, ..., más propensos a la utilización de las TIC (Ferro, 2009).

Como dice De Pablos (2007), la tecnología condiciona hoy, en buena medida, el actual horizonte social, cultural, político e incluso antropológico, y las EASD no son una excepción. Han tenido que incorporar por lo tanto el contenido de sus estudios los elementos tecnológicos necesarios para el proceso de diseño.

Nos encontramos pues, en un entorno donde aparentemente están presentes las infraestructuras (ordenadores, conexiones a Internet) y donde parte del profesorado sería propenso a la utilización de las TIC. Estas condiciones junto a que las TIC pueden ayudar decisivamente a la renovación pedagógica que está incluida en la adaptación al EEES (Romero, 2007), debería hacer más favorable esta adaptación que en otras instituciones.

La situación de renovación metodológica que presenta EEES y el papel facilitador de las TIC para estos cambios hacen atractivo identificar el grado de incidencia de las TIC en las EASD de la Comunidad Valenciana, ya que como dice De Pablos (2009) la incorporación sistemática y en clave docente de las tecnologías de la información y la comunicación a una institución tan compleja como

la universidad, representa un conjunto de transformaciones relevantes. El dominio de las competencias referidas al uso de las TIC es un referente de partida.

La observación directa de diferentes escuelas hace intuir un uso desigual de las TIC por parte del profesorado, que no se puede corroborar con literatura sobre las Escuelas de Art.

Estos motivos son suficientes (Creswell, 2004a) para plantear esta investigación, que quiere explorar desde un enfoque cuantitativo cuáles son los usos de las TIC en las EASD de la Comunidad Valenciana.

## Revisión teórica

La revisión de la literatura previa relacionada con el estudio se centra en los siguientes aspectos:

- Un nuevo escenario social
  - Cambia la forma de generar y consumir conocimiento
  - Los escenarios educativos
  - Relación entre formación y economía
- Las instituciones de educación superior en este escenario cambiante
  - La relación entre la sociedad y la universidad
  - retos vinculados a la sociedad
- Las TIC y las instituciones de educación superior
  - Cambios a todos los niveles
  - Nuevos retos y posibilidades
- Implicaciones didácticas de las TIC
  - ¿Qué tipo de enseñanza demanda la SI
  - Aportaciones de las TIC
  - Riesgos TIC
- El EEES, las TIC y las sus implicaciones didácticas
  - Breve introducción al EEES
  - Aspectos didácticos del EEES
  - Aportaciones de las TIC en el EEES
- El profesorado y las TIC
  - Cambios
  - Competencias TIC del profesorado
  - Formación
  - Estudios similares

La exploración de estos ámbitos da como resultado la síntesis siguiente :

Vivimos en un nuevo escenario social donde la forma de generar y consumir conocimiento ha cambiado y por tanto, debe cambiar los escenarios educativos y los roles de sus actores. La sociedad actual demanda una actualización continua de los conocimientos y habilidades de sus miembros, en consecuencia las instituciones educativas tienen que cambiar sus estructuras para enseñar a aprender en lugar de transmitir conocimientos de forma primordial.

El EEES enmarca este proceso de cambio de las instituciones de educación superior y las TIC están llamadas a jugar el papel de catalizador en el escenario de retos y oportunidades que se abre ante la comunidad educativa en todas sus vertientes (institucional, organizativa y didáctica).

Las relaciones entre el profesorado y las TIC identificadas en los estudios sobre el tema, reflejan similitudes entre todas las etapas educativas (primaria, secundaria, superior) donde la mayoría de los docentes tienen habilidades utilitarias del software y el hardware, pero las habilidades avanzadas son menos habituales y la aplicación docente aún lo es más. Los planes de formación del profesorado son una cuestión por resolver, aunque el profesorado avanza en la incorporación de las TIC a su actividad las acciones formativas no tienen el seguimiento y el éxito que cabría esperar. En general el profesorado está convencido de la utilidad didáctica de las TIC y manifiesta una actitud positiva hacia ellas.

## Preguntas de investigación

El estudio pretende contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la infraestructura TIC de los centros?
- ¿Cuál es la actitud de los docentes ante las TIC?
- ¿Qué herramientas TIC utilizan los docentes a su actividad de aula?

## Objetivos generales

Los objetivos de la investigación son:

- Identificar el grado de incidencia de las TIC en las EASD de la Comunidad Valenciana.
- Conocer la utilización docente de las TIC en las EASD de la Comunidad Valenciana.

## Objetivos específicos

Objetivos específicos derivados del objetivo principal "Identificar el grado de incidencia de las TIC en las EASD de la Comunidad Valenciana":

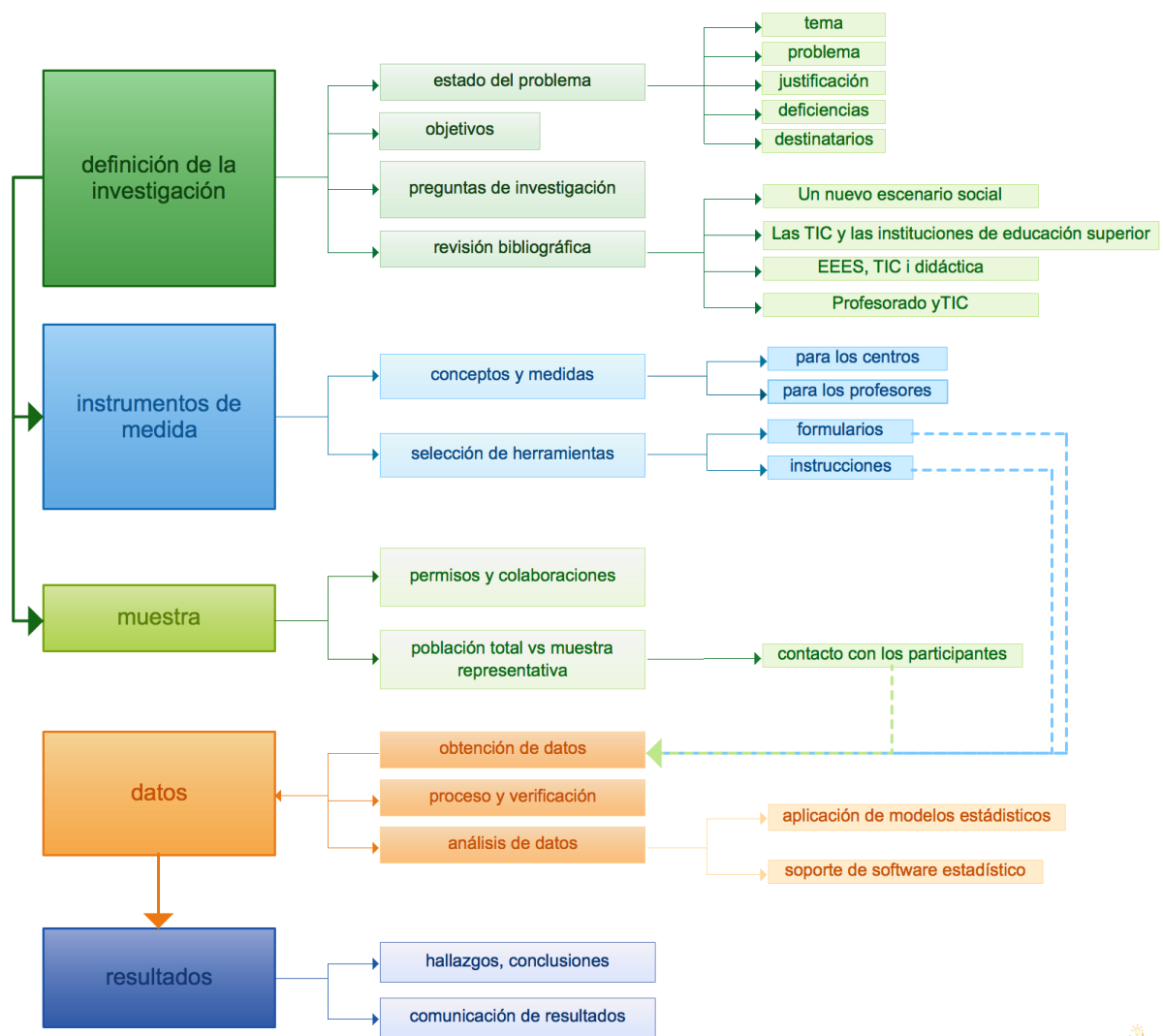
- Identificar las infraestructuras tecnológicas de las EASD.
- Identificar los servicios TIC de las EASD.

Objetivos específicos derivados del objetivo principal "Conocer la utilización docente de las TIC en las EASD de la Comunidad Valenciana":

- Analizar las herramientas TIC utilizadas en el aula.
- Descubrir la percepción de las TIC por parte del profesorado.

## diseño de la investigación

La investigación utiliza una metodología cuantitativa ex post-facto orientada a un estudio descriptivo. La concepción original de la investigación se puede observar en el siguiente gráfico de la figura donde se ha hecho un esquema de las diferentes fases y subfases más significativas en la investigación.



Se plantean cinco fases diferenciadas:

## Definición de la investigación

En esta fase se establecen el tema, los objetivos y las preguntas de investigación. En la revisión teórica se exploran las relaciones entre las TIC y la educación superior y se aplican estas relaciones en el contexto de las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño de la Comunidad Valenciana con el objetivo de poder describir las infraestructuras de los centros, las actitudes de los profesores hacia las TIC y las habilidades y aplicaciones docentes que estos tienen. Las ideas principales de la revisión bibliográfica [aquí](#).

## Instrumentos de medida

Se diseñan y se implementan los formularios para recoger la información necesaria, uno para [centros](#) y otro para [profesores](#), confeccionados con preguntas cerradas de escalas nominales, escalas de frecuencia verbal o escalas de valoración Likert, organizados y agrupados para obtener información relevante para responder a las preguntas de investigación. En el proceso de elaboración de los cuestionarios han consultado estudios de referencia (Sigalés, Mominó, Meneses y Bahía (2008), Duart (2007) y García-Valcárcel (2007)) y cada una de las versiones del instrumento se revisa por el tutor hasta llegar a la validación de la versión definitiva. Estos formularios se implementan con una herramienta de formularios vía web.



## Muestra

Se pide autorización a las entidades administrativas de las que dependen las Escuelas de Arte y Superior de Diseño de la Comunidad Valenciana para proseguir con el estudio. Una vez conseguido, se ha solicitado la colaboración de los centros presentando telefónicamente y por correo electrónico la búsqueda a las direcciones de los centros. También se solicita los datos demográficos del profesorado para poder determinar una muestra representativa. Una vez determinada la muestra se dirige un correo electrónico a la población de la muestra presentando la investigación y facilitando un enlace al formulario electrónico.

## Datos

La recogida de datos se realiza de forma automática por el software de formularios y queda su depuración y posterior análisis. La depuración de los datos se realiza mediante una hoja de cálculo donde se convertirán los valores de texto que devuelve el formulario a los valores numéricos de las escalas correspondientes. El análisis estadístico se lleva a cabo con el software PSPP (software libre, alternativo a SPSS). Los resultados que se obtienen son consecuencia del análisis de los descriptivos estadísticos, tablas cruzadas y modelos de análisis estadístico.

## Resultados

El objetivo de esta fase es redactar y presentar de forma agradable y comprensible los resultados del estudio. Los resultados que se obtienen son consecuencia del análisis de los descriptivos estadísticos, tablas cruzadas y modelos de análisis estadístico. Los referentes teóricos de cada fase son:

- El diseño de la investigación está basado en el esquema genérico para investigaciones cuantitativas planteado por Bryman (2008, p.141) adaptándolo a las características de la investigación.
- Para la fase de definición de la investigación, se han seguido las recomendaciones de Creswell (2004a) y para la revisión bibliográfica las pautas encontradas en Maina (2011).
- Los instrumentos de medida toman como referentes teóricos en Creswell (2004b) para la definición de conceptos y medidas, a Couper (2000) para la confección de instrucciones que acompañen a los cuestionarios y Hewson (2008) para las implicaciones que conlleva utilizar un instrumento de medida basado en web.
- Para la muestra y el proceso de datos la referencia básica ha sido Juan, de la Fuente y Vila (2011).

## Limitaciones del estudio

La fuente fundamental de limitaciones del estudio parten de la individualidad del investigador. Al tratarse de un trabajo personal, sin pre-supuesto ni apoyo institucional, se han visto afectados los aspectos que se detallan a continuación:

### Muestra

**La limitación más significativa de este estudio es la falta de representatividad de la muestra y por tanto no poder generalizar los resultados.** La muestra no es representativa por la baja participación y no haberse podido determinar la muestra "ideal" con un muestreo aleatorio estratificado.

Dos son los factores que se identifican como responsables de este hecho:

- La falta de datos referentes a la totalidad del profesorado, y su agrupación por especialidades, que ha sido solicitada al ISEACV que no conocía estos datos, en la Conselleria de Educación, Formación y Empleo que no ha respondido, y en las direcciones de los centros donde sólo un centro ha respondido con la plantilla orgánica pero sin los profesores interinos. Sin datos de la población total no se ha podido determinar una muestra representativa.
- La presentación directa de la investigación por parte del investigador. En los centros donde ha sido posible enviar directamente el correo explicando la investigación e invitando a participar la respuesta ha sido mayor (32 de 37 participantes) que en los centros donde la dirección ha reenviado este correo.

## Trabajo de campo

### Permisos y solicitudes

El procedimiento seguido para la solicitud y obtención de permisos se considera correcto recorriendo de forma descendente la jerarquía organizativa de los estudios artísticos en la Comunidad Valenciana.

El aspecto que más ha marcado este apartado son los diferentes tiempos de respuesta cada uno de los entes implicados.

El aspecto mejorable de una forma más patente es el contacto personal del investigador con los directores de los centros a la hora de presentar la investigación para poder generar más empatía y que éstos impulsen la participación en sus centros.

### Distribución de los formularios

Desde un punto de vista teórico, se debe dar a los participantes la posibilidad de contestar a los formularios vía web o en soporte papel. De esta forma se intenta evitar los posibles sesgos por la utilización de Internet (Hewson, 2008). Pero en la práctica y dadas las características (tiempo y equipo humano) de este trabajo sólo se han utilizado los cuestionarios vía web.

### Llamada a la participación

En este apartado se considera mejorable el contacto con los participantes, ya que en tres de las cinco escuelas los formularios y la presentación han sido reenviados por los directores de las mismas. Una presentación presencial de la investigación de la investigación puede incrementar la participación.

También se considera interesante haber contado con algún sistema de incentivación de la participación, como sortear libros o suscripciones entre los participantes.

### Recogida de datos

Los formularios de Google Docs ha realizado el trabajo satisfactoriamente. Las carencias de los formularios más notorias se han manifestado en:

- Aspectos de formato: aplicar diferentes formatos al texto en los enunciados de las preguntas para destacar palabras clave, aplicación imprevisible de los saltos de línea en enunciados largos.
- Rigidez en los tipos de preguntas: las preguntas de escala sólo pueden tener cinco valores, las matrices sólo admiten un tipo de respuesta.
- A las preguntas correspondientes con escalas el valor guardado es no numérico sino el texto descriptivo del valor.

Estas características han hecho que algunas preguntas se hayan tenido reformular para poder ser presentadas con las opciones que permite Google Docs.

## Depuración y validación de datos

ha tenido que hacer un trabajo extra en la conversión de los resultados textuales del formulario a valores numéricos para el software estadístico.

La recogida de datos y la posterior depuración y validación de las mismas se hubiera podido hacer de una forma más eficiente con la ayuda de un software específico que fuera capaz de gestionar todo el proceso desde la implementación de los cuestionarios hasta el análisis estadístico.

## Aplicación de modelos estadísticos

Mayores conocimientos de estadística y del funcionamiento del software por parte del investigador pueden sacar mayor rendimiento a este apartado.

## Estrategia analítica

Una vez cerrado el plazo de recogida de formularios, se procederá la depuración y verificación de la corrección de las datos y hacer las agregaciones de los ítems que se considere necesario.

El estudio recoge información de los centros y de los profesores. La información de los centros tiene dos partes diferenciadas, una primera con información demográfica sobre la cantidad de alumnos y de profesores por especialidad y una segunda parte con información de infraestructuras, servicios y políticas TIC. Para la información de los centros se presentarán los estadísticos descriptivos para los ítems correspondientes a infraestructuras, servicios y políticas. Añadirán dos campos calculados para representar la relación entre el número de alumnos (ítem 1) y la cantidad de ordenadores destinados a la docencia (ítem 47), y otro para la relación entre cantidad de profesores (suma de los ítems 3 a 44) los ordenadores destinados al uso del profesorado (ítem 46). Con los resultados se dará respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuál es la infraestructura TIC de los centros ?.

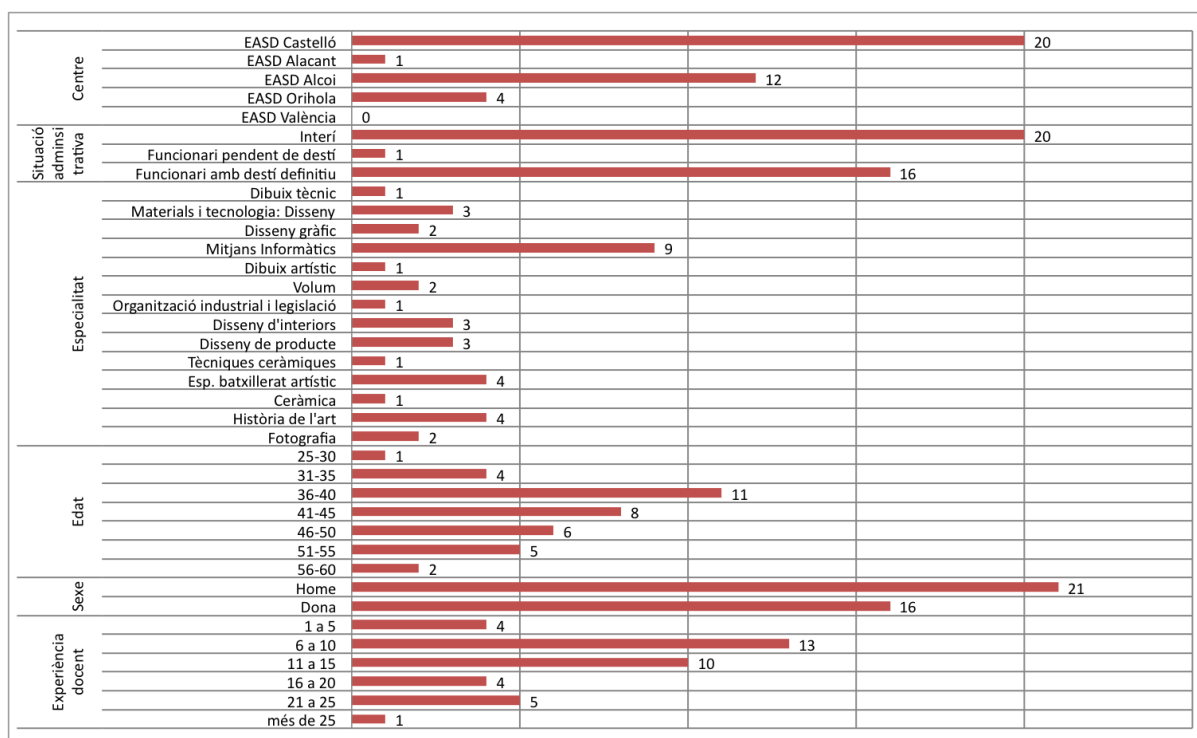
La información derivada del formulario de profesores debe dar respuesta la segundo (cuál es la actitud del docentes ante las TIC?) Y tercera (qué herramientas utilizan los docentes a su actividad de aula?) preguntas de investigación. Los ítems del formulario se consideran los referentes a la información demográfica (centro, tipo de profesor, especialidad, edad, sexo y experiencia docente) como variables independientes y el resto dependientes. Para cada una de las variables dependientes se presentará la siguiente información:

- Tabla de frecuencia e histograma para ver la distribución total de las respuestas.
- Cuadro cruzado de cada ítem con cada variable independiente para ver las relaciones entre las respuestas y el centro, el tipo de profesor, la especialidad, el sexo, la experiencia y la edad.
- Modelo ANOVA de un factor para identificar si existen diferencias significativas entre los grupos de población que establece cada variable independiente.

## Resultados

### Participación

En el momento del cierre de la recogida de datos se ha recibido un registro correspondiente a los centros y 37 correspondientes a los profesores. La distribución de las respuestas del profesorado corresponde a cuatro de los cinco centros ya no todas las especialidades potenciales, como se puede observar en la figura.



Los resultados detallados de los 62 ítems del formulario para profesores se pueden consultar en la memoria completa del estudio en este [enlace](#).

## Discusión de los resultados

Para la discusión de los resultados se dividen en dos grupos: aquellos resultados observados en otros estudios sobre otros ámbitos y que se producen de forma similar a las EASD y aquellos resultados que son nuevos o contrarios a observaciones anteriores.

Dentro del grupo de resultados previamente observados se encuentra la valoración positiva de las TIC como herramienta docente (Tejedor y García-Valcárcel, 2006, Gargallo 2004 y Prendes, 2010), la competencia y utilización de las TIC a nivel básico pero las dificultades en habilidades avanzadas y utilización docente (Suárez et al, 2010, Tejedor y García-Valcárcel, 2006), la utilización de las TIC principalmente para el apoyo de la exposición oral (Sigalés et al, 2008).

El profesorado de las EASD tiene buena predisposición para la formación en TIC, valora la utilidad de las acciones formativas como alta pero se produce de forma autodidacta. Como en estudios previos (Tejedor y García-Valcárcel, 2006, Sancho, 2008 y Prendes 2010) hay que replantearse las estrategias de formación del profesorado.

La crítica al apoyo recibido por parte de centros e instituciones también es un hecho constatado en Tejedor y García-Valcárcel (2006).

Una mayor utilización personal de las TIC hace que se utilicen más en el aula (Tejedor y García-Valcárcel, 2006 y Gargallo, 2004) a las EASD los profesores de la especialidad de medios informáticos y los más jóvenes lo hacen así.

Los factores personales influyen a la hora de la utilización de las TIC (Almerich et al., 2005), a las EASD el factor más influyente es la especialidad y la edad no siendo significativas las diferencias por género.

En el capítulo de resultados contradictorios con estudios previos cabe destacar el acceso a la red, en Prendes (2010) el profesorado de las instituciones superior no considera el acceso a la red un problema en cambio a las EASD hay profesorado que considera necesario el acceso a la red para sus clases y no tiene.

Otro factor diferencial es la actividad en redes sociales, en Prendes (2010) la mayoría de los profesores no conocen ni utilizan este recurso, a las EASD el 75% de los participantes en este estudio lo puede hacer de forma autónoma. La situación contraria se produce en la utilización de aulas virtuales en Prendes (2010) la mayoría del profesorado las conoce y utiliza ya las EASD hay un 10% que las desconoce.

Respecto al conocimiento de los componentes básicos asociados al ordenador y las TIC en Prendes (2010) los profesores universitarios tienen un desconocimiento bastante acusado, en este estudio ningún participante autoevalúa con un nivel nulo de conociendo de uso de ordenadores e Internet, el 80% de los participantes engloba a nivel medios y avanzados.

Otros resultados obtenidos y no comparables con otros estudios son:

- El 85% de los participantes considera necesario la conexión a Internet para sus clases, curiosamente la especialidad de profesorado con mayor competencia en el uso de las TIC no tiene tanta dependencia de Internet como las demás.
- Lo más habitual es estar entre una y dos horas conectado a Internet.
- Todos los participantes tienen ordenador propio.
- No hay pizarras electrónicas.
- No hay problemas de proyectores.
- Las habilidades para recuperar información de la red están más extendidas que las de ofrecer información en la red.
- Alrededor del 50% del profesorado es capaz de trabajar en entornos colaborativos.
- El conocimiento del software de gestión de proyectos no está extendido. Es un hecho curioso para un estudios que estructuran en torno al desarrollo de proyectos su docencia.

## Conclusiones

El presente estudio intenta dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la infraestructura TIC de los centros?
- ¿Cuál es la actitud de los docentes ante las TIC?
- ¿Qué herramientas TIC utilizan los docentes a su actividad de aula?

Las conclusiones del estudio respecto a las infraestructuras de los centros es que son mejorables en su cantidad y / o distribución. Esta conclusión se infiere a partir de los únicos datos sobre centros facilitados por la EASD Castelló y los resultados del formulario de profesores donde el 29,7% del profesorado participante no tiene ordenadores conectados a Internet en sus clases cuando el 85% lo considera necesario. La cantidad de ordenadores disponible para el alumnado está en proporción prácticamente 2 a 3 para el alumnado y 1 a 2 para el profesorado, con la totalidad de ellos conectados a Internet, tomando como referente la EASD Castellón.

Las TIC son un material más asimilable al mobiliario que un potencial educativo como lo demuestra la inexistencia de servicios de apoyo asociados al aprovechamiento y orientación didáctica de las TIC y la escasa dedicación horaria de los profesores responsables TIC (si se dispone de 385 ordenadores conectados en la red y 4 horas de dedicación el resultado es que se dispone de menos de un minuto

por ordenador y semana, sin considerar otros aspectos como la web del centro, el correo, el aula virtual, etc.).

En general, se observa que existen recursos materiales pero no se aprovechan todas sus posibilidades. Hacen falta acciones tanto en la dimensión organizativa, en la formación del profesorado y especialmente en el apoyo para la didáctica con TIC, en definitiva cambios a todos los niveles como se apunta en la revisión teórica de este estudio.

Una conclusión sobre las infraestructuras o más generalmente sobre las TIC es que las TIC no son un factor estratégico para las direcciones de los centros ya que los cinco centros invitados a participar en el estudio sólo la EASD Castelló ha respondido con los datos referentes a la infraestructura del centro.

Las actitudes del profesorado hacia las TIC es realmente positiva, todos los participantes se muestran convencidos de la utilidad didáctica de las TIC, la mayoría reconocen que sus clases han mejorado con la utilización de las TIC, están dispuestos a formarse y no están excesivamente preocupados si en el futuro deben usar más las TIC.

La formación del profesorado es una cuestión revisable, ya que el profesorado tiene en buena consideración la utilidad de la formación recibida, pero más de la mitad se declara autodidacta.

El apoyo recibido por el profesorado no es satisfactorio, no están satisfechos ni con soporte técnico ni didáctico recibido por su centro ni por las administraciones educativas.

Los conocimientos y usos de las TIC por parte del profesorado presenta una gradación descendente que va desde un conocimiento que permite de forma autónoma tareas básicas con TIC que se va reduciendo a medida que se pretende compartir, colaborar o evaluar utilizando las TIC con una mención especial para las redes sociales donde el profesorado independientemente de la especialidad o edad las utiliza con solvencia.

La práctica docente continúa centrada en el profesor pero de una forma más "automatizada". La mayoría del profesorado puede generar documentos de texto, pdf, escanear imágenes, utilizar sistemas de proyección en el tiempo que la función principal de las TIC se apoyan la presentación oral.

Sobre las herramientas basadas en Internet la comunicación está dominada por el correo electrónico seguida a cierta distancia por la mensajería instantánea y las redes sociales. En general, el consumo de contenidos de Internet es más habitual que su producción. La utilización de buscadores y descargas de archivos es dominada por la totalidad del profesorado, la generación de webs o blog sólo se puede realizar por la mitad de los participantes.

Las herramientas TIC que permiten centrar el proceso de enseñanza aprendizaje en el alumno son las menos conocidas, wikis, foros, software de seguimiento de proyectos o entornos virtuales de aprendizaje. Así como la frecuencia de uso de las TIC para hacer el seguimiento de la evolución del alumno o la evaluación de los mismos es mucho menor que el apoyo a la exposición oral de contenidos.

Los profesores desconocen en gran medida las posibilidades didácticas de las TIC, especialmente aquellas que permiten y facilitan el desarrollo de competencias que plantea el EEES.

Este estudio ha comparado los conocimientos de los docentes con el modelo de competencias TIC que propuso la UNESCO en su documento "Estándares de competencia en TIC para docentes" y se observa que el nivel de competencias TIC del profesorado no es lo deseable para una institución de



educación superior. El nivel de competencia de los profesores es básico y uno de los roles de las instituciones de educación superior es generar conocimiento para la sociedad. Este modelo de competencias plantea tres niveles y el análisis de las respuestas al cuestionario de profesores indican el enfoque de nociones básicas TIC se logra por prácticamente todo el profesorado pero no se puede decir lo mismo de los niveles superiores, ni en el enfoque de profundización del conocimiento ni el de generación de conocimiento indican que el profesorado no puede afrontado de forma autónoma la aplicación de las herramientas planteadas a los ítems del cuestionario.

Por el lado positivo se identifican elementos que pueden promocionar el uso de las TIC en las EASD: hay especialidades de profesorado que pueden contribuir a desarrollar y consolidar políticas TIC dado que en el análisis de competencias por especialidad del profesorado si que los hay que alcanzan el nivel más alto, transversalmente el profesorado más joven es más activo en la utilización de las TIC (y este es un factor para acabar incorporándose a la actividad de aula) y las redes sociales son un recurso TIC que ha superado las barreras de especialidad de profesorado y edad.

Actualmente las EASD de la Comunidad Valenciana son cinco islotes "aislados" que ofrecen los estudios correspondientes a las enseñanzas artísticas y de diseño. Mejorar las competencias del profesorado en entornos colaborativos puede permitir establecer redes de conocimiento, compartir experiencias, incluso plantear asignaturas compartidas, másters intercentros y explotar todas las posibilidades que la colaboración entre iguales y no iguales permite.

Pero habrá que establecer un marco común per a les EASD on el seu professorat tingui referències, es a dir, establir unes polítiques TIC relacionades amb els currículums i l'activitat docent, establir els serveis i recursos necessaris i permetre que el professorat assoleixi les competències adients bé mitjançant plans de formació o amb l'establiment de grups de treball que aprofitin experiències docents amb TIC que hagin demostrat el seu èxit.

La conclusió global de l'estudi és que a les EASD existeixen en una mesura important recursos TIC però el seu aprofitament didàctic es troba encara en fase inicial, amb factors que poden afavorir el seu desenvolupament però que cal reforçar des del punt de vista institucional/organitzatiu i amb l'augment de les competències del professorat per donar resposta adequada al que la societat demanda d'una institució d'educació superior.

## Referències bibliogràfiques

Almerich, G., Suárez, JM, Orellana, N., Belloch, C., Bo, R. y Gastaldo, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesoras a partir del género, edad y tipo de centro. RELIEVE, v. 11, n. 2, p. 127-146.

Bryman, A. (2008). The nature of quantitative research. Dins A. Bryman, Social research methods (3rd ed., p. 139-163). Oxford: Oxford University Press.

Castells, M.(2003). La interacció entre les tecnologies de la informació i la comunicació i la societat xarxa: un procés de canvi històric. Coneixement i societat: Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, 1r. quadrimestre, pp. 8-21.

Couper, MP, Web surveys: A review of issues and approaches. Public Opinion Quarterly (num. 64, vol. 4). Oxford Journals.

Creswell, JW (2004a). Identifying a research problem. Educational research: Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2a. ed). Pearson Prentice-Hall.

Creswell, JW (2004b). Specifying a purpose and research questions or hypotheses. Educational research: Planning conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2a. ed). Pearson Prentice-Hall.

Delors, J. (coord). (1999). La educación encierra un tesoro. UNESCO

De Pablos, J. (2007). El cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol.10, no 2, págs. 15- 44.

Duart, J. (2007). UNIVERSITAT I SOCIETAT XARXA. Usos d'Internet en el sistema educatiu superior de Catalunya. Barcelona. Publicacions a Internet Gabinet de Comunicació.

Ferro, C., Martínez, A., Otero, M<sup>a</sup>. (2009). Ventajas del uso de las tics en el proceso de enseñanza- aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles. EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 29. Recuperat el 08/11/2011 de <http://edutech.rediris.es/revelec2/revelec29/> ISSN 1135- 9250.

García-Valcárcel, A., Tejedor, FJ (2007). Estudio de las actitudes del profesorado universitario hacia la integración de las TIC en su práctica docente. Presentat al 10e Congreso Iberoamericano EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 23-25 Octubre, Buenos Aires (Argentina). Recuperat de <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/18450> el 08/11/2011.

Gargallo, B., Suárez, J., Belloch, C. et al. (2004). Perfiles actitudinales de los profesores ante las TIC e incidencia de las actitudes sobre su uso. Conferencia presentada en Virtual Educa Barcelona 2004. Recuperat el 14/12/11 de <http://e--spacio.uned.es/fez/view.php?pid=bibliuned:19584>.

González, A. (2005). Posibilidades de la teleformación en el “Espacio Europeo de Educación Superior”. Dins de Formación del profesorado universitario para la incorporación del aprendizaje en red en el EEES. Recuperat de [http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/lista\\_cursos.htm](http://tecnologiaedu.us.es/mec2005/html/lista_cursos.htm) el 02/11/2011.

Hewson, C., Laurent, D. (2008). Research design and tools for Internet research. The SAGE handbook of online reserch methods. Londres: Sage.

Juan, A., de la Fuente, B., Vila, A. (2011). Estadística. Barcelona. FUOC.

Prendres, MP (Dir). (2010). Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: Programa de Estudio y Análisis. Informe del Proyecto EA2009-0133 de la Secretaría de Estado de Unviersidades e Investigación. Recuperat el 14/12/11 de <http://www.um.es/competenciastic/informe.html>

Marqués, P. (2008). IMPACTO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA. Recuperat el 4 de Noviembre de 2011, a partir de <http://peremarques.pangea.org/ticuniv.htm>.

Romero, A. (2007, Abril 23-24). Mesa redonda: Las TIC y el EEES. La perspectiva del profesor usuario de las TIC. Presentat a II Jornadas Nacionales sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Presente y Futuro de la Convergencia Europea, Universidad de Murcia.

Sancho, JM, Ornellas, A., Sánchez, JA, Alonso, C., & Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa (Arg)*, , 10-22.

Sigalés, C., Mominó, JM, Meneses, J., Badia, A. (2008). La integración de Internet en la educación escolar espanyola: Situación actual y perspectivas de futuro. Editorial UOC. Recuperat el 02/06/11 de: <http://www.zanadoria.com/archives/2009/05/25/informe-la-integracion-de-internet-en-la-educacion-escolar-espanola/>

Suárez, JM, Almerich, G. Gargallo, B. y Aliaga, F. (2010). Las competencias en TIC del profesorado y su relación con el uso de los recursos tecnológicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 18 (10). Recuperat [14/12/11] de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/755>

Tejedor, J., García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*. Vol. 64, Nº 233, ISSN 0034-9461.

## EL PAPEL DE LA FALDA PROYECTO EDITORIAL

Dra. Nieves Torralba Collados  
Escola d'Art i Superior de Disseny de València



*El papel de la falda*, libro editado por la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial de la Universidad Nacional Autónoma de México (2015) en la colección Heterodoxos, y coordinado por Nieves Torralba, es la culminación de más de cuatro años de intenso trabajo investigador. Se presentó como novedad editorial en la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería (Ciudad de México), celebrada en febrero de este mismo año.

La Línea de Investigación **Moda Contemporánea. Los Modelos y el Contexto**, que dirijo desde su creación en 2010, se caracteriza por su carácter multidisciplinar, y tiene como finalidad analizar las relaciones entre Moda y otras disciplinas, que comparten con ésta algunos referentes y que se retroalimentan. Igualmente se nutre de un acercamiento a otras áreas (diseño básico de formas, composición, dibujo, materiales, tecnología, etc...) que propicia nuevas propuestas en base a esa mirada poliédrica que requiere el futuro diseñador/a de moda en la sociedad contemporánea actual.

El proyecto editorial (así lo denominábamos en las sucesivas memorias de investigación entregadas al ISEACV) que hemos presentado como ponencia en estas *Jornadas sobre la investigación en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas*, parte de un claro referente teórico / procedimental, teniendo su antecedente bien definido en otro de nuestros proyectos de investigación en curso titulado *Las formas de la moda*<sup>1</sup>. Hemos de repetir lo ya expresado en su día en la presentación de la ponencia: que los procesos de investigación no se pueden juzgar mediante resultados anuales, que son algo más complejo, y que se extienden ramificados en el tiempo y en el espacio.

En moda, la silueta es lo que define en un primer momento la comunicación del producto. Saber que la silueta está profundamente ligada a la cultura de cada época o

---

<sup>1</sup> Proyecto presentado y seleccionado en el 5º Encuentro Bienal Iberoamericana Diseño (BID, Matadero, Madrid, 2013) dentro de *Comunicaciones enseñanza, experiencia y procesos*.  
[http://bid-dimad.org/encuentro/wp-content/uploads/2015/05/Publicación\\_-5º-Encuentro\\_Baja1.pdf](http://bid-dimad.org/encuentro/wp-content/uploads/2015/05/Publicación_-5º-Encuentro_Baja1.pdf)  
De la pág 29 -31.

lugar, nos permite analizar cambios formales y cómo éstos se relacionan directamente con cambios sociales. Este protagonismo social de la Moda, ha sido bien visto y reflejado por diversos autores. Así por ejemplo, pensadores tan reputados como Barthes o Lipovetsky, han señalado ese papel protagónico de la Moda y su potencial dinamizador, basado en esa condición efímera y mutable tan influyente.

Dado que es innegable la estrecha vinculación entre un fenómeno como el de la Moda y la sociedad, es un ejercicio especialmente interesante –casi un juego metalingüístico– plantear a sucesivas generaciones de personas en formación que exploren, desde unos presupuestos claros y limitados, las posibilidades expresivas de formas geométricas básicas aplicadas a la indumentaria.

## I. Faldas de papel

La visita a la feria *Bread & Butter* de Barcelona en 2008 y 2009 y a la Escuela de Amberes en 2010, son los puntos de partida de esta investigación.

En toda feria comercial existen espacios destinados a la exposición de arte, moda, etc... Y en esta ocasión una muestra destacaba por encima de la media: los trabajos realizados por los alumnos de primer curso del Fashion Antwerp Department. Consistía en un interesante y sorprendente conjunto de faldas realizadas en *denim*.

Al hacernos cargo temporalmente de la asignatura de Volumen y Espacio de la especialidad de diseño de moda, planteamos como proyecto final de asignatura la realización de una falda siguiendo el criterio creativo de la escuela de Amberes, pero el material a utilizar sería el papel.

En origen *Faldas de papel* es el título que surgió de la experiencia pedagógica llevada a cabo en los años 2011-12 y 2012-13. Es difícil en estos tiempos motivar a un grupo de estudiantes a trabajar el 200% de lo exigido. Y en este caso fue así. Teníamos en nuestras manos una colección numerosa de trabajos de aula de alto nivel. En un primer momento planteamos la posibilidad de organizar una muestra a modo de exposición y una publicación sobre la misma en la que se expusieran los puntos de partida y conclusiones generadas por dicho proyecto. Desde nuestra línea de investigación entendemos que es con la publicación con lo que se completa y cierra el círculo<sup>2</sup>. Se ofreció el proyecto a una importante fundación española, y a una empresa japonesa (por aquello del papel).

Imbatibles al desaliento, y pensando que las casualidades no existen y el destino sí, he aquí que nos encontramos de nuevo en México, país adoptivo, en agosto de 2013, invitada a título personal para participar en el Proyecto de Investigación *Nuevos paradigmas en la enseñanza de la tipografía y el diseño editorial* Programa PAPIME / DGAPA PE 402213, dirigido por el Dr. Gerardo García Luna, y en el que colaborábamos impartiendo una conferencia sobre *Dibujo y caligrafía en el espacio público* en Casa del Lago de la UNAM.

Es en ese momento cuando el destino se cruza en las faldas de papel y comento con varias personas el proyecto que vivía persistentemente en mi cabeza. En octubre de ese año (2013) me solicitan desde la Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial de la UNAM que definiera y presentara por escrito el proyecto editorial.

***Faldas de papel*** se transforma mediante un juego de palabras en ***El Papel de la falda***. Y basta con el título para entender que dicho proyecto definía ámbitos de

---

<sup>2</sup> Ya lo hicimos y como muestra el catálogo *Las formas de la moda*. Valencia, EASD Valencia, 2011. ISBN 978-84-694-0048-7.

estudio y proponía investigadores que estudiaran cada una de las disciplinas elegidas.

El papel de la falda dónde? Pues en el cine, en el erotismo, en la historia, en la moda, en la literatura, en el arte, en la tecnología y en el diseño.

Así, y puesto que la edición era acogida por la universidad mexicana, fue muy fácil observar una correspondencia numérica entre los participantes españoles y mexicanos. (Para no repetir estos datos se verán después cuando analicemos los contenidos de la publicación).

El 14 de enero de 2014 recibo email de la subdirectora editorial, Elsa Botello, que indica que el libro ha pasado por Consejo editorial, ha sido aprobado y será publicado en la **Colección Heterodoxos**, asigna formato, páginas y número de reproducciones por autor.

Es en este momento cuando comunico a los co-autores que entramos en la recta final y les pido que entreguen su texto en seis meses, puesto que se plantea su edición a finales de 2014 para poder ser presentado en la Feria Internacional del Libro (FIL) Minería en febrero de 2015.

El resto es una locura en la recepción de artículos, revisión, petición de imágenes a Museos, diseñadores de moda, aprobación del diseño definitivo del libro, corrección de pruebas... que dura hasta casi enero de 2015.

El libro sale de máquinas en febrero de 2015, dos días antes de su presentación.

## II. El papel de la falda. Resumen de contenidos y autores

El papel de la falda reúne diferentes ensayos que reflexionan sobre esta pieza de indumentaria bajo un prisma interdisciplinar. Diversos especialistas desde sus respectivas áreas de conocimiento aportan su particular visión del tema propuesto. Visión internacional y multicultural que desde México y España, trata de aproximarse al tema motivo de nuestra investigación. En ningún momento hemos pretendido hacer una publicación cerrada. Es más, en la época que nos ha tocado vivir, "la era líquida" por lo escurridizo y cambiante de los modelos sociales, culturales, así como por la desaparición de una modernidad sólida a favor de una sociedad en la que todo fluye y se transforma, planteamos un conjunto de textos que, dada la complejidad y amplitud del tema, por un lado, y la limitación física de una publicación, por otro, son como pequeños icebergs flotando en un gran océano que todo lo envuelve. Más que un punto de llegada, queremos que esta publicación sea un punto de partida. En el sentido de mostrar reunida y compilada información de muy diversas disciplinas para que el lector decida qué le interesa o cuáles de los aspectos tratados en ella quiere seguir profundizando. Para ello hemos realizado una sugerente bibliografía que aparece desglosada por capítulos al final de la publicación.

**Nieves Torralba** (coordinadora) es doctora en Bellas Artes por la Universitat Politècnica de València, 1992. Profesora titular de Dibujo y Color en el Dpto. de Expresión y Representación (1995) de la Escola d'Art i Superior de Disseny de València. Su actividad académica se desarrolla en la especialidad de Diseño de Moda. Actividad docente que compagina con la producción artística, en la que el dibujo, la caligrafía y el espacio público son elementos sustanciales de su poética personal.

Responsable de la Línea de Investigación *Moda contemporánea. Los Modelos y el Contexto*, del Instituto Superior de las Enseñanzas Artísticas (ISEA). Participa en el 5º



Encuentro de la Bienal Iberoamericana de Diseño (BID) con la Comunicación-Papers *Las formas de la Moda*. Madrid, Matadero 2013.

Autora de *Holografía Artística. Holografía Creativa Española 1983-1993* (Colección Paraarte, Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1996). Y de más de una veintena de artículos sobre diseño, moda y dibujo publicados en revistas especializadas.

Ha impartido el curso de posgrado *Dibujo y Caligrafía* en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la Universidad Nacional Autónoma de México (2011), la ponencia *El dibujo como proyecto en el espacio*. Foro Universitario de las Artes 2012. IV Reunión Red Arte, Región y Frontera, en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (Tuxtla Gutiérrez, 2012) y conferencias en el Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (Real del Monte, México, 2015), el Instituto Superior de las Artes de La Habana (2013) y Casa del Lago Juan José Arreola, UNAM (2013).

El capítulo introductorio está formado por **I. Y al principio fue la falda. Breves anotaciones sobre la falda en la historia** (una incursión en la historia de la prenda desde sus más remotos restos arqueológicos hasta la actualidad) y **II. Falda y moda**, (traza la evolución de la falda desde la aparición del concepto de moda en el s.XIV).

El texto ***Un hoyo en lo visible. Escenas para una historia del papel de la falda en el cine***, firmado conjuntamente por Armando Casas y Leticia Flores Farfán es un ensayo escrito por una filósofa y un cineasta. **Armando Casas** es director de cine y académico en el Centro Universitario de Estudios de Cine (CUEC) de la UNAM, del que fue director de 2004 a 2012. Ha sido becario del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes en dos ocasiones y es Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en el Área de Creación Artística y Extensión de la Cultura.

**Leticia Flores Farfán** es doctora en Filosofía y profesora de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y su investigación trabaja temas que vinculan a la filosofía con el psicoanálisis, la literatura y el cine. Su último título publicado es *Temblores en el ánimo. Fragmentos para una historia de la intimidad en la Grecia Antigua*. Ambos coordinan conjuntamente los 2 primeros libros de la colección titulada *Historia de los afectos, Avaricia y Lujuria*, publicados por el Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, UNAM, en 2014. Actualmente es Coordinadora de la Maestría y el Doctorado en Filosofía.

El texto aborda la relación entre el vestido o la vestimenta con la sexualidad y el poder que las mujeres adquieren cuando toman la decisión de vestirse fuera de los cánones establecidos. El capítulo, dividido en cuatro partes, es un repaso de las películas y escenas emblemáticas del cine en donde la falda ha jugado un papel protagónico.

**Claudia de la Garza** es historiadora del arte y maestra en Estudios de Arte por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Actualmente está elaborando su tesis doctoral en Ciencias Sociales en la línea de Mujer y relaciones de género en la Universidad Autónoma Metropolitana en la Ciudad de México (UAM-X). Sus investigaciones se centran en la utilización del vestido como práctica artística contemporánea en América Latina y el Caribe. Es docente de la materia de Historia de la moda en la carrera de Diseño Textil, en la Universidad Iberoamericana.

**Relatos desde la falda. Moda y disidencia en las prácticas artísticas**, pone el punto de atención en trabajos de artistas contemporáneos que pretenden producir

contrarrepresentaciones de lo femenino (representado desde la mirada masculina, heterosexual, occidental); que utilizan el vestido como una herramienta estético política con la intención de generar alternativas críticas para confeccionar sujetos femeninos desde sus contextos específicos.

**Jose Martínez Escutia** es licenciado en Ciencias Químicas, profesor titular de la Escola d'Art i Superior de Disseny de València en el Dpto de Ciencias Aplicadas y Tecnología y Doctorando de la UPV. Diploma de Estudios Avanzados por la UPV (2012). Forma parte del grupo de Investigación *Moda Contemporánea. Los Modelos y el contexto* (ISEACV).

Lleva más de 10 años en la docencia y didáctica tecnológica aplicada a los diseños de moda, producto, interiores y gráfico. Ha participado en estudios definitorios de los perfiles profesionales de diseñadores en la comunidad valenciana, y ha puesto en marcha, en la institución a la que pertenece, mecanismos y herramientas de calidad para la mejora continua. Pertenece a la comisión académica del Máster Oficial *Co-Diseño de moda y sostenibilidad*, de la EASD Valencia.

**Falda y tecnología** muestra más de 50 ítems diferentes de faldas tecnológicas. Estas faldas están agrupadas en los siguientes párrafos: faldas inteligentes, cosmotextiles y microcápsulas, crómicas, con memoria de forma, con incorporación de electrónica e informática, faldas nanotecnológicas, biomiméticas, faldas ecológicas y sostenibles. Acaba hablando de materiales ecológicos por los que la moda debe apostar por el bien del planeta.

**Ana Estudillo** es licenciada en Bellas Artes por la Universitat Politècnica de València (1988). Diplomada en tecnología textil por AITEX Alcoy (1989). Diploma de Estudios Avanzados en Artes Visuales e Intermedia por la Universitat Politècnica de València (2012).

Siempre vinculada a las Escuelas de Arte y Superiores de Diseño, inició su actividad docente en 1993, actualmente es profesora titular de Medios informáticos (2005) en la Escola d'Art i Superior de Disseny de València, desarrollando desde un enfoque didáctico la aplicación de lenguajes y técnicas digitales de software específico en las especialidades de interiores, gráfico, producto y de manera especial en la especialidad de Moda. Forma parte del grupo de Investigación *Moda Contemporánea. Los Modelos y el contexto* (ISEACV).

Compagina su actividad académica con la coordinación, gestión y asesoramiento de programas internacionales de intercambio, cooperación e investigación con centros e instituciones europeas dedicadas a la Enseñanza Superior.

**Faldas de impresión** analiza las últimas tecnologías digitales aplicadas al diseño de moda, centrándose en la impresión 3D y destaca los proyectos llevados a cabo por diseñadores de moda con esta tecnología.

**Inmaculada Pascual** es licenciada en Ciencias Químicas por la Facultad de Ciencias Químicas de Valencia. Profesora titular en la *Escola d'Art i Superior de Disseny de València*, en la especialidad de Materiales y Tecnología: Diseño, en el Dpto de Ciencias Aplicadas y Tecnología.

Ha sido miembro de la Comisión de Calidad de dicha institución de 2009 a 2011. Es presidenta de la Comisión Académica de Estudios de Diseño del ISEA desde 2012. En 2011 participa en el libro *Estudio sobre el perfil profesional del diseñador de*

*producto/industrial en la Comunidad Valenciana*. Pertenece a la línea de investigación Moda contemporánea. Los modelos y el contexto.

**La falda en la tendencia knitting** aboga por una vuelta al “hecho a mano” y habla del movimiento *slow fashion* como punto de partida de una reivindicación por lo artesanal, y cómo una vez más las tendencias surgidas de forma anónima y de masas se infiltran en la moda con mayúsculas.

**Mónica Lavín** es profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Academia de Creación Literaria. Pertenece al sistema Nacional de Creadores. Es autora de varios libros de cuentos, novelas y ensayo. Entre los premios recibidos destacan el Premio Nacional de Literatura Gilberto Owen (1996), Premio Narrativa de Colima (2001), Premio Iberoamericano de Novela Elena Poniatowska (2010). Y como guionista recibió el premio Pantalla de Cristal (2010) por la co-autoría de *Bajo la región más transparente* (sobre Carlos Fuentes).

**Bajo las faldas** es un relato sobre los cambios que ha tenido el uso de esa prenda en el siglo XX y sobre las obras literarias y autores que la han inmortalizado en la memoria de los lectores de todo el mundo.

**Faldas de papel** compila desde una óptica muy pedagógica la experiencia didáctica del proyecto llevado a cabo por los alumnos de primer curso de diseño de moda en la materia de *Volumen y Espacio* durante los cursos académicos 2011-12 y 2012-13. Con ello pretendemos sentar las bases metodológicas para que la publicación pueda ser utilizada por otras escuelas de diseño.

### III. El libro en números (difusión de la investigación)

El papel de la falda / Nueva Tomaba  
página 1  
ISBN  
1. Faldas – Historia. I. Tomaba Colados, Neives, 1964 - editor  
de la compilación  
GT2050.P36 2015  
LBR/UNAM 1694028

El papel de la falda

Primera edición: 30 de enero de 2015  
D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México,  
Ciudad Universitaria, delegación Coyoacán, 04510, México, D. F.

Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial

ISBN de la colección: 978-607-02-4843-3  
ISBN de la obra: 978-607-02-xxxxxx

Esta edición y sus características son propiedad  
de la Universidad Nacional Autónoma de México

Prohibida su reproducción parcial o total por cualquier medio,  
sin autorización escrita del titular.

Hecho e impreso en México

libros unam | XXXVI Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería

PRESENTACIONES EDITORIALES

Contenido de la feria

20 presentaciones

---

ASISTENTES A PRESENTACIONES LIBROS UNAM

720 asistentes

---

NOVEDADES EXHIBIDAS

930 novedades (2014 y 2015)

---

PUBLICACIONES PERIÓDICAS VENDIDAS

694 (212 títulos)

EJEMPLARES EXHIBIDOS

29,000 ejemplares

---

EJEMPLARES VENDIDOS

10,780 ejemplares

---

TÍTULOS VENDIDOS

3,850 títulos

ÁREAS TEMÁTICAS DESTACADAS

ANTROPOLOGÍA, ARTES, CIENCIAS FÍSICAS, CIENCIAS APLICADAS, DERECHO, FILOSOFÍA, HISTORIA, LINGÜÍSTICA, LINGÜÍSTICA PRAGMÁTICA Y EDUCACIÓN, SOCIOLOGÍA, POLÍTICA, PSICOLOGÍA.

10

+ títulos vendidos

Los colores del Nuevo Mundo

Visión de las venenidas

Plantas medicinales de una tradición en la Ciudad de México

Odisea

Lance Wymen

Nombres y estrellas

Introducción a la historia de la filosofía

Diccionario del náhuatl en el español de México

El dogo de la mancha

Antología de narrativa

Daltonismo

Síguenos en:

f

180 páginas  
8 autores  
8 ensayos  
93 reproducciones a color

Novedades editoriales 930 (2014-15)  
Presentaciones 20 (Una de ellas *El papel de la falda*)  
Ejemplares exhibidos 29.000  
Ejemplares vendidos 10.780

**Imágenes solicitadas a:**

Museo del Louvre  
Museo del Hombre de París  
Museo de Historia de Chicago  
Archivo Roberto Fiesco, México  
Maison Dior, Missoni, Marc Jacobs, Dolce Gabbana, Kenzo, Hussein Chalayan, Margiela.

**Presentaciones:**

Feria Internacional Libro Palacio Minería, Ciudad de México, 28 de febrero de 2015.  
Escola d'Art i Superior de Disseny de València, 23 de abril de 2015.  
I Jornadas sobre la Investigación en los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, Conservatorio Superior de Música de Valencia, 24 de abril de 2015.  
*Barcelona Design Week*, Barcelona Activa, 10 junio de 2015.

**Exhibiciones en:**

Feria Internacional Libro Palacio Minería, Ciudad de México, febrero 2015.  
FILEY (Feria Internacional del Libro Estado Yucatán), Mérida, México marzo 2015.  
The London Book Fair, Londres, abril 2015.  
Feria Libro baja California, abril 2015.  
FILA (Feria Internacional del Libro de Arteaga Coahuila), México mayo 2015.  
Cumbre LASA (Latin America Studies Association) San Juan de Puerto Rico, mayo 2015.

**Repercusión en radio, prensa y televisión:**

<http://www.libros.unam.mx/el-papel-de-la-falda-un-libro-de-muchos-temas>  
<http://www.libros.unam.mx/resultados-libros-unam-en-la-fil-palacio-de-miner-a>  
<http://noticieros.televisa.com/foro-tv-creadores-universitarios/1503/creadores-universitarios-31-marzo-2015/>  
<http://www.libros.unam.mx/el-papel-de-la-falda-direccion-general-de-publicaciones-y-fomento-editorial.html>  
[http://www.arts-history.mx/noticiario/index.php?id\\_notas=11022015104116](http://www.arts-history.mx/noticiario/index.php?id_notas=11022015104116)  
<http://issuu.com/culturaunam7/docs/guia-actividades-feb-marzo-2015>  
[http://www.radiounam.unam.mx/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=1072:mientras-tanto-en-la-fil-miner%C3%ADa-entramos-en-la-recta-final](http://www.radiounam.unam.mx/index.php?option=com_k2&view=item&id=1072:mientras-tanto-en-la-fil-miner%C3%ADa-entramos-en-la-recta-final)  
<http://www.oem.com.mx/eloccidental/notas/n3710879.htm>  
<http://www.libros.unam.mx/libros-unam-en-la-feria-internacional-del-palacio-de-miner-a>  
<https://www.youtube.com/watch?v=jOvb8Gs8aIQ>

<http://www.proceso.com.mx/?p=400384>

<http://www.libros.unam.mx/reinauguraci-n-libros-unam-palacio-de-miner-a>

<http://stylelovely.com/ultima-hora/el-papel-de-la-falda/>

<http://www.oem.com.mx/elsoldepuebla/notas/n3710879.htm>

[http://www.arts-history.mx/noticiario/index.php?id\\_notas=11022015104116](http://www.arts-history.mx/noticiario/index.php?id_notas=11022015104116)

<http://www.easdvalencia.com/presentacion-del-libro-el-papel-de-la-falda/>

<http://www.excelsior.com.mx/expresiones/2015/05/31/1026856>



Cèlia Lloret



Cristina Parra



Candela Iváñez



Àngels Cataluña

## INVESTIGACIÓN EN LENGUAJES GRÁFICOS CONTEMPORÁNEOS

Profesores investigadores

Antonia Acosta Cruz (EASD Orihuela).  
Rosario Ibáñez Sanz (EASD Valencia).  
Antonio Sánchez García ( EASD Valencia).  
Manuel Lorca Galiano (EASD Valencia).

Para la elaboración de este trabajo de investigación hemos partido de la hipótesis de que determinados rasgos formales atribuidos al Estilo Gráfico Internacional se podían observar en diseñadores posteriores –e incluso entre los más jóvenes- mucho tiempo después de la llegada de nuevos aires a la comunicación gráfica contemporánea. Igualmente, podía constatarse que determinados diseñadores, imponiéndose una metodología de trabajo austera en aspectos compositivos, limpia en la valoración del vacío, y contenida en su cromatismo, llevaban a cabo soluciones gráficas muy eficaces desde el punto de vista comunicativo, haciendo hincapié en valores como la elegancia, la claridad y la sutileza, sin recurrir a la retórica propia de la comunicación gráfica posmoderna. Nuestro objetivo, por tanto, consistió en rastrear la huella del Estilo Gráfico Internacional en la obra de diseñadores actuales, tratando, al tiempo, de hallar una posible conexión entre la estética desarrollada en sus trabajos y su posicionamiento ético en cuestiones relacionadas con su oficio. La pregunta que nos hicimos para confirmar o descartar esta hipótesis fue la siguiente:

¿Perviven hoy, entre la pluralidad de lenguajes y perspectivas que definen al diseño gráfico contemporáneo, los valores éticos y las singularidades formales del Estilo Gráfico Internacional?

Esta idea nos condujo a analizar la obra de algunos representantes destacados de tres generaciones de diseñadores gráficos que defienden los principios éticos y estéticos del Estilo Gráfico Internacional, con el fin de comprobar hasta qué punto se mantenían a lo largo del tiempo los rasgos definitorios del mismo. De la amplia nómina de grafistas vinculados a esta tendencia tomamos como modelo de la primera generación la filosofía de trabajo y la obra de quien está considerado uno de sus máximos exponentes, el suizo Josef Müller-Brockmann, valorando que en él se aunaron la responsabilidad ética y la coherencia estética y que, a lo largo de su carrera profesional, supo aportar a la historia del diseño gráfico no sólo una obra relevante, sino un sólido corpus teórico y una notable labor docente.

El análisis de la pervivencia de los aspectos formales propios del Estilo Gráfico Internacional se efectuó teniendo en cuenta cuáles son las características básicas que lo identifican: legibilidad frente a lecturabilidad; predilección por las composiciones asimétricas, que se asocian a posturas no totalitarias; predilección por la fotografía, a la que se le atribuyen valores de objetividad superiores a los que proporciona la ilustración; uso de tipografías de palo seco, consideradas racionales y científicas; valoración del vacío, que exige eliminar todos aquellos elementos gráficos considerados superfluos desde el punto de vista comunicativo; y, finalmente, contención cromática, que persigue evitar reacciones emocionales. Para constatar la intención y el posicionamiento del diseñador respecto a la función social del diseño, se utilizaron como fuentes de información privilegiada las entrevistas publicadas en revistas especializadas, en las que

los propios diseñadores hablan de su profesión, y el material proporcionado por historiadores y expertos en comunicación gráfica.

El criterio que se empleó para el estudio detallado de los diseñadores seleccionados ha sido la asunción explícita de los principios formales y éticos que defendía Müller-Brockmann y, por tanto, la traslación de esos principios a los aspectos esenciales de su obra. Se tuvo en cuenta, asimismo, que la presencia de dichos principios haya sido una constante en sus trayectorias profesionales y que, además, los hayan defendido públicamente.

Teniendo como referente a Müller-Brockmann, se establecieron dos generaciones de diseñadores posteriores a la suya. La primera, a la que denominamos generación intermedia, está representada por Wim Crouwel; los componentes del estudio neoyorquino Chermayeff, Geismar & Haviv, y el equipo profesional que formaron Lella y Massimo Vignelli, hasta la muerte de este último en 2014, bajo la firma Vignelli Designs. La segunda generación está representada por el estudio holandés Experimental Jetset.

Se recurrió a una metodología de investigación encuadrada dentro de la tendencia conocida como *Historia presente*, que se centra en enfoques cualitativos basados en el análisis crítico a partir de fuentes testimoniales orales, escritas, icónicas y audiovisuales, teniendo en cuenta tanto el tiempo diacrónico como el sincrónico.

El método seguido en esta investigación sirvió, a su vez, como modelo para el diseño de actividades dirigidas al alumnado, con el objetivo explícito de que éste desarrolle las capacidades de observación, identificación, análisis, comparación y síntesis, todas ellas pertenecientes a los denominados procesos cognitivos de nivel superior. Se trataría de actividades enmarcadas en el ámbito de las metodologías activas, que favorecen la adquisición de determinadas competencias exigidas en la educación superior dentro del entorno europeo. Se pretende usar, entre otras, una de las estrategias de aprendizaje significativo como es la analogía, proposición que pone en relación lo conocido o similar con lo desconocido. El empleo de la analogía ayuda a comprender la información abstracta y trasladar lo aprendido a otros ámbitos.

Se proponen dos instrumentos para realizar, entre el alumnado, una investigación sobre las influencias del Estilo Gráfico Internacional en diseñadores contemporáneos. En primer lugar, una guía de análisis de obras de diseño gráfico que persigue relacionar la lectura de la imagen con el método de interpretación y valoración estética de la obra de arte. Tomamos como base el esquema integrador de las diferentes metodologías de análisis de la obra de arte planteado por Fernández Arenas<sup>1</sup>; y las aportaciones a la alfabetización visual de Dondis y su noción de *estilo*, para la identificación de elementos formales que, aunque son representativos de una época, pueden aparecer a lo largo de la historia<sup>2</sup>. También nos sirve de referente el modelo de análisis de influencias e

---

<sup>1</sup> Fernández Arenas propone un esquema orientativo que integra las diferentes metodologías de la Historia del Arte por considerar que ninguna de ellas aborda la interpretación y valoración de la obra de arte de una forma total (Fernández, 1986, p. 141.).

<sup>2</sup> Nos interesa el punto de vista y el método de Dondis, basado en la triple dimensión de los mensajes visuales: “Expresamos y recibimos mensajes visuales a tres niveles: *representacionalmente* –aquello que vemos y reconocemos desde el



inspiraciones de Heller e Ilic<sup>3</sup>. En el campo de la tipografía tomamos como modelo el de Ellen Lupton<sup>4</sup>. Queremos con este instrumento de análisis favorecer una visión holística de la obra de diseño gráfico, enraizada en la cultura y en la historia y contribuir a la conexión entre el trabajo de ejecución de una obra gráfica –el desarrollo del proyecto- y la disciplina de teoría e historia del diseño como sustrato cultural y estético desde una perspectiva funcional, en tanto que es útil a la labor de creación y proyectación.

El guión de análisis de obras de diseño gráfico se aplicará a las obras analizadas de cada autor. Gran parte de las características que definen al Estilo Gráfico Internacional se encuadran en lo que Dondis define como “estilos funcionalistas”, en los que se realiza una “búsqueda de la belleza en las cualidades temáticas y expresivas de la estructura subyacente básica que hay en cualquier obra visual”. Dondis establece como técnicas funcionales las siguientes: simplicidad, simetría, angularidad, abstracción, coherencia, secuencialidad, unidad, organización, economía, sutilidad, continuidad, regularidad, aguzamiento (claridad) y monocromaticidad (Dondis, 1985, pp. 163-165).

---

entorno y la experiencia-; *abstractamente* –cualidad cinestética de un hecho visual reducido a sus componentes visuales y elementos básicos, realizando los medios más directos, emocionales y hasta primitivos de confección del mensaje-, y *simbólicamente* –el vasto universo de sistemas de símbolos codificados que el hombre ha creado arbitrariamente y al que adscribe un significado-. Todos estos niveles de obtención de información se solapan y están interconectados, pero es posible establecer entre ellos las distinciones suficientes para analizarlos, tanto desde el punto de vista de su valor como táctica en potencia para la confección de mensajes, como desde el ángulo de su carácter en el proceso de la visión” (Dondis, 1985, p. 83).

Su noción de estilo “síntesis visual de los elementos, las técnicas, la sintaxis, la instigación, la expresividad y la finalidad básica”, es adecuada al análisis de elementos formales en las obras de diseño, desde un punto de vista diacrónico. Distingue cuatro estilos básicos asociados a otras tantas técnicas de expresión: Primitivismo-Técnicas expresionistas, Clasicismo-Técnicas clásicas, Estilo embellecido-Técnicas de embellecimiento y Funcionalismo-Técnicas funcionales (Dondis, 1985, pp. 149-165)

<sup>3</sup> Steven Heller y Mirko Ilic analizan obras de diseño gráfico contemporáneo buscando referencias en influencias. Utilizan el símil médico y diseccionan la obra para ver en sus partes constitutivas el rastro de formas, colores, símbolos, modos de componer, etc. así lo expresan en su libro “Anatomía del diseño”: “A riesgo de mezclar metáforas, todos los elementos de diseño gráfico circulan en una especie de corriente sanguínea que va nutriendo lo que haya a su paso, independientemente de cuándo se crearon las formas o para qué propósito [...] Bajo la superficie de un cartel, un envase, una cubierta de libro o una valla publicitaria hay elementos (moléculas creativas como si dijéramos) que determina y definen su razón de ser” (Heller, S., Ilic, M. 2008).

<sup>4</sup> Para el análisis de los elementos tipográficos en las obras de diseño tomamos como referencia los aspectos que analiza Ellen Lupton en su obra “Pensar con tipos”. La división que hace de Letra, Texto y Retícula, es apropiada para analizar la importancia de la familia tipográfica por las connotaciones estéticas y simbólicas que tiene, el texto, como cuerpo y su presencia en el espacio y la organización misma del espacio con las diferentes posibilidades de la retícula.

Mediante este instrumento se podrá determinar qué aspectos formales y de contenido se mantienen como constantes en la obra de cada diseñador estudiado.

Para rastrear las influencias y vigencia de los principios del Estilo Gráfico Internacional en la actualidad, proponemos una plantilla de análisis que permitirá comprobar en qué diseñadores se hallan esas influencias y en qué medida lo hacen. La relación de diseñadores que sugerimos para dicho análisis se corresponde con la selección realizada por Charlotte y Peter Fiell, que justifican su elección con los siguientes argumentos:

Fiell, Ch. & P (2005, p.8)

En un intento por descifrar el rumbo del diseño gráfico, hemos identificado inquietudes comunes a todos los diseñadores. Son las siguientes: la difuminación de los límites disciplinarios; la importancia del contenido; el impacto de la tecnología; el deseo de conexiones emocionales; los límites impuestos por el software; la desconfianza en el mercantilismo; la cantidad y la complejidad cada vez mayores de la información; la necesidad de simplificar, y la necesidad de un compromiso ético.

La plantilla de análisis contempla los siguientes criterios:

- Número de obras representativas de cada uno de los campos de aplicación del diseño gráfico: edición, publicidad-diseño comercial e identidad.
- Número de obras representativas de su trayectoria.

En el análisis se habría de constatar cuántos de esos diseñadores objeto de estudio se identifican con los presupuestos ideológicos y estéticos del modelo. Para ello, se utilizará la información testimonial de los propios autores, la opinión de expertos en diseño, y el análisis formal, basado en los rasgos definitorios tanto del Estilo Gráfico Internacional como de lo que Dondis denomina “técnicas funcionalistas”. El trabajo está diseñado para que se realice en equipo. Con ello se pretende desarrollar, además de las capacidades y habilidades relacionadas con un trabajo de investigación, el fomento del trabajo cooperativo, otro de los ejes clave de la enseñanza superior.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Biggs, J. (2006) La calidad del aprendizaje universitario. Madrid: Narcea
- Eskilson, S.J. (2012).Graphic Design: A New History. Yale: University Press.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educatio siglo XXI,( 24) 35 – 56
- **Fernández, J.A. (1986) Teoría y metodología de la historia del arte. Barcelona: Anthropos.**
- **Fiell, CH.& P. (2005). Graphic Design For The 21st Century. Barcelona: Taschen**

• **Heller, S. y Ilic, M. (2008) La anatomía del diseño. Influencias e inspiraciones del diseño gráfico contemporáneo. Barcelona: Blume.**

• Hollis, R.(2006). Swiss Graphic Design: The Origins and Growth of an International Style, 1920-1965. New Haven: Yale University Press.

• Livingston, A. & I. (2003): Graphic Design and Designers. London: Thames & Hudson.

• **Lupton, E (2011) Pensar con tipos. Barcelona: Gustavo Gili.**

• Meggs, P.B. y Purvis, A.W. (2009): Historia del diseño gráfico.

Zurich: Lars Müller Publisher

• Satué, E. I(2012). El diseño gráfico. Desde los orígenes hasta nuestros días. Madrid: Alianza Forma

• Peréx, M.J. (2012) Métodos y técnicas de investigación histórica I. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

#### REFERENCIAS DE DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS, ON LINE Y OTROS:

• Alcaraz A. y Pastor, M .Tendencias de la historia como objeto de enseñanza a través de la Historiografía. Revista de Didácticas Específicas, nº 6, pp. 114-139 Revista de Didácticas Específicas, ISSN: 1989-5240 [www.didacticasespecificas.com](http://www.didacticasespecificas.com)

• Aróstegui, J (2007, Julio)El tiempo presente como tema de investigación histórica y como problema didáctico. [Ponencia presentada a las Jornadas Educación, historia y crítica. Problematizar el presente y pensar históricamente, fundamentos de una Didáctica Crítica. Curso de Verano de la Universidad de Zaragoza - Jaca (Huesca)- Recuperado de [http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/Nebraska\\_jaca07.htm](http://www.fedicaria.org/miembros/nebraska/Nebraska_jaca07.htm). [Consulta 20/12/13]

• 36 Point, LLC (2008-2010). Recuperado de <http://www.36point.com/> [Consulta 23-09-2013]

• a! DISEÑO (2011-2013). Recuperado de <http://www.a.com.mx/index.php> [Consulta 24-09-2013]

• AIGA | the professional association for design (1996-2014) Recuperado de <http://www.aiga.org/> [Consulta 20/01/2014]

• Camuffo, G. and Dalla Mura, M. (2010) interview : experimental jetset Graphic Design Words . Recuperado de <http://www.experimentaljetset.nl/>[Consulta 25/04/14]

• Centraal Museum (2012) . Recuperado de <http://centraalmuseum.nl/> [ Consulta 12-09-2013]

• D & AD (2010-2013) . Recuperado de <http://www.dandad.org/> [ Consulta 22-09-2013]

• DangerDom Studios – Design & Illustration by Dominic Flask (2013) Recuperado de <http://www.designishistory.com/>[ Consulta 16/09/2013]

• Design Museum (2006). Recuperado de <http://designmuseum.org/> [ Consulta 17-09-2013]

• Design Observer © (2003-2013) Observer Omnimedia LLC. Recuperado de <http://designobserver.com/> [Consulta 26-09-2013]

• Eye Magazine Ltd (2013). Recuperado de <http://www.eyemagazine.com> [Consulta 26-09-2013]

• Geheugen van Nederland. Recuperado de <http://www.geheugenvannederland.nl/>[Consulta 05/12/13]

- Heller, S. (1998) Design Dialogues .Massimo Vignelli on rational design . Recuperado de [http://www.hellerbooks.com/pdfs/dialogues\\_vignelli.pdf](http://www.hellerbooks.com/pdfs/dialogues_vignelli.pdf) [Consulta 03/02/14]
- Hustwit Produced and Directed :Helvética [cinta cinematográfica] 2007. EE.UU. Gary Hustwit
- Kennedy G.(2009) Wim Crouwel on his 80th\_birthday. Recuperado de [http://www.design.nl/item/wim\\_crouwel\\_on\\_his\\_80th\\_birthday\\_part\\_i](http://www.design.nl/item/wim_crouwel_on_his_80th_birthday_part_i) [Consulta 23/02/14]
- Les Arts Decoratifs (1998-2013). Recuperado de <http://www.lesartsdecoratifs.fr/francais/publicite/collections-97/l-univers-de-la-publicite/> [Consulta 10-09-2013]
- MERCADOTECNIA PUBLICIDAD | Revista Merca2.0 (2012-2013) Recuperado de [www.merca20.com](http://www.merca20.com) [ Consulta 25-09-2013]
- Museo Virtual del Diseño Creativity (2001). Recuperado de <http://www.museovirtual.info/es/> [ Consulta 07-09-2013]
- Poynor, R. (2008, Junio). Observer: Counter Points. Recuperado de [http://www.printmag.com/article/counter\\_points/](http://www.printmag.com/article/counter_points/) [Consulta 20/01/2014]
- Poynor , R (2011). Armin Hoffmann. Recuperado de <http://www.aiga.org/medalist-arminhoffmann/> [Consulta 20/01/2014]
- Poynor, R. (2012)Jan van Toorn: The World in a Calendar. Recuperado de <http://observatory.designobserver.com/feature/jan-toorn-the-world-in-a-calendar/34388/>
- [Consulta 02/03-/14]
- Purcell, K.W. (2011) Modern method. Recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/modern-method> [Consulta 12/02/14]
- Remington , R.R. (2012). Reputations: Massimo Vignelli. Recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/reputations-massimo-vignelli>. [Consulta 12/02/14]
- Schwemer-Scheddin, Y. (1995): Josef Müller-Brockmann. Reputations. Eye 19 (5). Recuperado de <http://www.eyemagazine.com/feature/article/reputations-josef-muller-brockmann> [23/01/14]
- The Design Encyclopedia (2013). Recuperado de <http://thedesignencyclopedia.org/> [ Consulta 15-09-2013]
- The Museum of Modern Art (2013). Recuperado de [http://www.moma.org/collection/artist\\_index.php?start\\_initial=G&end\\_initial=G&unparsed\\_search=2&role=1](http://www.moma.org/collection/artist_index.php?start_initial=G&end_initial=G&unparsed_search=2&role=1) [ Consulta 18-09-2013]
- Twemlow, A. Massimo Vignelli's Desk 09/15/10.Recuperado de <http://designobserver.com/feature/massimo-vignellis-desk/15088> [Consulta 12/02/14]
- Treggide, K. (2011)interview : experimental jetset. Recuperado de <http://confessionsofadesigngeek.com/interview-experimental-jetset/> [Consulta 14/04/14]
- Vanderlans, R (2003) Helveticanism .Interview for Emigre nº 65. Recuperado de <http://www.experimentaljetset.nl/archive/helveticanism> [Consulta 25/03/14]
- Visual. Magazine de Diseño, Creatividad, Gráfica y Comunicación (2009-2013). Recuperado de [www.visual.gi](http://www.visual.gi) [Consulta 14-09-2013]
- Webster, G. (2011) Branding interview Chermayeff & Geismar. Recuperado de <http://www.computerarts.co.uk/interviews/chermayeff-geismar> [Consulta 12/12/13]

# Desarrollo de nanopigmentos cerámicos para decoración digital

*M.Oset, I.Nebot-Díaz*

Escola Superior de Ceràmica de L'Alcora, Avda. Corts Valencianes 23, L'Alcora (Castellón)

## Resumen

La decoración de baldosas cerámicas mediante el empleo de tecnología digital de chorro de tinta ha experimentado un incremento tan grande en los últimos 10 años, que en la actualidad, la práctica totalidad de empresas utilizan esta tecnología. Para ello, se ha tenido que cambiar radicalmente la concepción sobre las tintas empleadas tradicionalmente en el proceso de decoración. El empleo de pigmentos cerámicos de un tamaño inferior a 1  $\mu\text{m}$  se ha convertido en el recurso más habitual. En el presente trabajo, se describe la metodología de obtención de pigmentos cerámicos a escala nanométrica, empleando un proceso de síntesis que reduce drásticamente la energía consumida durante el proceso de calcinación y posterior reducción de tamaño de partícula.

**Palabras clave:** Decoración cerámica, Tecnología inkjet, Pigmento cerámico, Síntesis, Hidrotalcita

## 1. Introducción.

En primer lugar, se hace necesario justificar un trabajo de investigación tan científico dentro de un centro superior de Artes Plásticas. La cerámica ha estado ligada al desarrollo histórico y tecnológico de la humanidad. Concretamente en la Comunidad Valenciana, los dos principales centros de producción cerámica como son Manises y L'Alcora, tienen sus orígenes industriales en la Edad Media.

Mientras Manises continuó desarrollando su tradicional cerámica con reflejos metálicos y basada en una industria artesana de altísima calidad, L'Alcora aprovechó las circunstancias socioeconómicas de mitad del S.XX para reconvertir su industria en el actual conglomerado industrial basado en la producción de baldosas cerámicas, esmaltes y pigmentos cerámicos. Este hecho permitió situar a la provincia de Castellón como la principal región productora de cerámica nacional y europea.

Según datos de la patronal de fabricantes de azulejos ASCER [1] y de fabricantes de fritas, esmaltes y colores cerámicos, ANFFECC [2], en el año se produjeron 420 millones de  $\text{m}^2$  de baldosas y 1,2 millones de  $\text{Tm}$  de esmaltes cerámicos, alcanzando un total de 4.000 millones de € facturados en el año 2013, siendo España el primer productor europeo, el primer país exportador europeo y el tercero mundial, y haciendo que la cerámica sea el segundo sector industrial que más superávit aporta a la balanza comercial española. El último dato económico a tener en cuenta es que en 2013 se consolidan 18.000 empleos directos en la cerámica en la provincia de Castellón.

En el año 2005, fruto de la necesidad del sector industrial castellanense, nació la Escola Superior de Ceràmica de L'Alcora, donde se imparte el Título Superior de Artes Plásticas, especialidad Cerámica en sus dos itinerarios: Científico-Técnico y Arte-Diseño.

efectos y acabados que con los métodos tradicionales no llegaban a conseguirse debido a las limitaciones que estos métodos proporcionaban respecto a las nuevas necesidades.

La impresión por chorro de tinta es un método de matriz sin impacto basado en la proyección de gotas de tinta sobre una superficie. Existen dos tipos principales de impresoras de chorro tinta: el continuo y por impulso o por gota bajo demanda (DOD). En las impresoras continuas la corriente de tinta, una vez expulsada del orificio, se pulveriza en gotas que se cargan a continuación, de forma selectiva, eléctricamente; de esta forma, al pasar por un campo eléctrico, las gotas cargadas se extienden directamente en la superficie de la pieza para formar una imagen. Por lo que se refiere a las impresoras por DOD, las gotitas de tinta se expulsan solamente cuando son requeridas, por la aplicación de una señal eléctrica en el elemento piezoeléctrico cerámico que se mueve mecánicamente, exprimiendo gotas.

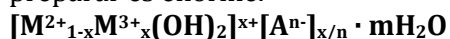
Para que una tinta tenga un correcto funcionamiento a la hora de introducirla dentro de un cabezal tiene que someterse a unos controles de calidad previos, para así, poder garantizar que sus propiedades físicoquímicas son las adecuadas. Uno de los principales parámetros a controlar en el proceso de fabricación de tintas cerámicas es el tamaño de partícula, ya que si no se obtiene un tamaño de partícula 20 veces más pequeño que el diámetro de las boquillas, podría producirse un bloqueo/obturación de dichas boquillas. Como consecuencia, con los cabezales habitualmente empleados en el sector, el tamaño de partícula de los sólidos utilizados en las tintas debe ser siempre inferior a 1µm. Para garantizar este límite de tamaño, las tintas deben pasar por su pertinente proceso de filtrado, para así garantizar que el producto es adecuado. El tamaño de las partículas también influye en la estabilidad de la tinta y en el desarrollo de los colores, por lo que como se ha dicho al principio su medida es de máxima importancia. Existen dos técnicas principales de medida: la difracción láser y la dispersión dinámica de la luz.

La preparación industrial de pigmentos cerámicos, se realiza mediante el procedimiento tradicional de reacción en estado sólido, ya que hoy por hoy es el que mejores resultados está proporcionando, los reactivos son más baratos y no se necesitan instalaciones de reacción muy complicadas. Pero uno de los problemas que presenta es que se necesita un elevado aporte energético para que se produzca la interdifusión entre los reactivos y para que se forme la estructura cristalina correspondiente. Otro de los problemas que presenta es la presencia de materias primas que no se han incorporado a la fase cristalina sintetizada y que es necesario eliminar para evitar distorsiones colorimétricas en el pigmento cerámico final [4].

La preparación de pigmentos cerámicos mediante la utilización de hidroxidos dobles laminares (HDL), también conocidos como compuestos tipo hidrotalcita (HTLC) tiene una serie de ventajas muy importantes, como son el bajo coste, posible reutilización, adecuadas para pH próximos a 7 y la facilidad de síntesis de estos compuestos tipo hidrotalcita [5].

La hidrotalcita pertenece a una clase de compuestos llamados arcillas aniónicas o bien, cuando son sintéticos, se les llama hidróxidos dobles laminares. La estructura de la hidrotalcita es similar a la de la brucita, Mg(OH)<sub>2</sub>, en la cual el magnesio se encuentra coordinado octaédricamente a seis grupos hidroxilo. Estos octaedros, al compartir sus vértices, forman láminas bidimensionales [6].

Cuando algunos cationes Mg(II) se reemplazan por Al(III), se forma la hidrotalcita y adquiere carga residual positiva. Para compensar esta carga positiva se requiere de un anión que generalmente reside en la zona interlaminar, junto con moléculas de agua. El anión interlaminar puede ser intercambiado por muchos otros en medio acuoso u orgánico. Las Hidrotalcitas o materiales similares se pueden sintetizar fácilmente en el laboratorio. La variedad de familias de materiales tipo hidrotalcita que se pueden preparar es enorme.



Donde M(II) pueden ser cationes divalentes del tipo Mg(II), Zn(II), Ni(II), etc. y M(III) cationes del tipo Al(III), Fe(III), Ga(III), etc. El anión A puede ser  $(\text{CO}_3)^{2-}$ , Cl<sup>-</sup>,  $(\text{NO}_3)^-$ ,  $(\text{SO}_4)^{2-}$ , iso y heteropolianiones, carboxilatos, entre otros.

Sólo se pueden obtener compuestos tipo hidrotalcita cuando  $0.2 \leq x \leq 0.33$ , ya que para valores de x fuera de este rango se formarán los hidróxidos u óxidos libres del catión en exceso, mezclados con la hidrotalcita.

La temperatura de calcinación tiene un efecto muy importante sobre las Hidrotalcitas y provoca diversos cambios en sus propiedades físico-químicas.

Los productos de la calcinación de las Hidrotalcitas tienen la capacidad de reconstruir la estructura inicial laminar cuando se ponen en contacto con soluciones acuosas que contengan al anión inicial, u otro diferente [7-11].

## 2. Procedimiento Experimental

El procedimiento experimental para preparación de los compuestos tipo hidrotalcita es el descrito por I.Nebot-Díaz [6]. Los sistemas que se han estudiado han sido MgAl, CoAl, NiAl, CoFeCr y CoNiFeCr. En cada uno de los sistemas, se ha variado la relación estequiométrica entre los cationes divalentes y trivalentes, siendo la nomenclatura la relación estequiométrica entre ellos (P.e. MgAl41, es el sistema Mg-Al, con una relación 4:1 Mg:Al). En todos los casos, se han empleado como reactivos el cloruro correspondiente al catión (en su forma hexahidratada) (PANREAC, PS),  $\text{Na}_2\text{CO}_3 \cdot 10\text{H}_2\text{O}$  (PANREAC, PS) y disolución saturada de NaOH como agente basificante.

### 2.1. Métodos de caracterización

**Difracción de Rayos X:** La técnica de Difracción de Rayos X, se ha empleado para la determinación de las fases cristalinas en la muestra, después del proceso de síntesis.

**Análisis Térmico Diferencial y Termogravimétrico:** Los análisis térmicos que se han utilizado en la caracterización de las muestras, han sido el termogravimétrico (variación de masa en función de la temperatura) y el análisis térmico diferencial (absorción o desprendimiento de calor en función de la temperatura). El ATD/TG permite estudiar los distintos procesos (cristalización, sinterización, descomposición, etc.) que tienen lugar cuando la muestra es sometida a un tratamiento térmico a altas temperaturas.

Se ha empleado un equipo Bahr, Mod. STA503, empleando crisoles de alúmina y alúmina calcinada como material de referencia. Se ha utilizado un ciclo de calentamiento a 1200°C con una velocidad de calentamiento constante de 10°C/min.

**Microscopía Electrónica de Barrido:** Esta técnica es de vital importancia para la caracterización microestructural de los elementos. Consiste en acelerar los electrones en un campo eléctrico, para aprovechar de esta manera su comportamiento ondulatorio, lo cual sucede en la columna del microscopio, donde se aceleran por una diferencia de potencial de 1000 a 30000 voltios. Los electrones acelerados salen del cañón, y son enfocados por las lentes condensadoras y objetivas, las cuales tienen la función de reducir la imagen del filamento, de forma que incida en la muestra un haz de electrones lo más pequeño posible. Cuando dicho haz incide sobre la muestra, se producen muchas interacciones entre los electrones del mismo haz, y los átomos de la muestra. Por otro lado, la energía que pierden los electrones al chocar contra la muestra puede hacer que otros electrones salgan despedidos, y producir rayos X.

El equipo empleado, es un LEICA Leo 440i con un microanálisis OXFORD. Las muestras, se han sombreado con Carbono. Las condiciones de operación del microscopio han sido: Voltaje de aceleración 10-20kV, distancia focal 10-25mm y se han empleado detectores de electrones secundarios y retrodispersado. El filamento utilizado ha sido de W y de LaB<sub>6</sub>.



### 3. Resultados y Discusión.

#### 3.1. Sistema Mg-Al

En los análisis por difracción (figura 1), se puede comprobar cómo se obtiene en todos los casos la fase hidrotalcita, si bien en la muestra MgAl12, el exceso de aluminio que no entra a formar parte de la hidrotalcita, precipita en forma de Bayerita ( $\text{Al}(\text{OH})_3$ ), tal y como era de esperar. También se puede apreciar, como a medida que se disminuye la relación molar entre el Mg y el Al, la cristalinidad de la fase hidrotalcita disminuye, siendo la peor en la relación MgAl12.

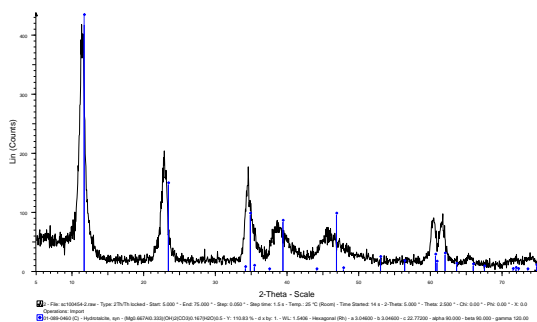


FIGURA 1a. DRX sistema MgAl11

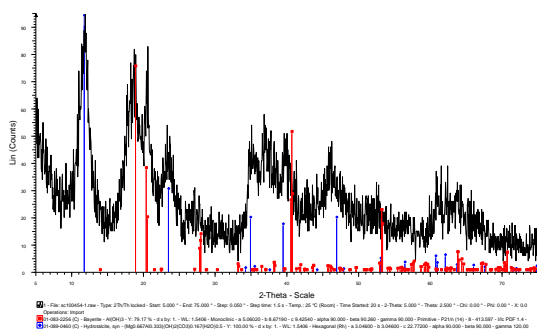


FIGURA1b. DRX sistema MgAl12

Los ensayos térmicos, muestran lo que cabía esperar a la vista de los resultados de difracción (figura 2). Se detectan dos señales endotérmicas en el análisis térmico diferencial, acompañadas de sendas pérdidas de masa a 200 y 400°C aproximadamente. Estas señales, corresponden a 200°C con la pérdida del agua de hidratación de la hidrotalcita, mientras que la señal de 400°C (más intensa) corresponde a la pérdida del carbonato y del agua situada en la interlámina. En el caso de la muestra MgAl12, esta señal es más débil que en el resto, debido a la pobre formación de la estructura hidrotalcita, tal y como se ha podido constatar en el diagrama de difracción de rayos X correspondiente (figura 2b).

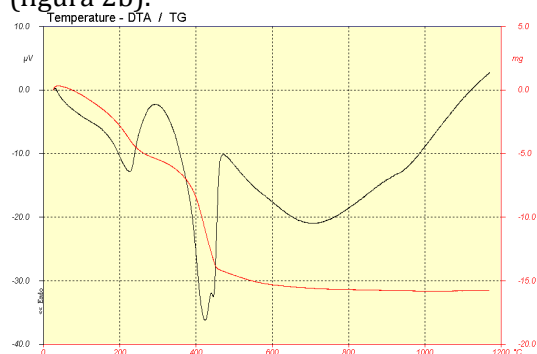


FIGURA 2a. ATDTG sistema MgAl11

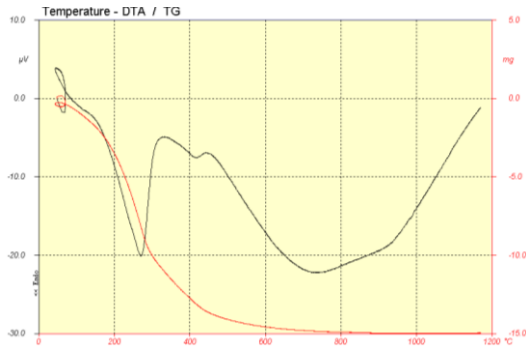


FIGURA2b. ATDTG sistema MgAl12

En todas las imágenes obtenidas mediante la técnica de microscopia electrónica de barrido (figura 3), se puede observar como el material sintetizado tiene un tamaño de partícula nanométrico. Se trata de partículas con un tamaño inferior en todos los casos de 200nm, lo que proporciona al material una elevada superficie específica, así como abre muchas posibilidades en cuanto a futuras aplicaciones donde se requiere un material nanoestructurado.

En el caso de la muestra MgAl41 (figura 3a) se observa perfectamente la estructura laminar de la fase hidrotalcita. A medida que se disminuye la relación Mg/Al, se pierde esta definición, siendo de nuevo la muestra MgAl12 donde no se observa prácticamente la estructura laminar (figura 3b).

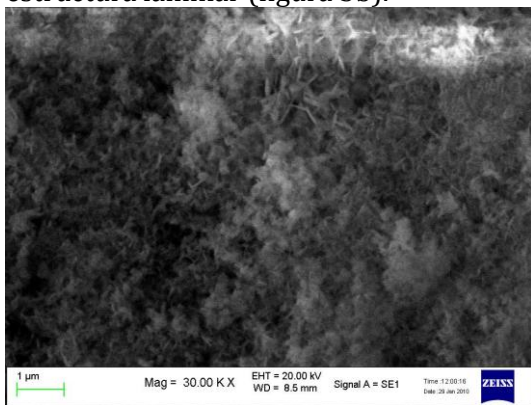


FIGURA 3a. MEB sistema MgAl41

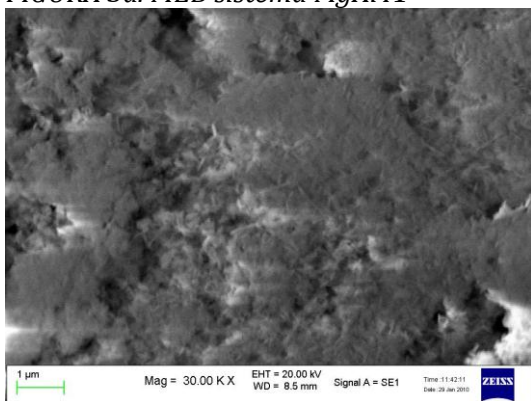


FIGURA3b. MEB sistema MgAl12

### 3.2. Sistema Co-Al

En el sistema CoAl, la fase hidrotalcita se forma en las dos relaciones estudiadas (2:1 y 1:2). En el caso donde la relación CoAl es mayor, el grado de desarrollo de la hidrotalcita es mejor (figura 4).

Se detecta en ambas muestras la fase halita (NaCl), debido a la falta de un lavado exhaustivo.

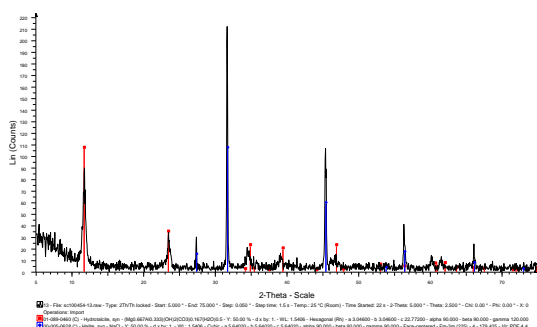


FIGURA 4a. DRX sistema CoAl21

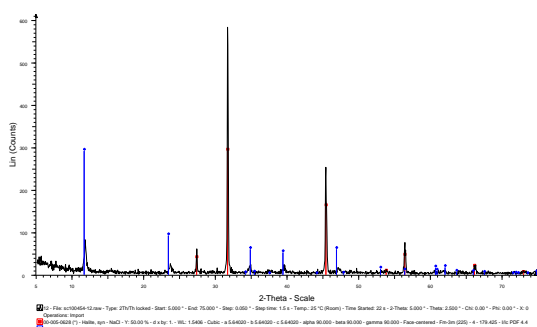


FIGURA4b. MEB sistema CoAl12

El análisis térmico (figura 5), no muestra claramente la separación entre las señales de pérdida de agua de hidratación y de los carbonatos, tal y como se podía comprobar en el sistema MgAl. La pérdida de carbonatos se produce a temperaturas próximas a los 300°C, solapándose con la señal de pérdida de agua de hidratación.

La existencia de una señal endotérmica pronunciada aproximadamente a 820°C, sin pérdida de masa asociada, se atribuye al proceso de fusión del NaCl presente en las muestras. A partir de 850°C, comienza una pérdida continuada de masa que se podría asociar a un proceso de sinterización de la muestra, debido a la presencia del NaCl fundido.

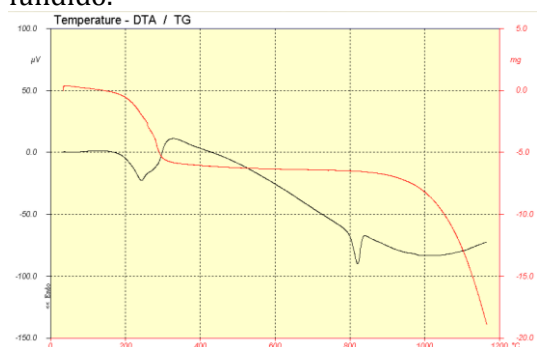


FIGURA 5a. ATDTG sistema CoAl21

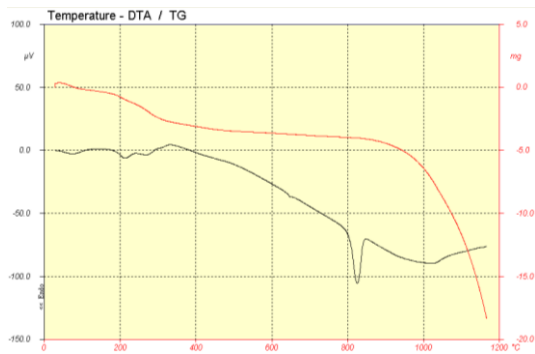


FIGURA5b. ATDTG sistema CoAl12

Mediante la técnica MEB, se observa en el detalle la estructura laminar de la hidrotalcita en la muestra CoAl21 (figura 6a). Se trata de una partícula de hidrotalcita vista desde la parte superior. Como esta partícula está ligeramente inclinada, se pueden observar las diferentes láminas superpuestas.

Los cristales con simetría cúbica corresponden al NaCl que ha precipitado durante el secado de la muestra

En la muestra CoAl12 (figura 6b), no se observa la estructura laminar de la hidrotalcita, tal y como se había podido determinar en el caso de la muestra CoAl21. Se continúan observando cristales cúbicos que corresponden al NaCl, como es el caso de la imagen mostrada en detalle.

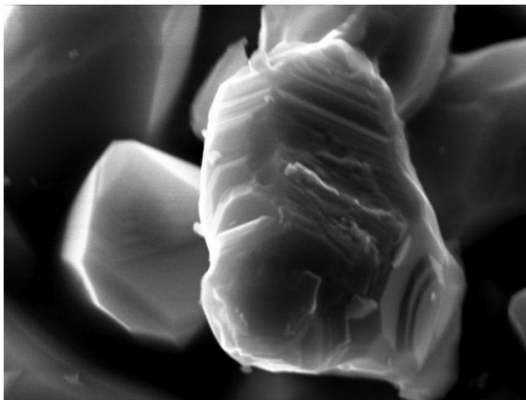
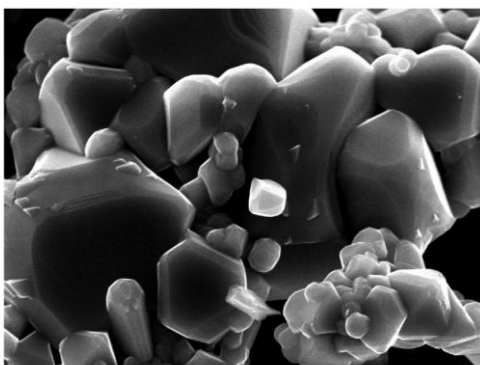


FIGURA 6a. MEB sistema CoAl21



### 3.3. Sistema Ni-Al

Se repite la misma tendencia que en los casos anteriores, es decir, con una relación Ni:Al de 2:1 si que se forma y detecta la hidrotalcita, mientras que en la relación Ni:Al menor, la hidrotalcita no se forma, pero por el contrario sí que aparece la fase  $Al(OH)_3$ , bayerita.

De nuevo, la falta de lavado genera el NaCl, halita, y como se ha utilizado el  $\text{Ni}(\text{NO}_3)_2$ , como sal precursora del Ni(II); se forma también el  $\text{NaNO}_3$  en ambas muestras.

FIGURA 7a. DRX sistema NiAl21

FIGURA7b. DRX sistema NiAl12

El comportamiento térmico es análogo a los casos anteriores (figura 8). En el caso de la muestra NiAl21, se diferencia ligeramente la señal correspondiente a la pérdida del carbonato, mientras que en la muestra NiAl12 está solapada con la de la pérdida de agua de hidratación.

También se observa la señal correspondiente a la fusión del NaCl y la descomposición del  $\text{NaNO}_3$ , mediante una pérdida de masa aproximadamente a 700°C.

FIGURA 8a. ATDTG sistema NiAl21

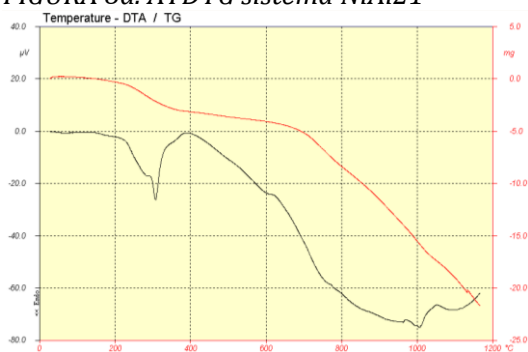


FIGURA8b. ATDTG sistema NiAl12

La micrografía obtenida por MEB de la muestra NiAl21, muestra un detalle de la estructura laminar de la hidrotalcita (figura 9a).

En la muestra NiAl12, no se aprecia esta estructura laminar, si bien la morfología de las partículas parece asemejarse a la estructura del NaCl y del NaNO<sub>3</sub> (figura 9b)

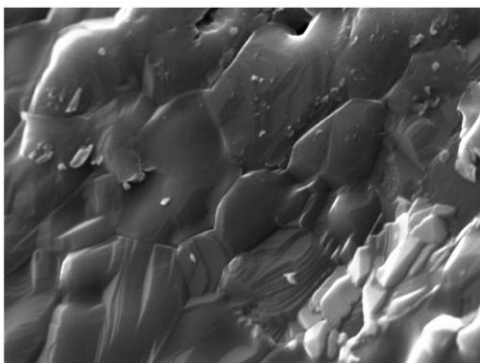


FIGURA 9a. MEB sistema NiAl21

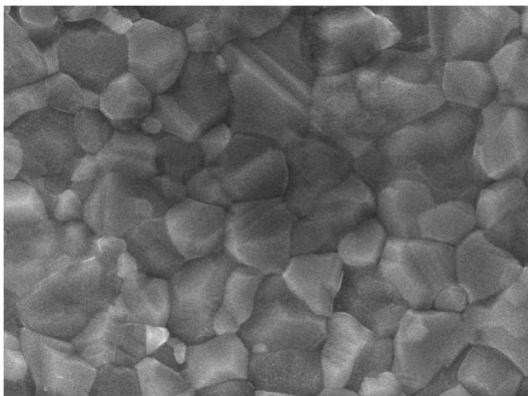


FIGURA 9b. MEB sistema CoAl12

### 3.4. Sistema CoNiFeCr

El diagrama de difracción de rayos X mostrado en la figura 10 muestra la formación de la fase hidrotalcita en este sistema, al igual que en los sistemas anteriormente estudiados.

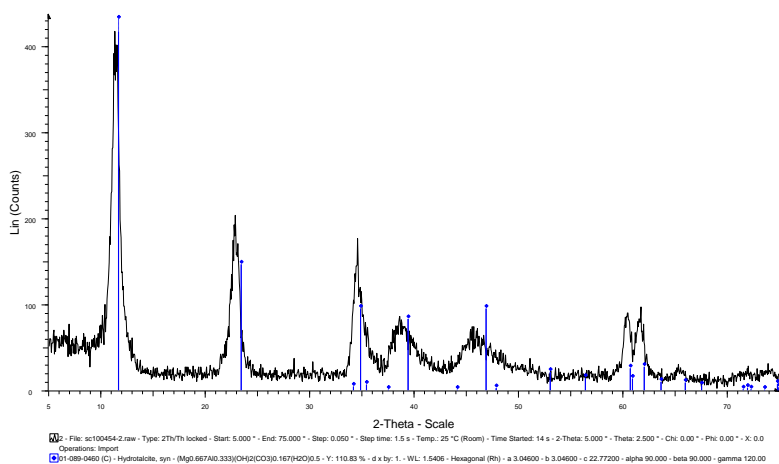


FIGURA 10. DRX sistema NiCoFeCr21

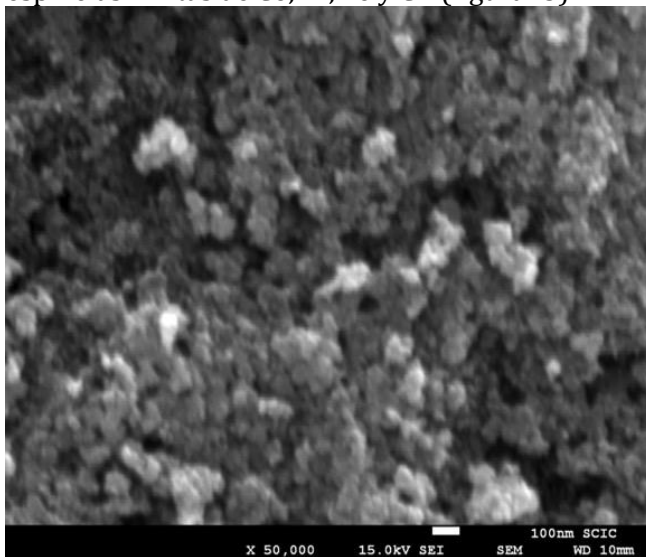
El ensayo térmico, muestra lo que cabía esperar a la vista del resultado de difracción. Se detectan dos señales endotérmicas en el análisis térmico diferencial, acompañadas de



sendas pérdidas de masa a 200º y 400ºC aproximadamente. Estas señales, corresponden a 200ºC con la pérdida del agua de hidratación de la hidrotalcita, mientras que la señal entre 300º y 400ºC (más intensa) corresponde a la pérdida del carbonato y del agua situada en la interlámina.

*FIGURA 11. ATDTG sistema NiCoFeCr21*

Mediante la técnica de MEB (figura12), de nuevo, se observa el tamaño nanométrico (inferior en todos los casos a los 100nm) del material incluso después de haberlo calcinado a 500ºC, en el que las fases cristalinas obtenidas, mayoritariamente son las espinelas mixtas de Co, Ni, Fe y Cr. (figura13)



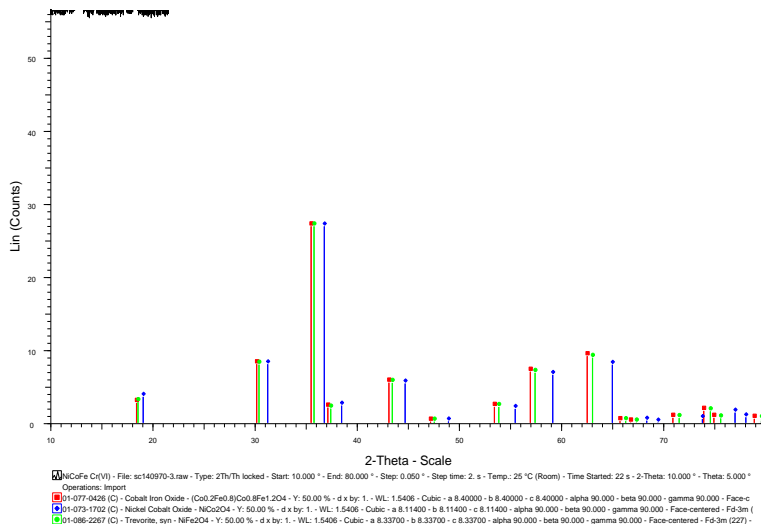


FIGURA 13. DRX sistema NiCoFeCr21 calcinado a 500°C

### 3.5. Aplicación del pigmento mediante tecnología de decoración digital.

Tras la preparación de la tinta cerámica para la tecnología de cabezal de gota bajo demanda, según las especificaciones propias del fabricante, las cuales no se pueden desvelar por ser confidenciales, se ha aplicado este pigmento negro del sistema NiCoFeCr21 dentro de un diseño comercial, comparando con el resultado obtenido con un pigmento negro convencional (figura 14)

La única variable que si que se puede comentar es que el proceso de molturación se ha disminuido en un 90% respecto al proceso de fabricación con un pigmento convencional.

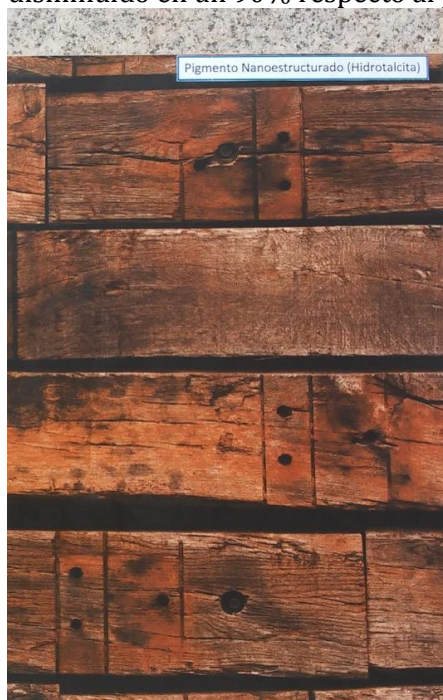


FIGURA 14a. Impresión obtenida utilizando la tinta obtenida mediant el pigmento negro del sistema NiCoFeCr21 calcinado a 500°C

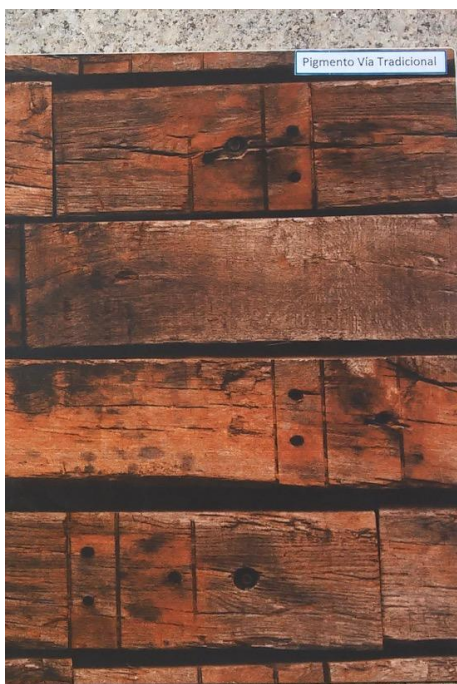


FIGURA 14b. Impresión obtenida utilizando una tinta negra comercial

#### 4. Conclusiones.

- En todos los casos, se ha obtenido la fase tipo hidrotalcita en el primer paso de la síntesis.

El empleo de precursores tipo hidrotalcita para la obtención de compuestos tipo espinela, puede aplicarse a la industria de pigmentos cerámicos, lo que supondría una reducción de costes energéticos en el proceso de síntesis, así como la eliminación total de todos los mineralizadores, con la consiguiente ventaja medioambiental que supone. Todo ello sin que el proceso de síntesis suponga una modificación de las infraestructuras actuales de la industria

#### Bibliografía

- [1] Datos económicos anuario 2013 de ASCER  
 [2] Datos económicos anuario 2013 de ANFFECC.  
 [3] Innovación y Desarrollo del Azulejo en las tres últimas décadas. Colección de Premios Alfa de Oro. Edita Sociedad Española de Cerámica y Vidrio ISSN 0366-3175- BSCVB9, año 2010.  
 [4] P.Escribano, J.B.Cardá, E.Cordoncillo. ENCICLOPEDIA CERÁMICA, Vol1. ESMALTES Y PIGMENTOS CERÁMICOS: Ed. Faenza Editrice Ibérica, SL (2001)  
 [5] Lazaridis, N K / Asouhidou, D D , Water research, 37 (12), p.2875-2882, Jul 2003  
 [6] I.Nebot-Díaz, ESTUDIO Y CARACTERIZACIÓN DE COMPUESTOS TIPO ESPINELA MEDIANTE RUTAS DE SÍNTESIS NO CONVENCIONALES. APLICACIÓN A LA INDUSTRIA CERÁMICA. Tesis Doctoral. Universitat Jaume I, (2001)  
 [7] F.Cavani, A.Trifiro, A.Vaccari, Catalysis Today 11 (2) pp 177-301 (1991)

- [8] F.M.Labajos, V.Rives, *Inorganic Chemistry* 35 pp 5313-5318 (1996)
- [9] S. Martinez-Gallegos, H. Pfeiffer, E. Lima, M.Espinosa, P. Bosh, S. Bulbilian, *Microporus and Masoporous Materials* 94 (2006) 234.242.
- [10] E. Kanazaki, *Solid State Ionics* 106 pp. 279-284 (1998).
- [11] S. Martinez-Gallegos, S. Bulbulian, *Clays and Minerals*, Vol. 52, No. 5, 650-656 (2004).

# LA PERVIVÈNCIA DE LA LÍRICA TROBADORESCA EN LA LITERATURA VALENCIANA.

PROPOSTA DE RESTITUCIÓ MELÒDICA DE LA POESIA DEVOCIONAL EN LLENGUA VERNACLA DELS SEGLES XV, XVI I XVII: COBLES, LLAUS, LLAORS I GOIGS

Joan Carles Gomis Corell

*Conservatori Superior de Música "Salvador Seguí" de Castelló, ISEACV*

## Resum

Les investigacions sobre els goigs valencians i uns altres gèneres poètics religiosos afins de filiació trobadoresca que encara perviuen en la tradició cultural valenciana constaten que aquestes composicions conserven, gràcies a la tradició oral, melodies modals d'origen medieval. Això no obstant, existeix una abundant producció impresa, només textual, de composicions d'aquestos gèneres en llengua vernacla que abraça des de final del segle XV fins a la segona mitat del segle XVII –en alguns casos puntuals, fins a mitjan segle XVIII– de les quals, excepte alguns pocs exemples, no es coneixen llurs melodies, ja que a partir de mitjan segle XVIII van estar-ne substituïdes per unes altres amb la mateixa forma, encara que escrites en castellà, motiu pel qual llurs melodies seculars deixaren d'usar-se o, més probablement, continuaren cantant-se però amb els texts nous. Consegüentment, aquesta investigació té com a objectiu restituir la sonoritat de la lírica devocional valenciana en llengua vernacla dels segles XV, XVI i XVII, confeccionant un cançoner amb el seu corresponent estudi musicològic. Parteix de tres premisses: hi ha testimonis documentals que aquesta poesia es cantava; s'hi ha constatat la pràctica del trasbalsament de melodies a través dels goigs encara vigents –avalada per les característiques de la cançó europea en llengües vulgars i els estudis sobre la lírica trobadoresca–, i hi ha testimonis que corroboren la substitució d'algunes composicions seculars en llengua vernacla per unes altres d'igual forma però en castellà. Es fonamenta en dos processos essencials: estudi i transcripció dels texts poètics a partir de les fonts originals i l'escrutini de les fonts musicals valencianes i del seu més immediat àmbit historicocultural, tant cultes com tradicionals, escrites i orals, per tal de determinar les melodies que haurien pogut usar-se per cantar-les i així restituir-ne la integritat.

## Paraules clau

Goigs, llaus, cobles, llaors, trobador, lírica, poesia devocional, València, impremta, modalitat, melodia.

## Resumen

Las investigaciones sobre los *goigs* valencianos y otros géneros poéticos religiosos afines de filiación trovadoresca que aún perviven en la tradición cultural valenciana constatan que estas composiciones conservan, gracias a la tradición oral, melodías modales de origen medieval. Sin embargo, existe una abundante producción impresa, sólo textual, de composiciones de estos géneros en lengua vernácula que abarca desde finales del siglo XV hasta la segunda mitad del XVII –en algunos casos puntuales, hasta mediados del XVIII– de las que, excepto contados ejemplos, no se conocen sus melodías, ya que a partir de mediados del siglo XVIII fueron reemplazadas por otras con la misma forma, aunque escritas en castellano, por lo que sus melodías seculares dejaron de utilizarse o, más probablemente, continuaron cantándose pero con los nuevos textos. En consecuencia, esta investigación tiene como objetivo restituir la sonoridad de la lírica devocional valenciana en lengua vernácula de los siglos XV, XVI y XVII, confeccionando un cancionero con su correspondiente estudio musicológico. Parte de tres premisas: hay testimonios documentales de que esta poesía se cantaba; se ha constatado la práctica del transvase de melodías a través de los *goigs* aún vigentes –avalada por las características de la canción europea en lenguas vulgares y los estudios sobre la lírica trovadoresca– y hay testimonios que corroboran la sustitución de algunas composiciones en lengua vernácula por otras de igual forma pero en castellano. Se fundamenta en dos procesos esenciales: estudio y transcripción de los textos poéticos a partir de las fuentes originales y el escrutinio de las fuentes musicales valencianas, tanto cultas como tradicionales, escritas y orales, para determinar las melodías que podrían haberse empleado para cantar esta poesía y así restituir su integridad

## Palabras clave

Goigs, llaus, cobles, llaors, trovador, lírica, poesía devocional, Valencia, imprenta, modalidad, melodía,

## Abstract

Research on Valencia goigs and other poetic genres troubadour related religious affiliation that still survive in the Valencian cultural tradition find that these compositions preserved through oral tradition , modal melodies of medieval affiliation. However, there is a rich print production , only textual, these compositions vernacular genres spanning from the late fifteenth century to the second half of the seventeenth in some specific cases , until the end of the eighteenth of which , except counted examples , his melodies are not known, and that from the mid-eighteenth century they were replaced by others with the same shape , but written in Castilian , so its secular tunes longer used or what should have been more likely , they continued sung but with the new texts. Consequently, the objective of this research is to restore the loudness of the Valencian vernacular devotional poetry of the fifteenth, sixteenth and seventeenth centuries, and make a comprehensive songbook with corresponding musicological study. Part three basic premises: there are clear documentary evidence that this poetry was sung; has found the practice of decanting of tunes through goigs -avalada still in force by the characteristics of European vernacular song and lyric trovadoresca- studies and no evidence corroborating the replacement of some compositions in the vernacular by other equally but in Castilian. It is based on two main processes, study and transcription of poetic texts from the original sources, and scrutiny of the Valencian musical sources, both cultured and traditional, written and oral, to determine the melodies that could have been used to sing this poetry.

## Keywords

Goigs, llaus, cobles, llaors, troubadour lyrical , devotional poetry, Valencia , printing, form , melody.



Des de l'estricta perspectiva historiogràfica d'allò que la Història de la música etiqueta com a "lírca medieval en llengües vulgars", València tingué la mala fortuna de ser incorporada a l'occident cristià massa tard, i de no tindre, perquè la dita incorporació fou per conquesta –la pacificació del territori i la reestructuració del seu govern i administració en foren prioritats urgents–, una cort artísticament i culturalment fecunda que permetera una immediata producció musical; ni, en el cas d'haver-la tinguda, la possibilitat d'haver-la fixada amb detall en luxosos manuscrits, com succeí, per exemple, a Toledo, a la cort d'Alfons X el Savi. De fet, l'escola valenciana de miniatura no es consolidà fins a les darreries del segle XIV, amb Doménech Crespi, creador de l'estil propi de la miniatura valenciana amb el *Llibre de Consolat de Mar* (1407), i sobretot amb el seu fill Lleonard, a qui se'n deu l'obra mestra: el *Llibre d'hores d'Alfons el Magnànim* (1439-1443), conservat actualment al British Museum (fig. 1).



Fig. 1. Lleonard Crespi, miniatura del *Llibre d'hores d'Alfons el Magnànim*, fol. 881 v., 1439-1443, British Museum, sign. add. 28962, Londres

A més, quan el nou regne cristià aconseguí l'estabilitat necessària que el conduiria al seu segle d'or –el segle XV i els primers anys de la centúria següent– i fecundà la seua creativitat artísticocultural, aparegué un nou invent, la impremta, que per menys treballosa, més ràpida i major facilitat de reproducció, substituí els còdexs miniats, tan preuats actualment pels historiadors de tots els camps. Hi hagué, tot i això, producció poeticomusical en abundància, en llengua vulgar, derivada –com era lògic per les característiques de la conquesta i provenença de la posterior repoblació– de la lírica

provençal, però no tingué la fortuna, com si la tingueren les *Cantigas de Santa María* del rei Savi castellanoleonés, de quedar escrita en luxosos i vistósissims manuscrits que li donaren, a més de valor com a producció intel·lectual i artística, vàlua com a objecte material únic i irrepetible.

Al regne de València, aquesta producció es donà majorment a les premses de la nova impremta. Es vulgaritzà, si es vol dir així, en el sentit més literal i sense cap connotació pejorativa del terme: és a dir, deixà de ser una lírica exclusiva de les classes dirigents i adinerades per a poder ser adquirida, gràcies al seu menor cost, per capes més amples de la societat. Aquesta reducció del cost fou possible per la qualitat menor del suport –ara sempre paper, tot i que en aquell moment el paper també era costós de produir–, nombre menor de pàgines i, consegüentment, de composicions –de llibres passaren a opuscles de deu o dotze pàgines–, la disminució de les imàtgens que els il·lustraven –ara xilografies prèviament tallades, amb destacable tosquetat, tot ha de dir-se, sobre tacs de fusta, la qual cosa en permetia la repetició seriada– i per l’eliminació d’un element essencial per a una investigació de les característiques de la present: la pauta musical. Els impressors desenvoluparen llur negoci i acresqueren llurs guanys; nosaltres perdérem un important patrimoni musical.

Acadèmicament, aquesta producció poeticomusical ha estat minyonejada, fins i tot ocultada, per motius i interessos no estrictament literaris. En uns casos, per no evidenciar-ne la vertadera filiació, que hagués trencat una fictícia uniformitat cultural basada en la primacia d’una literatura sobre altres. En el flanc contrari, fou devaluada inclús per la crítica fusteriana, que considerà aquells poetes urbans una tertúlia de menuts burgesos, “escriptors de diumenge”, dues categories humanes reprovades per la *intelligentsia* durant el franquisme. Vertaderament, tots aquells poetes foren persones que tingueren llur vida garantida –foren generalment preveres, canonges, notaris...–, però concloure’n que llur obra poètica fou un simple passatemp resulta del tot exagerat. Algunes d’aquestes poesies foren, de vegades, un constant i fins i tot repetitiu panegíric religiós, amb abundància i reiteració d’adjectius superlatius, cosa que durant el franquisme tampoc no ajudà massa a llur consideració artísticoliterària, més encara quan l’ús de superlatius era vici constant en els panegírics realitzats pels aduldors del règim. Unes altres, foren poesies que, com afirma Antoni Ferrando en relació a les grans obres narratives valencianes del segle XV, llur “singularitat [...] no rau tant en el

caràcter inèdit dels materials amb què es van construir com la manera amb què els seus autors els van articular i els van recrear.”<sup>1</sup>

Afortunadament, l’interés i la conservació d’alguns bibliòfils valencians –Francisco Pérez Bayer, Francisco Borrull, Vicente Blasco, José Enrique Serrano Morales, José Navarro Cabanes, Nicolau Primitiu, etc.– i la custòdia de les biblioteques públiques<sup>2</sup> han permés que en l’actualitat tinguem exemplars, en alguns casos únics, d’aquells primers llibres i opuscles poètics que des de la dècada dels anys 70 del segle XIV amb la implantació de les primeres impremtes a la ciutat de València, amb noms com ara Lambert Palmar –el primer, flamenc, deixeble de Gutenberg–, impressor de *Les trobes en lahors de la Verge Maria* –el primer llibre de creació literària imprés en un territori hispà–, amb qui treballà Alfonso Fernández de Córdoba en l’edició de la *Bíblia Valenciana* del 1478, l’alemany Nicolau Spindeler –primer impressor del *Tirant el 1490–*, Cristóbal Kofman –també “alemán, de Basilea”, com especifica l’edició del 1511 del *Cancionero general–*,<sup>3</sup> Joan Jofré, Jorge Costilla, el també flamenc Joan Mey, etc., contenen la major part de la producció poètica devocional de tradició trobadoresca que florí a l’antic regne de València: *cobles, llaus, llaors* i *goigs*.

## 1. Antecedents historicoculturals

### 1.1. L’expansió de la lírica trobadoresca als territoris hispans cristians

Des de Guillem IX (1071-1126), duc d’Aquitània i comte de Poitiers, el primer trobador de qui hom coneix el nom, el contacte entre les famílies regnants als territoris de llengua d’oc i els reis i comtes hispans fou assidu i estret. En les comitives que acompanyaven aquests governants en llurs visites hi havia trobadors i joglars, els qui, a més, també viatjaven per llur compte –el joglar Cercamon rebia aquest nom perquè “cerquet tot lo mon”, és a dir, havia recorregut tot el món–. Des de 1188 a 1228 foren quasi una vintena els poetes provençals que visitaren la cort d’Alfons VIII de Castella, rei que estigué casat amb Eleonor d’Anglaterra, germana de Ricard Cor de Lleó, besnèts del

---

<sup>1</sup> Ferrando Francés, A. (2015): “Llengua i espiritualitat en la *Vita Christi* d’Isabel de Villena”, *Scripta, Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna*, núm. 6, p. 25.

<sup>2</sup> Vid. Sanz Marco, C. (1997): “Las bibliotecas públicas de la ciudad de Valencia”, en *Actas del XXXII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español. Español: uniendo culturas*, año XXXIII-XXXIV, nº 50-51, pp. 239-252.

<sup>3</sup> Del Castillo, H. (1511): *Cancionero general de muchos y diversos autores*, Valencia, Cirstóbal Kofman, colofó.

susdit Guillem d'Aquitània.<sup>4</sup> Trobà aquesta lírica, en conseqüència, immediata acollida a les corts hispanes cristianes.

Especialment intensa fou l'acceptació i el conreu de la lírica trobadoresca a les corts dels comtats catalans, entre altres causes per la similitud del provençal amb llur llengua pròpia, de manera que fins i tot es convertí en la llengua en la qual versificaren els poetes catalans. En l'època de plenitud d'aquesta producció literària –segle XIV i part del XV–, el mateix escriptor usava el provençal –cert que cada vegada més catalanitzat– en posia i la seua llengua vernacla en prosa.<sup>5</sup> De l'època pròpiament trobadoresca, és a dir, del període que aquesta lírica fou hegemònica a les corts medievals –finals del segle XI fins al segle XIII–, hom coneix el nom d'uns vint trobadors catalans, encara que no de tots se'n coneixen obres. Se'n conserven vora dues-centes composicions, un nombre reduït per a la quantitat d'autors; més encara si es té en compte que cent vint en corresponen a Cerverí de Girona (1259-1290 *ca.*) i trenta una a Guillem de Berguedà (*ca.* 1154-1195/1196). Entre aquests autors hi hagué també reis: Alfons II d'Aragó i comte de Barcelona (1154-1196), Pere el Gran (1240-1285) –primogènit de Jaume I–, a qui Martí de Riquer qualifica de “trovador valenciano”,<sup>6</sup> i Jaume II (1267-1327), fill i hereu de Pere el Gran, qui prèviament havia estat rei de Sicília, cort que havia acollit alguns trobadors en llur fugida de la Croada albigesa.

També fugint d'aquella croada arribà a la cort castellanoleonesa Guiraut Riquier (*ca.* 1254-1284).<sup>7</sup> Com és sabut, en aquella cort, gràcies a l'entusiasme artísticocultural d'Alfons X el Savi, es compongueren –o es reuniren– los *Cantares de loor de Santa María*, retitulades posteriorment *Cantigas de Santa María* pels bibliotecaris de Felip II de Castella quan enquadernaren els còdexs d'El Escorial que les contenen –si bé ni per llur contingut ni per llur forma són totes estrictament *cantigas*–, una de les col·leccions, tot i la seua diversitat lírica i temàtica, més completa i sistematitzada de la poesia

---

<sup>4</sup> Alvar C. (1977): *La poesía trovadoresca en España y Portugal*, Barcelona, Planeta, pp. 181-276.

<sup>5</sup> Cf. Menéndez Pidal, R. (1962): *Poesía juglaresca y juglares*, Madrid, Espasa-Calpe; Milà y Fontanals, M. (1966 [1861]): *De los trovadores en España*, Madrid, Patronato Menéndez y Pelayo, Instituto Miguel de Cervantes; en particular sobre Portugal *vid.* Frank, I. (1949): “Les troubadours et le Portugal”, *Melanges d'études portugaises offerts à M. George Le Gentil*, Lisboa, Instituto para a alta Cultura, pp. 199-226.

<sup>6</sup> De Riquer, M. (1951): “Un trovador valenciano: Pedro el Grande de Aragón”, *Revista Valenciana de Filología*, I, pp. 273-311.

<sup>7</sup> Beltrán, V. (1986): “Los trovadores en las cortes de Castilla y León. II. Alfonso X, Guiraut Riquier y Pero da Ponte”, *Romania*, núm. 107, pp. 486-503. Prèviament, durant el regnat de Ferran III, pare d'Alfons X, havien visitat aquella cort dos trobadors, Savaric de Manleo i Uc de San Circ, si bé no hi arribaren com a tals trobadors, sinó com a croats; *vid.* Alvar, C. (1977): *La poesía...*, pp. 165 ss.

trobadoresca, i que han estat qualificades de “los últimos testimonios de una trovadoresca provenzalizante, cuya temática amorosa estaba a punto de extinguirse en lo que habían sido sus esencias, y daba paso a motivos morales y religiosos, menos conflictivos y más complacientes con las ideas impuestas por los que entonces mandaban.”<sup>8</sup>

## 1.2. L'arribada de la lírica trobadoresca a l'antic regne de València.

Amb la conquesta cristiana, la tradició lírica trobadoresca arribà al regne de València.<sup>9</sup> Precisament fou ací on, en la primera mitat del segle XV, s'abandonà l'ús poètic del provençal gràcies a Ausiàs March, qui decididament compongué la seua poesia en llengua vernacla. Això no obstant, la tradició trobadoresca pervisqué, tant a Catalunya com a València i Mallorca, en alguns gèneres, fonamentalment de tema i assumpt religiós. Així, a la ciutat de València fou on, vers el 1329-1332, tingué lloc, com a extensió natural dels certàmens trobadorescs instaurats el 1323 a Toulouse per la *Sobregaya Companhia dels Set Trobadors*, la que amb molta probabilitat fou la primera justa poètica celebrada en un territori de l'antiga Corona d'Aragó.<sup>10</sup> D'ella només es conserva un fragment d'una composició en honor a la Mare de Déu, que celebra l'aleshores privilegi marià de la Immaculada Concepció:

Vaixell sagrat            d'on pres carn i figura,  
figura d'om            le Deus qui us figura,  
figura'l cors            ez aysi l'apura,  
apura'l tant            que us fech de pecat pura.  
Si co'l soleylls romp            le clos veyre trespasa,  
e gens no'l romp            ney dexe colp ne'l maca  
aysí fonch nats,            Verges, sens nulla taca,  
cel vostre cors            qui tot lo món abraza.

Encara el 1474, els participants en el certamen poètic celebrat també a la ciutat de València –Jaume Roig, Joan Roís de Corella, Bernat Fenollar, Lluís Alcanyís, entre

---

<sup>8</sup> Montoya, J. (1988): “Introducción”, en Alfonso X el Sabio (Jesús Montoya, ed.), *Cantigas*, Madrid, Cátedra, pp. 16-17; quant a la influència de la política sobre la poesia en la cort d'Alfons X *vid.* Alvar, C. (1984), “Poesía y política en la corte alfonsí”, *Cuadernos hispanoamericanos*, núm. 410, pp. 5-20. *Per a un estudi molt complet sobre les Cantigas de Santa Maria vid.* López Elum, P. (2005): *Interpretando la música medieval del siglo XIII: las Cantigas de Santa María*, València, Universitat de València.

<sup>9</sup> Cf. López Elum, P. (1972): “Contribución al estudio de los juglares en la época de Jaime I”, *Ligarzas*, núm. 4, pp. 245-258.

<sup>10</sup> Ferrando Francés, A. (1983): *Els certàmens poètics valencians*, València, Institució Alfons el Magnànim, Diputació de València, pp. 69-73.

d'altres— declaraven al principi de *Les trobes en lahors de la Verge Maria* —el llibre que dos anys després se publicà amb llurs poesiess— que “les obres o trobes davall scrites, les quals tracten de lahors de la sacratíssima Verge Maria, foren fetes e ordenades per los trobadors dejús [...]”.<sup>11</sup>

Especialment, la tradició lírica trobadoresca trobà continuïtat en un gènere religiós que encara perviu en l'actualitat: els *goigs*. En llur origen foren composicions estrictament marianes. Imitant els *gaudia* llatins, composicions que exalçaven els set goigs terrenals marians, és a dir, els sets moments feliços viscuts per la Mare de Déu en la història de la salvació —l'Anunciació, el Naixement de Crits, l'Adoració dels mags, la Resurrecció de Crist, l'Ascensió, la Vinguda de l'Esperit Sant i l'Assumpció—, els trobadors compongueren en provençal i en distintes formes estròfiques, fonamentalment la de la *dansa* profana, els *gautz* o *gaugs*.<sup>12</sup> Aquests, a la vegada, foren model per compondre posteriorment en altres llengües vulgars cants del mateix tema i finalitat. En la literatura catalana atenyeren tan gran desenvolupament i continuïtat que constituïren un gènere poeticomusical ben definit i característic.<sup>13</sup>

Determinar el moment exacte en el qual hom començà a escriure *gautz* o *gaugs* provençals en català no és fàcil, ja que com s'ha dit, tot i el declivi de la lírica trobadoresca al seu lloc d'origen, els poetes catalans continuaren usant la dita llengua per a llur poesia.<sup>14</sup> La primera dansa coneguda de contingut religiós escrita en català és la titulada *Mayre de Déu e fylha*, de 1305, obra del rei Jaume II. Amb posterioritat, a final d'aquella centúria, es copià el *Llibre Vermell* de Montserrat, el qual conté, entre altres cants marians, la *Ballada dels goytx de Nostra Dona en vulgar cathallan, a ball redon*, la més antiga del gènere que conserva text i música escrits. Que aquesta composició forme part d'un cançoner medieval adreçat als devots que acodien al

---

<sup>11</sup> AA.VV. (1474): *Les trobes en lahors de la Verge Maria*, [València, Lambert Palmar], p. [1].

<sup>12</sup> Sobre els *gaudia* llatins *vid.* Le Gentil, P. (1949): *La poésie lyrique espagnole et portugaise à la fin du moyen âge. I. Les thèmes et les genres*, Rennes, livre V, pp. 297-424; Mâle, E. (1949): *L'art religieux de la fin de moyen âge en France*, Paris, pp. 118-121. Sobre els trobadors *vid.* Clement-Dumas, Gisèle (2004): *Des moines aux troubadours, IXe-XIIIe siècles. La musique médiévale en Languedoc et en Catalogne*, Montpellier, Presses du Languedoc; Serra-Baldó, A. (1998): *Els trobadors*, Barcelona, Barcino.

<sup>13</sup> *Vid.* Radaelli, A. (2007): “La dansa en llengua d'oc: un gènere d'èxit entre Occitània i Catalunya”, *Mot so raso*, núm. 6, pp. 49-60; Amuner, I. (2007): “Les ballades occitanes: origen del gènere i definició del corpus”, *Mot so raso*, núm. 6, pp. 91-118.

<sup>14</sup> Sobre el naixement i expansió del *goigs* *vid.* De Riquer, M., dir. (1993): *Història de la literatura catalana. Part Moderna*, vol. V, Barcelona, Editorial Ariel, pp. 255-302; cf. Batlle, J. B. (1924): *Los goigs a Catalunya. Breus consideracions sobre son origen y sa influencia en la poesia mística popular*, Barcelona, L'Arxiu; en particular a València *vid.* Gomis Corell, J. C. (2013): “Música, poesia i imatge al servei de la religiositat: Els “goigs” en la tradició cultural valenciana”, *Scripta*, núm. 1, pp. 212-239

santuari marià de Montserrat, en els quals només es copiaven les composicions més conegudes i usuals, demostraria que cantar –¿també ballar?– danses i balades de tema religiós en actes devocionals hagué de ser costum freqüent en la catorzena centúria.<sup>15</sup> Ara bé, aquestes danses i balades no eren encara *goigs* amb el valor de gènere poeticomusical definit, sinó himnes en el sentit genèric de cants de lloança a la Mare de Déu, com altres tantes composicions que, fent servir la mateixa o una altra forma estròfica, hom titulava *Cobles a llaor...*, *Cobles a honra...* o *Llaus de...*<sup>16</sup>

Va ser a final del segle XV i principi del XVI que aquelles danses i balades de contingut religiós quedaren definides com a gènere poeticomusical pròpiament dit. En primer lloc, perquè amb la forma poètica de la *dansa* es compongueren cants en lloança a altres invocacions marianes diferents dels *goigs* pròpiament dits: Bernat Fenollar, pel certamen poètic ja esmentat del 1474, compongué una dansa dedicada a la Coronació de la Mare de Déu, i el 1501 se publicaren, també amb la forma de la *dansa* –desafortunadament sense la notació musical–, *Los goigs de la Mare de Déu de la Concepció*, obra molt probablement del notari Pere Vilaespinosa, que se cantaven al convent de l'Encarnació de la ciutat de València.<sup>17</sup>

D'una altra part, composicions escrites en formes estròfiques diferents de la *dansa* destinades a lloar Jesucrist, sants o altres misteris i personatges sagrats, i que tenien per títols *Cobles de...*, *Laors de...*, *Rahonament de...*, foren assimilades als *goigs* i, encara que no encapçalaren llur títol amb aquesta paraula, es compongueren sempre en la forma de la *dansa*. Finalment, el 1519, es produí el pas definitiu: en la ciutat de València, obra segurament del notari Miquel Ortigues, es publicaren –també sense notació musical– *Los goigs dels gloriosos metges* (sant Cosme i sant Damián), la primera composició que, usant la forma estròfica de la *dansa* trobadoresca i estant dedicada a uns sants i no a la Mare de Déu, es titula específicament amb el nom de

---

<sup>15</sup> Gómez Muntané, M<sup>a</sup> C. (1990): *El Llibre Vermell de Montserrat. Cantos y danzas*. Sant Cugat del Vallès, Amelia Romero, pp. 31-42, 92-94. Diversos indicis permeten pensar que aquestes composicions se ballaven: la indicació “a ball redon” del propi títol és inequívoca; a més, la tradició oral d'alguns indrets ha mantingut l'expressió “ballar els goigs de sant Prim” quan algú passa fam; *vid.* Amades, J. (1989): *Costumari català. El curs de l'any*, Barcelona, Salvat, vol. II, pp. 864-865, vol. III, pp. 459, 619, 858, vol. V, pp. 7-8.

<sup>16</sup> *Vid.* Fuster, J. P. (1827): *Biblioteca valenciana de los escritores que florecieron hasta nuestros días [...]*, Valencia, José Ximeno, tomo I, pp. 290-291; Ribelles Comín, J. (1915): *Bibliografía de la lengua valenciana*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, [vol. I], pp.44-45.

<sup>17</sup> [Vilaespinosa, Pere]: *Los goigs de la gloriosa Mare de Déu de la Concepció, los quals se cantan en la Encarnació*, s. l. [València], s. i., s. a. [després del 1502], Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, C-F/4-16.



*goigs*. Quedaven així units forma estròfica, tema i títol de la composició, configurant-se definitivament el gènere poeticomusical.<sup>18</sup>

Si l'escola lírica castellana dels segles XIV i XV s'apartà de la senzillesa compositiva de les *cantigas* i produí una poesia altament sofisticada, en la literatura valenciana perdé importància la literatura de cort i, junt amb l'aparició d'escriptors sorgits de les classes mitjanes ciutadanes –com ara els susdits Miquel Ortigues i Pere Vilaspinosa, ambdós notaris– es produí una reorientació vers assumptes i temes més pròxims a la ideologia d'aquelles classes.<sup>19</sup> Així, enfront de la  *fina amor* cortesana, aparegué la misogínia –el *Spill* de Jaume Roig, llarga diatriba contra les dones, totes vils, llevat d'Isabel Pellicer, esposa de l'autor, i la Mare de Déu, possiblement en serà l'obra més emblemàtica–,<sup>20</sup> i sobretot la pietat religiosa, ja que les classes ciutadanes veren en aquella poesia religiosa l'expressió de llurs sentiments devocionals i un mitjà per a exaltar la identitat col·lectiva en la qual s'integraven: gremis, confraries i parròquies. A partir d'ací, la producció en fou immensa, i fins i tot actualment se'n continuen component.

## 2. Finalitat de la investigació

L'abundant producció poètica religiosa valenciana dels segles XV, XVI i, ja en menor mesura, del XVII suposa, gràcies a alguns dels gèneres que utilitza, la perllongació de la lírica provençal en l'Edat Moderna. El mallorquí Marià Aguiló ja afirmava en 1900 aquesta filiació:

[...] la costum de cantar en llengua materna les cobles dels sants patrons, eco llunyà en moltes viles de l'entremés o representació ab què l'hi colien en l'Edat Mitjana. Tant se arrelà exa usança que, no sabent-se en altres parts, ja'ns sembla un dels distintius dels habitants de nostres antichs reyalmes, que sens esmentar-ho guardan est llegat poèlich que'ls darrers trobadors feren a sa pàtria en testimoni de la fe. Goigs s'intitulan aquest càntichs, y l'estampan

<sup>18</sup> [Ortigues, Miquel] (1519): *Los goigs dels gloriosos metges*, s. l. [València], s. i. [Joan Jofré], Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, C-F/4 (13).

<sup>19</sup> Sobre la literatura en llengua autòctona a València *vid.* Escartí, V. J. (2006): "Escrips valencians del Barroc: Textos i contextos d'una literatura en català, especialment en poesia", *Actes del Tretzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, vol. I, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 17-42; — (2009): "An almost unknown literature: Catalan language writers in Valencia's kingdom in the Early Modern Age (1500-1800)", *Catalan Review*, núm. 23, pp. 17-35; sobre la poesia cortesana, *vid.* Sirera, J. Ll. (1995), *Història de la literatura valenciana*. València, Edicions Alfons el Magnànim, IVEI, pp. 203-216.

<sup>20</sup> La primera edició d'aquesta obra és del 1531 (*Llibre de consells, fet per lo magnífich mestre Jaume Roig, los quals són molt profitosos y saludables axí per al regiment y orde de ben viure com per a augmentar la devoció a la puritat y concepció de la sacratíssima Verge María*, València, Francisco Díaz Romano al Studi General, 1531); se conserva un manuscrit anterior, realitzat per un copista entre 1479 i 1505 (Ms. Vat. Lat. 4806, <http://www.lluivives.com/servlet/ServeObras/jlv/01826529983477108540035/index.htm>).

de'ls temps primers de nostres empremtes en fulles soltes baix l'imatge del sant [...]<sup>21</sup>

Aquests texts, efectivament, conegueren immediatament la impremta, des dels primers moments de la seua implantació a la ciutat de València, de manera que en alguns casos tenen, a més de valor com a obres poètiques, el valor historicodocumental de ser unes de les primeres obres de creació literària que isqueren d'aquelles impremtes.<sup>22</sup>

Això no obstant, aquesta producció lírica se'ns mostra actualment incompleta perquè manca de notació musical. Tot i això, hi ha clars testimonis documentals que indiquen que, si més no tota, molta se'n cantà. En conseqüència, la finalitat d'aquesta investigació és determinar les melodies que pogueren haver-se usat per tal de cantar tot aquest repertori religiós amb el grau més elevat possible de certesa a partir de fonts musicals escrites, literàries i orals. Fins i tot, amb el suport de fonts iconogràfiques, determinar també els instruments que pogueren haver acompanyat el cant, ja que els testimonis literaris permeten suposar que durant l'Edat Mitjana, com també ocorregué a Grècia, era més freqüent cantar amb acompanyament musical que sense.<sup>23</sup> Un trobador –o el seu equivalent, segons l'àmbit lingüístic en el qual s'inscrivien les seues composicions– podia cantar sense acompanyament instrumental, però era més freqüent que ell mateix s'acompanyàs amb un instrument de corda –arpa o llaüt, principalment– o que fóra acompanyat per un o diversos joglars. El trobador Girout de Calason, per exemple, exigia d'un joglar que com a mínim tocara nou instruments distints.<sup>24</sup> Es reconstruirà, per tant, el component musical d'aquesta lírica, completant-ne la unitat entre text i música. Aquesta reconstrucció permetrà:

1. confeccionar un cançoner que possibilita conservar i disposar de tots els components d'aquesta lírica tant per al seu estudi com ús docent, devocional i interpretativo-concertístic, garantint així la preservació d'una part fonamental del patrimoni cultural valencià;
2. entendre aquesta lírica en tota la seua dimensió cultural, sobretot per tractar-se d'una poesia adreçada a un ample sector d'una societat majorment il·letrada i

---

<sup>21</sup> Aguiló y Fuster, M. (1900), *Cançonet de les obretes en nostra llengua materna més divulgades durant los segles XIV, XV y XVI*, Barcelona, Llibreria d'Àlvar Verdager, f. 39r.-v.

<sup>22</sup> Sobre els inicis de la impremta a València *vid.* Blasco, R. (1990): "Síntesi de la impremta valenciana", *La impremta valenciana*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, pp. 51 ss.

<sup>23</sup> Aristóteles, *Problemata*, 918a, 922a; Plutarco, *De musica*, 28.

<sup>24</sup> Droncke, P. (1995), *La lírica en la Edad Media*, Barcelona, Ariel, pp. 27-29.

- que, per tant, el cant i no la impressió sobre paper en fou realment el vehicle principal de coneixement i propagació;
3. rescatar uns altres documents musicals escrits, i també fixar en format estable documents musicals de la tradició oral que, d'una altra manera, correrien perill de desaparèixer;
  4. reintroduir algunes d'aquestes composicions, convenientment i respectuosament adaptades segons els patrons musicològics de transcripció, en la pràctica actual devocional.

### 3. Estat de la qüestió

Un principi fonamental de la investigació és, com afirma Anthony E. Kemp, que els problemes que ha de plantejar-se un investigador “no son los que surgen de su ignorancia, sino de un conocimiento muy sólido del contexto específico de ese problema y de la bibliografía afín,” la qual cosa obliga, abans de formular cap enunciació sobre l'objecte de la invetigació, a fer una recerca sobre la bibliografia especialitzada i també sobre l'afi.<sup>25</sup>

El 1900, el mallorquí Marià Aguiló i Fuster publicava el ja esmentat *Cançoneret de les obretes en nostra llengua materna més divulgades durant los segles XIV, XV y XVI*, perquè es lamentava que “los assaigs d'història que tenim de la literatura catalana, generalment passen d'Ausiàs March a Vallfogona, com qui no diu res, y quins dos segles!”, en el qual reproduïa alguna de les poesies religioses de l'època objecte d'aquesta investigació.<sup>26</sup> Ara bé, seguint els patrons de les primeres impremtes valencianes, Aguiló va fer una recopilació únicament textual, amb un cert caràcter d'edició facsímil –usa fins i tot la tipografia gòtica–, d'unes quantes obres que, creiem, tindria fàcilment al seu abast pel seu treball de bibliotecari de la Biblioteca Provincial de València i, des del 1861, de la Biblioteca Universitària de Barcelona.

Desset anys després, Francisco Almarche, sens dubte impulsat, com Aguiló, per l'entusiasme de la Renaixença per allò que anomenaren “llengua llemosina”, compilà una reduïda col·lecció exclusivament de goigs en valencià, no sols de l'època d'aquesta

---

<sup>25</sup> Kemp, A. E. (1993): “Acercándose a la investigación”, *Aproximaciones a la investigación en Educación Música*, Buenos Aires, Collegium Musicum de Buenos Aires, p. 6.

<sup>26</sup> Aguiló y Fuster, M. (1900), *Cançoneret de les obretes...*, la cita literal p. IX.

investigació, sinó fins als seus propis dies, precedida d'unes breus notes introductòries. És, igualment com en el cas d'Aguiló, una mínima mostra, tan sols textual, de la gran quantitat de composicions d'aquests gèneres que es conserven, i el seu valor resideix en el fet que inicià a València l'interés filològic i històric pels goigs.<sup>27</sup> Sorprenentment, Almerche deixà fora del seu recull de forma conscient molts goigs que ja en aquell moment s'havien publicat:

Havem de advertir que en la publicació de estes composicions seguim la norma de traure a la llum solament les que al nostre modest criteri han segut publicades per a ser cantades pel consorci popular; així pues, fem omissió de la multitud de composicions y goigs dels sigles XV i XVI que encara se conserven, y entre elles les contengudes en els vols. I y II intitulats *Poesies valencianes*, publicades el 1912 per Foulché Delbosch y Jaume Massó Torréns [...] <sup>28</sup>

Almarche es refereix al *Cançoner sagrat de vides de sants*, publicat per Jaume Massó i l'hispanista francès Raymon Foulché-Delbosc, un recull de cinquanta nou poesies devotes datades entre els segles XV i XVI, les qual han de classificar-se de *goigs* i tot sembla indicar que van ser obra del notari Miquel Ortigues. Això no obstant, aquesta obra ha passat pràcticament desapercebuda durant tot el segle XX, i només alguns crítics en van fer esments als seus treballs. És ara, gràcies fonamentalment a les investigacions de Sergi Barceló Trigueros torna novament a tindre's en consideració.<sup>29</sup>

Molt més ambiciosa i exhaustiva, també producte del mateix impuls que animà els autors anteriors, és la *Bibliografía de la lengua valenciana* de José Ribelles Comín, fonamental perquè aporta coneixement de tota aquesta poesia i la seua localització, a més d'oferir-ne la transcripció d'algunes obres.<sup>30</sup> És, com indica el seu títol, una obra exclusivament bibliogràfica i, per tant, no aporta cap referència ni comentari musical. Per la seua banada, uns pocs anys abans, Marià Aguiló havia publicat el *Catálogo de obras en lengua catalana impresas desde 1474 hasta 1860*, en el qual inclou algunes

---

<sup>27</sup> Almarche Vázquez, F. (1917), *Goigs valencians. Sigles XV al XIX*, Valencia [Imprenta Iberia].

<sup>28</sup> Almarche Vázquez, F. (1917), *Goigs valencians...*, p. 40.

<sup>29</sup> Massó J., Foulché-Delbosc, R., eds. (1912): *Cançoner sagrat de vides de sants*, Barcelona, Societat Catalana de Bibliòfils; al respecte *vid.* Barceló Trigueros, S. (2013): "L'estil i la llengua de Miquel Ortigues al *Cançoner sagrat de vides de sants*", *Scripta. Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna*, núm. 2, pp.61-83; Martínez Romero, T. (2014): "Creación y devoción en cancioneros catalanes: el *Cançoner sagrat de vides de sants*", *Revista de poética medieval*, núm. 28, pp. 77-92.

<sup>30</sup> Ribelles Comín, J. (1929), *Bibliografía de la lengua valenciana*, tomo II, Madrid.

composicions dels gèneres en els quals se centra aquesta investigació fetes i publicades a València.<sup>31</sup>

De similars característiques a l'obra d'Almarche, tot i la distància en el temps, és el llibre de Ricard Blasco, en col·laboració amb Enric Valor, sobre els goigs valencians: una reduïda compilació, amb unes breus notes aclaridores sobre cada composició i una introducció de caràcter hitoricoliterari, sense cap referència musical.<sup>32</sup>

Podrien citar-se també ara i ací diversos altres estudis i edicions sobre literatura devocional valenciana, tots ells, però, estrictament literaris i filològics, per la qual cosa en relacionar-los a la bibliografia final és suficient. Destacar, per nodrida, la publicació de José Palacios de poesia devocional d'aquesta època, la qual aporta la transcripció dels texts, però no cap notícia musical.<sup>33</sup> Molts dels investigadors de l'Institut de Filologia Valenciana –Antoni Ferrando, Vicent Josep Escartí, Albert Hauf, Emili Casanova, etc.– també han tractat en diverses ocasions aspectes relacionats amb aquesta poesia, però sempre des d'un vessant exclusivament literari. Entre ells, cal destacar l'aportació –ja referida també– d'Antoni Ferrando, *Els certàmens poètics valencians*, si bé se centra exclusivament en la poesia de certamen i tampoc no aporta cap notícia musical. També exclusivament literari és, d'aquest mateix autor, l'article “Noves aportacions a Narcís Vinyoles. Edició de *Lo Credo in Deum aplicat per sos articles a la Mare de Déu d'Esperança y los goigs*”.<sup>34</sup> De les mateixes característiques i sobre la mateixa obra és l'article de J. Mahiques Climent.<sup>35</sup> En termes generals, ha de llegir-se el treball de Marinela Garcia Sempere, el qual que traça una visió general del tractament que la literatura religiosa del segle XV ha rebut en les diverses històries de la literatura catalana.<sup>36</sup>

---

<sup>31</sup> Aguiló y Fuster, M. (1923): *Catálogo de obras en lengua catalana impresas desde 1474 hasta 1860*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.

<sup>32</sup> Blasco, R. (1974): *Goigs valencians*, Valencia, Gorg.

<sup>33</sup> Palacios, J., trans. (1977): *Poesia religiosa del segle XVI, I, II, III*, València, [Societat Bibliogràfica Valenciana], Gràfiques Soler.

<sup>34</sup> Ferrando, A. (2012): “Noves aportacions a Narcís Vinyoles. Edició de *Lo Credo in Deum aplicat per sos articles a la Mare de Déu d'Esperança y los goigs*”, en Haro Cortés et alt. (eds.), *Estudios sobre el cancionero general (Valencia, 1511). Poesía, manuscrito e imprenta*, València, Publicacions de la Universitat de València, pp. 479-505

<sup>35</sup> Mahiques Climent, J. (2011): “*Lo Credo in Deum aplicat per sos articles a la Mare de Déu d'Esperança, y los Goigs*: un imprés amb obres de Narcís Vinyoles”, en *Estudis de llenga i literatura catalanes / LXIII Miscel·lània Albert Hauf*, 2, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 31-54.

<sup>36</sup> Garcia Sempere, M. (2013): “La literatura catalana religiosa en la tardor medieval”, a Colón Domènech, G.: *Els escriptors valencians del segle XV*, Castelló de la Plana, Publicación de la Universitat Jaume I, pp. 39-58.

A nivell musicològic, els estudis sobre aquest repertori líric són menys abundants. Han de citar-se les investigacions personals de qui planteja aquest projecte –les més destacables citades a la bibliografia final–, que estan en la base dels plantejaments i arguments exposats ara i ací. Són, en general, estudis puntuals sobre determinades composicions del repertori, i analitzen tant llurs elements musicals com literaris, a més dels valors culturals tant que oracions col·lectives i estampes devocionals. En ells apareixen, per tant, els valors metodològics i epistemològics que se plantegen per tal de dur a terme aquesta investigació. Així doncs, el vessant musical d'aquesta poesia està pràcticament inexplorat, circumstància que obliga a la investigació que es proposa. Clara constatació d'aquesta lamentable realitat és la pàgina web de l'associació Gogistes Valencians (<http://gogistesvalencians.blogspot.com.es>), en la que es recullen gran quantitat de goigs –enara que la majoria de la segona mitat del segle XVIII i actuals i, per tant, fóra de l'àmbit que interessa a aquesta invesgitiació–, amb llurs corresponents estampacions, però tampoc no hi ha cap referència ni al·lusió a llurs melodies.

En l'àmbit de les recopilacions de música de tradició oral, on goigs i altres composicions devocionals han perviscut, destaquen els cançoners de Salvador Seguí de les províncies d'Alacant, València i Castelló, en els quals transcriu i presenta una important quantitat de melodies de goigs i altres cants religiosos i llurs corresponents texts. Ara bé, són composicions majorment de la segona mitat del segle XVIII i principi del XIX, escrites en castellà i, per tant, fora de l'àmbit cronològic de la present investigació. Això no obstant, tant que fonts secundàries de la tradició musical oral, aquests cançoners són indispensables per a aquesta investigació, ja que algunes de les melodies que s'hi transcriuen ja no estan vigent en l'actualitat i tenen una innegable antiguitat, més enllà dels texts que canten.<sup>37</sup>

## 6. Justificació

La importància de la lírica trobadoresca en el naixement i desenvolupament de la lírica en llengües vulgars suposà un moment clau de la història de la música europea. La seua expansió pels territoris hispans donà com a resultat importants obres d'art, com ara les

---

<sup>37</sup> Seguí, S. (1973): *Cancionero musical de la provincia de Alicante*, Alicante, Diputación de Alicante; ——— (1980): *Cancionero musical de la provincia de Valencia*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim. pp. ; ——— *et. alt.* (1990): *Cancionero musical de la provincia de Castellón*, Valencia, Funación Caja-Segorbe, pp. .

ja esmentades cançons dels trobadors catalans i les *Cantigas de Santa María*.<sup>38</sup> En el cas de València, la seua tardana incorporació a l'occident europeu cristià va fer que l'activitat creativa i compositiva lírica hi florira amb posterioritat, però no per això cal considerar-la menor ni menys important. A més, el fet que no hi haja còdexs ricament miniat amb les notacions musicals no significa que la música no fóra important ni representativa del quefer compositiu de músics i poetes. En conseqüència, a més de reivindicar la importància artísticocultural d'aquest repertori, els motius que justifiquen la necessitat d'abordar una investigació de les característiques de la que planteja aquest projecte són:

1. la poesia religiosa valenciana en llengua vernacla dels segles XV, XVI i XVII no ha estat estudiada des del seu vessant musical;
2. fou una poesia majorment cantada, motiu pel qual si no se n'investiga el vessant musical, el seu valor com a obra cultural i artística i també el seu coneixement acadèmic i històric són incomplets; tinga's en consideració que ja el trobador Folquet de Marsella deia que una poesia sense música és com un molí sense aigua.
3. permetrà disposar d'un repertori poeticomusical utilitzable tant en l'àmbit acadèmic e interpretatiu com en el devocional, amb la seua consegüent revitalització i garanties de conservació;
4. significa una aportació a la salvaguarda i coneixement d'un component del patrimoni cultural valencià i, per extensió, hispà i europeu. Permetrà així mostrar la riquesa del patrimoni musical valencià, encara massa circumscrit al món de les bandes de música civils.

## 7. Hipòtesi i premises

La poesia devocional valenciana en llengua vernacla dels segles XV, XVI i XVII majorment es cantava, motiu pel qual, davant l'absència directa de notació musical que transmeta les melodies que va fer servir, és lícit proposar-ne la restitució musical a partir de les fonts musicals d'aquella època per tal de completar unes composicions de

---

<sup>38</sup> Les *Cantigas de Santa María*, tant per llur estructura com pel fet de presentar-se com un corpus unitari, se les considera un llibre o cançoner d'autor, en el matix pla que uns altres de l'època, com ara el llibre de Guiraut Riquier, o els *Miracles de Notre Dame* de Gautier de Coincy, i fins i tot amb la mateixa perspectiva que *Il Canzoniere* de Petrarca; *vid.* Bertolucci, V. (1984), "Libri e canzoniere d'autore nel Medioevo: prospettive di ricerca", *Studi mediolatini e volgari*, vol. 34, pp. 91-116



les quals només es conserva el text poètic. Aquesta hipòtesi deriva de les següents premises:

- **Algunes composicions encara mantenen vigència cultural gràcies a la tradició oral, per la qual cosa s'ha conservat memòria de la corresponent melodia.**

Marià Aguiló, el 1900 ja destacava al respecte:

L'atractiu que té exa poesia, per a mi, és que si la contemporània seva en les llengües germanes fa segles que és morta pel poble y viu solament en l'estudi dels savis, la poesia vulgar de l'Edat Mitjana (gran part al menys de la que ací donam) ha estat conservada fin ara pel mateix poble y menyspreada o desconeguda pels hòmens de lletres.<sup>39</sup>

És el cas dels *Goigs a Nostra Senyora d'Aygües Vives*, de Carcaixent, composts el 1625 per fra Martí Casanova, prior del convent agostí d'Aigües Vives, on en aquell moment es custodiava la dita imatge mariana.<sup>40</sup> El mateix ocorre amb els *Goigs de Nostra Senyora del Puig*, de final del segle XVII, atribuïts al mercedari fra Damià Esteve,<sup>41</sup> i amb els *Goigs de la Verge Maria del Roser*, tradicionalment atribuïts a sant Vicent Ferrer, com indica el propi títol de les estampacions del segle XVIII.<sup>42</sup> Possiblement

<sup>39</sup> Aguiló, M. (1900): *Cançoner de les obretes...*, p. X.

<sup>40</sup> [Casanova, Martí]: *Goigs a Nostra Senyora d'Aygües Vives, venerada en lo convent de Agustinos de la vila de Carcaixent*, València, viuda de Agustín Laborda, 1808, Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, Ms. 870 (145) (Gutiérrez del Caño, M., *Catálogo de los manuscritos existentes en la Biblioteca Universitaria de Valencia* –en adelante, GC–, núm. 1065: [*Gozos de santos y santas*], f. 145).

Sobre fra Martí Casanova, autor d'aquest goigs, *vid.* Fogués Juan, F. (1982): *Historia y tradición de la Virgen de Aguas Vivas, patrona de Carcaixent*, Carcaixent, Parroquia de la Asunción de Carcaixent, 1982, pág. 101; Oroval, V. (1987): "Els goigs de la Mare de Déu d'Aigües Vives", *Carcaixent, Festes Patronals. 1987*, Carcaixent, Cofradía Virgen de Aguas Vivas, s. n. p.; per a una anàlisi musicològica, *vid.* Gomis Corell, J. C. (1994): "Els goigs de Nostra Senyora d'Aigües Vives", *Carcaixent, Festes Patronals. 1994*, Carcaixent, Cofradía Virgen de Aguas Vivas, s. n. p.

<sup>41</sup> [Esteve, Damià]: *Goigs de Nostra Senyora del Puig, patrona principal de la Ciutat y Regne de València, venerada baix lo títol dels Àngels*, s. II, s. i., s. a. [València, Agustín Laborda o viuda d'Agustín Laborda, entre 1755 y 1808], Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, Ms. 870 (146) (Gutiérrez del Caño, núm. 1075: [*Gozos de santos y santas*], f. 146).

Cf. Gomis Corell, J. C. (2000): "Els gojos marians de la comarca de l'Horta Nord recollits per Marc Antoni d'Orellana", *Actes del I Congrés d'Estudis de l'Horta Nord. Meliana 16, 17 i 18 de maig de 1997*, València, Centre d'Estudis de l'Horta Nord, pp. 511-513, 523-525; — (2011): "Música, poesia i imatge en defensa de la genuïna devoció tradicional mariana valenciana: els goigs de Nostra Senyora del Puig", *Actes del III Congrés d'Estudis de l'Horta Nord*, València, Universitat Politècnica de València, vol. II, pp. 401-420. Sobre l'obr literària de fra Damià Esteve, *vid.* Ximeno, V. (1747): *Escritores del reyno de Valencia [...]*, Valencia, Josef Estevan Dolz, t. I, pp. 114-115.

<sup>42</sup> [San Vicente Ferrer (?): *Goigs de la Verge Maria del Roser, composts per lo pare sant Vicent Ferrer*, Valencia, impremta de Laborda, s. a. [1750-1775], Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, M-828 (GC, núm. 1064): [De Orellana, M. A. (recop.)], *Gozos de Nuestra Señora con varias invocaciones*, f. 50; —, *Goigs de la Verge Maria del Roser, composts per lo pare sant Vicent Ferrer*, s. I., s. i., s. a. [València, impremta de Laborda, 1750-1775], Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, Ms. 870 (147) (GC, núm. 1075), [*Gozos de Santos y Santas*], f. 147).

Sobre l'atribució d'aquests goigs a sant Vicent *vid.* Almarche, F. (1917): *Goigs valencians...*, p. 141; Blasco, R. (1974): *Goig valencians...*, pp. 126-127; també Marià Aguiló (*Cançoner de les obretes...*, f. 39v.), basant-se en

seran més tardans, ja que la primera edició que se'n conserva data del 1535, i forma part del llibre titulat *Trellat sumàriament fet de la bulla o confraria del Psalteri o Roser, e cobles a lahor e glòria de la sacratíssima e entemerada Verge Maria del Roser*, encara que sabem que el 1487 ja se n'havia fet l'edició prínceps a la ciutat de València.<sup>43</sup> Aquestes tres composicions continuen cantant-se amb llurs respectives i exclusives melodies, d'inqüestionable antiguitat.<sup>44</sup>

- **Hi ha clars testimonis documentals que assegurin que se cantava.**

Ramon Muntaner, en la seua *Crònica*, escrita en el primer quart del segle XIV, ja dóna testimoni del cant de *llaus* dedicats a sant Pere:

E com vench lo divendres, la hora de vespres, XXIII dies abans de senct Pere de juny, nós nos apelgam tuyt ab nostres armes a la porta Ferrixa del castell; e a la torra mestre yo fiu pujar X hòmens, e un mariner, per nom Berenguer de Ventanyola, qui era de Llobregat, cridà los llaus del benaventurat senct Pere, e tuyt responien-li ab les llàgrimes als ulls [...]<sup>45</sup>

Antoni Comas considera aquest fragment el testimoni més antic del cant dels *goigs* com a gènere poeticomusical usat per lloar, a més dels goigs marians pròpiament dits, uns altres sants i personatges celestials.<sup>46</sup> No pot afirmar-se amb rotunditat que es tractàs de *goigs* en llur valor de gènere poeticomusical, ja que no s'especifica la forma poeticomusical dels dits llaus, però no deixa dubte que les composicions poètiques devocionals es cantaven seguint la pràctica secular cristiana del cant responsorial. És probable, per tant, que hagueren estat composts en la forma de la *dansa* o la *ballada*, cantant-se la *retronxa* o refrany –“tuyt responien-li”– després que el solista –“un mariner, per nom Berenguer de Ventanyola”– entonàs les *cobles* o estrofes.

---

“edicions recents” admeté la possibilitat d'aquesta autoria, **si bé en un altre moment els considerarà obra de fra Bonifaci Ferrer**; les darreres investigacions els han atribuït a mossén Bernat Fenollar (Ferran Sol, J. A. (2011): *Poesia catalana. Bernat Fenollar, 1438-1516*, pp. 12-14, [http://www.fundacioars.org/blog/wp-content/uploads/2011/04/bernat\\_fenollar.pdf](http://www.fundacioars.org/blog/wp-content/uploads/2011/04/bernat_fenollar.pdf)), la qual cosa retardaria llur composició en un segle.

<sup>43</sup> Ribelles Comín, J. (1929): *Bibliografia...* t. II, pp. 49-64, 207; Serrano y Morales, J. E. (1898-99): *Reseña histórica en forma de diccionario de las imprentas que han existido en Valencia [...]*, Valencia, F. Doménech, pp. 482, 495-496; cf. Fuster, J. P. (1827): *Biblioteca valenciana de los escritores que florecieron hasta nuestros días. Con adiciones y enmiendas a la de don Vicente Ximeno. Tomo I. Contiene los autores hasta 1700*, Valencia, José Ximeno, pp. 16-18; Rodríguez, J. (1747): *Biblioteca valenciana*, Valencia, Joseph Thomás Lucas, pp. 437-439; Ximeno, V. (1749): *Escritores...*, t. I, pp. 24-32.

<sup>44</sup> Gomis Corell, J. C. (1999): “Una estructura culta para un género tradicional: los gozos de Joan Baptista Comes. Su influencia en la tradición musical valenciana”, *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, Pamplona, Sociedad Ibérica de Etnomusicología, pp. 171-195.

<sup>45</sup> Muntaner, R. (1558): *Crònica, o descripció dels fets e hazanyes del inclyt rey Don Jaume primer*, València, viuda de Joan Mey Flandro, capítol CCXX, f. 179.

<sup>46</sup> De Riquer, M., dir. (19 ): *Història de la literatura catalana*, vol. V, p. 256.

Del 1432 és el manament del sínode del bisbe de València, Alfons de Borja, posteriorment papa Calixt III, de l'obligació de cantar a la seu i les parròquies de la seua diòcesi els *goigs* de la Mare de Déu:

[...] nós, Alfons, per la gràcia de Déu bisbe de València [...] ordenem a perpetuïtat i manem que, d'ara en avant, aquells que regisquen el cor de la nostra seu i els rectors de les parròquies, tantes vegades com es cante en llurs esglésies la missa de Santa Maria, quan eleven el sacratíssim cos de Nostre Senyor Jesucrist en la dita missa, només acaben de dir el *Sanctus*, immediatament canten i facen cantar els *septem gaudia* de la mateixa gloriosa Verge.<sup>47</sup>

Aquest manament fa referència als *gaudia* llatins –el text original del sínode està en llatí, òbviament–, els quals s'han conservat amb llur notació a la seu valenciana i encara hui continuen cantant-s'hi. Això no obstant, l'existència de composicions en llengua vulgar d'aquesta temàtica ja en la segona mitat del segle XV permet pensar que quan a les parròquies humils probablement foren aquestes composicions les que s'hi cantaren.

Un document del 1446 refereix el protocol de la festa de l'Àngel Custodi de la ciutat de València, i entre altres detalls diu:

[...] tantost après dels dits dos àngels verguers, subsegueixen XVIII fadrins, cascú d'edat de XII anys, vestit com àngels de diversos colors [...] cascú dels quals porta un standart vermell en la mà, on és lo senyal de la dita ciutat [de València], los quals canten ab gentils acords cobles en lahor e glòria del dit Sant Àngel [...]<sup>48</sup>

També les mateixes composicions, en llurs propis versos, en certifiquen el cant: “Vostres goigs ab gran plaer, / cantarem Senyora mia [...]”, comencen proclamant els *Goigs de la Verge del Roser*, i, com ja s'ha dit, continuen cantant-se en alguns pobles valencians, encara que majoritàriament han estat substituïts per uns altres en castellà de final del segle XVIII, però que conserven la mateixa melodia dels antics.<sup>49</sup> Igual ocorre

<sup>47</sup> Pérez de Heredia y Valle, I. (1994): *Sínodos medievales de Valencia*, Roma, Instituto Español de Historia Eclesiástica, pp. 360-362; — (1995): “1432. Sínodo diocesà d'Alfons de Borja, bisbe de València”, *Xàtiva. Els Borja. Una projecció europea*. Xàtiva, Ajuntament de Xàtiva, vol. 2, pp. 113-115.

<sup>48</sup> Arxiu Municipal de València, *Manual de Consells*, núm. 33, 1446, f. 226 (cit. també per Almarche (1917): *Goigs valencians...*, pp. 18-20, i Blasco, R. (1974): *Goigs valencians...*, p. 8).

<sup>49</sup> Vid. Gomis Corell, J. C. (1998): “Els gojos de la Vall d'Albaida conservats en la col·lecció de la Universitat de València. La seua pervivència actual”, *Almaig. Estudis i documents*, núm. 14, p. 68; Seguí, S. (1978): *Cancionero alicantino*, [Alicante], Instituto de Estudios Alicantinos, Diputación Provincial de Alicante, Editorial Piles, p. 44; —

amb *Els set goigs de la Verge Maria* composts el 1464 pel notari Joan de Campos, que comencen:

Perquè <ben> plaent vos sia  
Mare del meu Crehedor,  
cantaré ab gran amor  
vostres goigs, Senyora mia.<sup>50</sup>

També ho asseguren els títols de les composicions, com fan els *goigs* que compongué el notari Pere Vilaspinosa a la Concepció de la Mare de Déu, publicats en la ciutat de València al voltant del 1501, el títol dels quals especifica que “los quals se cantan en la Encarnació” (fig. 2).<sup>51</sup>



Fig. 2. [Vilaspinosa, Pere]: *Los goigs de la gloriosa Mare de Déu de la Concepció, los quals se cantan en la Encarnació*, s. l. [València], s. i., s. a. [després del 1502], Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, CF/4 (16)

—: (1980): *Cancionero musical de la provincia de Valencia*, Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo, Diputación Provincial de Valencia, pp. 850-851.

<sup>50</sup> Arxiu del Regne de València, *Protocols*, Notar de Joan de Campos, 2528, f. 1r.

<sup>51</sup> [Vilaspinosa, Pere]: *Los goigs de la gloriosa Mare de Déu de la Concepció, los quals se cantan en la Encarnació*, s. l. [València], s. i., s. a. [1501], Universitat de València, Biblioteca General i Històrica, CF/4 (16).

- **S’ha constatat el trasbals i l’adaptació de melodies a diferents texts poètics –les *contrafacta*–, pràctica habitual en la música medieval i també en la dels segles XV i XVI, l’igual que en la tradició oral.**

Una circumstància destacable de la tradició trobadoresca és la gran desproporció existent entre texts conservats, més de dos mil cinc-cents, i l’escàs nombre de melodies, poc més de dues-centes cinquanta. Cert és que cap dels manuscrits coneguts que conserven la producció d’aquests músics-poetes és coetani a ell, sinó que daten de la segona mitat del segle XIII i encara de principi de la centúria següent, però encara així la desproporció entre texts i melodies fa pensar que seria pràctica habitual usar la mateixa melodia –encara que en el moment particular de la interpretació hom introduïra variants– per cantar diversos texts poètics. Igualment, també ha estat demostrat que els drames medievals solien cantar-se aprofitant melodies preexistents, tant himnes litúrgics com en el cas del Misteri de l’Assumpció de la catedral de València, cançons populars i trobadoresques.<sup>52</sup>

És també el títol d’alguna d’aquestes composicions el que no deixa cap dubte sobre aquesta qüestió: *Cançó de la beneyta Verge Maria, Mare de Déu, e cantars al so “Si be’m so mal maridada yo me’n he etc.”*<sup>53</sup> La constatació és clara: una cançó dedicada a la Mare de Déu, sense pauta musical, perquè en realitat és innecessària, ja que ha de cantar-se amb una melodia profana coneguda.

Si algun dubte poguera haver-hi, en la tradició oral és ben evident aquest trasbals: amb unes poques melodies –anomenades melodies manlleuta– es canten pràcticament la major part dels goigs actualment vigents. Són molt pocs els goigs que tenen melodies exclusives: els ja esmentats de la Mare de Déu del Puig, la d’Aigües Vives i del Roser, i pocs més.

<sup>52</sup> Massip Boner, F. (2013): *El Misteri de l’Assumpció de la catedral de València*, València, Universitat de València, pp. 19-21.

<sup>53</sup> Fuster, J. P. (1827): *Biblioteca valenciana...* t. I, p. 293; Villanueva (1902): *Viaje literario a las iglesias de España*, II, Madrid, Imprenta de Fortanet, p. 197-198; Almarche, F (1917): *Goigs valencians, sigles XV al XIX*, València, pp. 163-164; Ribelles Comín, J. (1920): *Bibliografía de la lengua valenciana*, Madrid, Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, pp. 45-46; Blasco, R. (1974): *Goigs valencians...*, pp. 29-30.

- **No s'estampava la notació musical perquè els opuscles impresos que conserven els texts no estaven destinats a l'ús del cant litúrgicoreligiós, ni tampoc a les classes dirigents i acabalades.**

A proposi de la música del *Misteri de l'Assumpció* de la seu de València, escriu M<sup>a</sup> Carmen Gómez Muntané:

[...] el que es conserva de l'Assumpció de València [només el text], pel que fa a la part musical, entra dins de la normalitat. Només en el cas dels drames litúrgics en llatí apareixen lletra i música juntes en la font manuscrita, mentre que en els que empen la llengua vernacle, més tardans i quasi sempre deslligats de la litúrgia, l'únic que se'n sol copiar és la lletra. N'hi ha poques excepcions [...]: l'extraordinari Misteri d'Elx i [...] el] Cant de la Sibila.

El fet que no es copie la música d'una representació sacra en llengua vernacle no és resultat de cap tipus de discriminació [...] El motiu és molt simple: les melodies que acompanyaven aquest tipus de representacions no eren o no solien ser originals, sinó que eren manlevades tant del repertori sacre [...] com del profà [...]. La gent –intèrprets i públic– solia conèixer aquestes melodies, i per això l'únic que calia aprendre'n era la lletra de l'adaptació [...] <sup>54</sup>

Tot açò és traslladable a la poesia devocional. Són composicions religioses, però no litúrgiques, per la qual cosa van estar compostes per a les capelles musicals de seus, parròquies, convents ni monestirs, sinó per als fidels en el valor més ample del terme. Per aquest motiu no es publicaren en estampacions luxoses, que només hagueren pogut comprar un reduït nombre de persones adinerades, sinó en opuscles de deu o dotze pàgines, amb un preu de venda barat perquè pogueren adquirir-los com més persones millor. Els impressors eren empresaris i, de consegüent, volien obtindre de llur activitat els majors guanys possibles. Sent així, aquelles estampacions mai no es publicaren perquè hom en fes un ús exclusiu. No eren llibres musicals per al cant litúrgic. De fet, els *gaudia*, composts i destinats a catedrals, convents i monestirs sí que es van copiar amb notació musical: se'n conserven els de la seu de València, i també uns en un cantoral del segle XV provinent del convent de la Santíssima Trinitat de les Clarises de la ciutat. <sup>55</sup> Tampoc no van ser texts religiosos per llegir: foren realment estampes

<sup>54</sup> Gómez Muntané, M<sup>a</sup> C. (2013): "La música de l'Assumpció de València: a tall de justificació", a Massip Bonet, F.: *El Misteri de l'Assumpció...*, pp. 91-92.

<sup>55</sup> Biblioteca de Catalunya, Secció de Música, M 1327 [Miscel·lània musical. Segle XV], ff. 161r.-163v.; cf. Gómez Muntané, M<sup>a</sup> C. (1990): *el Llibre Vermel...*, pp. 41-42.

devocionals, tant que incloïen la imatge del personatge celestials al qual estaven dedicats i un himne –*llaus, lahors o goigs*– per tal d'exalçar-lo.

## 8. Objectius

L'objectiu principal d'aquesta investigació és demostrar i reivindicar la riquesa i importància artísticocultural, tant en quantitat com en valor poètic i musical, de la lírica devocional valenciana en llengua vernacla dels segles XV, XVI i XVII dins l'àmbit cultural al qual pertany i s'insereix mitjançant un estudi i anàlisi detallats. Per aconseguir-ho es perseguiran els següents objectius particulars:

1. compilar exhaustivament tot el repertori líric corresponent al camp i àmbit d'investigació;
2. recopilar i transcriure el major nombre possible de melodies que s'ajusten als paràmetres propis de l'època d'estudi;
3. analitzar i classificar convenientment les dites melodies;
4. estudiar els paràmetres musicals que permeten determinar la relació i adequació entre text i música;
5. comprendre culturalment la dimensió i significació d'aquesta lírica;
6. proposar estratègies per a la seua conservació, recuperació i difusió.

## 9. Metodologia

La reconstrucció sonora del corpus poètic devocional valencià dels segles XV, XVI i XVII planteja, pel fet de no conservar-se'n les melodies, algunes meditacions metodològiques. Primer de tot perquè, com afirma M<sup>a</sup> Carmen Gómez Muntané –una de les especialistes més destacades sobre música medieval– en referència al *Misteri de l'Assumpció* de la catedral de València, cap de les opcions que hom baralle “té la possibilitat de recuperar el so original, cosa que per si mateixa és una fal·làcia quan es tracta de música antiga.”<sup>56</sup> En qualsevol cas, tres en són les opcions més adequades que se'ns presenten: l'arqueològica –deixar els texts com estan, fent-ne l'oportuna transcripció–, la historicista –l'adequació de melodies que per llur cronologia i característiques hi pogueren resultar adients– i la creativa –la composició de noves melodies que servisquen per cantar-los novament– la finalitat primera de recuperació

---

<sup>56</sup> Gómez Muntané, M<sup>a</sup> C. (2013): “La música de l'Assumpció...”, p. 91.



sonora que té aquesta investigació, unida al seu objectiu de recuperar el patrimoni historicomusical valencià i a la voluntat de disposar d'un repertori poeticomusical utilitzable als àmbits acadèmic i interpretatiu, però també al devocional, fa que l'opció historicista siga la més adequada. Sent així, es farà la recerca de melodies en les fonts escrites i orals pròpiament valencianes o afins i, una vegada determinada la més adient per a cada text, se'n substituirà la lletra original i s'acoblarà la de cada poesia, adaptant-la a la durada que demane el nombre de versos per completar la seua estructura poeticomusical característica. En tots els casos, amb independència que puguen incloure's també en suports sonors, les melodies es transcriuran en notació musical actual sobre el pentagrama. En definitiva: siguen melodies prèviament ja escrites o orals, se'n farà una nova edició musical, tenint en compte que, com afirma James Grier, "editar es un acto de crítica", és a dir, que sempre caldrà prendre decisions en resposta a l'estímul sonor –la melodia cantada– o escrit –la notació– d'acord amb criteris històrics i de coneixement de les obres, però també de gust estètic.<sup>57</sup>

Quant a les transcripcions de les poesies, s'opta per la presentació crítica dels texts, la intenció de la qual és oferir una proposta de lectura. Per tant, es normalitzaran els usos gràfics sense transcendència fonètica, respectant les variacions que en algun moment de la història de l'escriptura hagen tingut rellevància. Es desenvoluparan les abreviatures i el signe tironià (&); s'uniran i separaran les paraules per tal de mostrar les unitats lèxiques i gramaticals de l'època de composició del text; la puntuació també farà servir el sistema actual, però reflectint la sintaxi del text original, no la moderna; per tal de reflectir la prosòdia antiga, s'hi introduirà l'accentuació seguint les regles ortogràfiques actuals; es regularitzarà l'ús de majúscules i minúscules segons els criteris actuals.

En darrera instància, el caràcter cultural que persegueix aquesta recerca, tant que planteja com a objectiu, a més de compilar, transcriure i reconstruir unes determinades composicions líriques, el fet d'atènyer-ne la comprensió cultural, obliga a aplicar també el plantejament metodològic general que demana que la musicologia no ha de reduir-se només a l'estudi dels elements estructurals del llenguatge de la música, sinó que ha de cercar "conocer la esencia de la música en su desarrollo histórico y su significación en la vida del ser humano."<sup>58</sup> En dit sentit, la inestigació es completarà amb plantejaments

---

<sup>57</sup> Grier, J. (2008 [1996]): *La edición crítica de música. Historia, método y práctica*, Madrid, Akal, p. 9.

<sup>58</sup> León Tello, F. J., León Sanz, I. (2003): "La teoría de la evolución en la investigación musicológica", *Nassare. Revista Aragonesa de Musicología*, p. 298.

i anàlisis propis de la història social de l'art, o si es prefereix de la “sociologia de la música” –com l'anomena Enrico Fubini– iniciada per Jules Combarieu en la primera dècada del segle XX.<sup>59</sup> És innegable que, com escriu Hauser, “la obra de arte está condicionada de tres maneras: desde el punto de vista de la sociología, de la psicología y de la historia de los estilos,”<sup>60</sup> de manera que, com diu Pierre Francastel respecte de la pintura, però és extensiu a qualsevol altra art,

[...] no basta con ver en un cuadro [o en qualsevol altre objecte artístic] un tema anecdótico, hay que escrutar el mecanismo individual y social que lo ha hecho visible [o audible] y eficaz. Una obra de arte es un medio de expresión y de comunicación de los sentimientos o del pensamiento [...] no son meros símbolos, sino objetos reales, necesarios para la vida de los grupos sociales. En ellas podemos encontrar los testimonios de los reflejos y estructuras del pasado y del presente.<sup>61</sup>

Perquè com afirma Henry Raynor, l'obra musical –en el present cas unes composicions líriques devocionals estampades a les imprentes valencianes durant els segles XV, XVI i XVII–, “sólo puede surgir a la vida dentro de la sociedad; no puede existir [...] sólo como un impreso, porque supone tanto intérpretes como oyentes. Está por tanto abierta a todas las influencias que pueden ejercer la sociedad [...]”.<sup>62</sup> En conseqüència, també caldrà reconstruir el context cultural i social en el qual treballaren aquells poetes-músics, la qual cosa permetrà comprendre les motivacions que els esportaren a dur a terme llur treball i com va estar rebut i valorat per la societat del moment, és a dir, pels seus usuaris. En definitiva, parafrasejant Kopiez, a partir de la música que recollirem, transcriurem i adaptarem no sols satisfarem funcions emocionals, sinó també cognoscitives.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> Combarieu, J. (1907), *La musique, ses lois e son évolution*, Paris, Flammarion (ed. en castellà — (1945): *La música, sus leyes y su evolución*, Buenos Aires, Cronos); cf. Fubini, E. (1990): *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid, Alianza, pp. 387-406.

<sup>60</sup> Hauser, A. (1969): *Introducción a la historia del arte*, Madrid, Guadarrama, 1969, p. 27.

<sup>61</sup> Francastel, P. (1984): *Pintura y sociedad*, Madrid, Ediciones Cátedra, p. 12.

<sup>62</sup> Raynor, H. (1986), *Una historia social de la música desde la Edad Media hasta Beethoven*, Madrid, Siglo XXI Editores, p. 2.

<sup>63</sup> Kopiez, R. (2006): “Making Music and Making Sense Through Music. Expressive Performance and communication”, a Colwell, Richard (comp.): *MENC Handbook of musical cognition and development*, New York, Oxford University Press, pp. 189-224.

## 10. Alguns exemples

### 1. *Respon la gloriosa Verge Maria presentant la sua coronació als seus devots per honor de la joia*

mossén Bernat Fenollar, 1472

#### Font i document

- Fenollar, B. (1474): “Respon la gloriosa Verge Maria presentant la sua coronació als seus devots per honor de la Joia”, a *Les trobes en lahors de la Verge Maria*, s. ll., s. i. [València, Lambert Palmar], pp. 109-112.

#### Bibliografia

- Ribelles Comín, J. (1920): *Bibliografía...*, I, pp. 238-239.
- Ferrando Francés, A. (1983): *Els certàmens...*, pp. 339-341.

Composició que, en la forma de la *dansa* trobadoresca, féu mossén Bernat Fenollar per tal de cloure el certamen poètic del 1472. És, per tant, la resposta, en nom de la Mare de Déu, a “lo cartell” anunciador del certamen proclamat per frare Lluís Despuig, mestre de Montesa i virrei del regne de València.<sup>64</sup> Com a tal resposta, porta per títol *Respon la gloriosa Verge Maria presentant la sua coronació als seus devots per honor de la joia*, però atenent-ne la forma poètica i la dedicació mariana ben bé podria titular-se *Goigs de la Coronació de la Mare de Déu*. Com a escriptor, Bernat Fenollar destaca per la correcció formal i ús polit de la llengua; no debades escrigué, junt amb Jeroni Pau, la *Regles d'esquivar vocables e mots grossers i pagesívols*, i públicament s'havia pronunciat a favor del *sermo urbanus*.<sup>65</sup> És, per tant, una composició sofisticada, adequada al nivell d'un certamen poètic d'arel trobadoresca a l'ús del segle XV, qualificada per A. Ferrando com a “uns dels goigs més reeixits de l'època.”<sup>66</sup>

La melodia que se li assigna és la dels *Gozos a la Virgen milagrosa del Castillo de Cullera*, variant d'un tipus melòdic molt estés encara actualment per tot el territori valencià per cantar goigs i fins i tot alguna cançó profana.<sup>67</sup> A més d'aquesta circumstància, és una melodia de provada antiguitat, de procedència trobadoresca, usada

---

<sup>64</sup> *Les trobes en lahors...*, pp. 2-3.

<sup>65</sup> Sobre aquesta obra *vid.* Colom, G., Ferrando, A. (2011): *Les 'Regles d'esquivar vocables', a revisió*. València / Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, Publicacions de l'Abadia de Montserrat,

<sup>66</sup> Ferrando Francés, A. (1983): *Els certàmens...*, p. 247.

<sup>67</sup> [José Rios i Tortajada (?): *Gozos a la Virgen milagrosa del Castillo de la Villa de Cullera*, s.ll., s.i, s.a. [Benito Monfort (?), 1757-1785], Universitat de València, Biblioteca Històrica, CGV/033, Ms. 0870 (194); *vid.* Seguí, S. (1980): *Cancionero musical de la provincia de Valencia*, pp. 850, 871-877; — (1990): *Cancionero musical de la provincia de Castellón*, pp. 471-473, 484; Gomis Corell, J. C. — (1998), “Els gojos d'ànimes al Camp de Morvedre”, *Braçal. Revista del Centre d'Estudis del Camp de Morvedre*, núm. 17-18, pp. 299-313; — (1995): “Els Gozos al Santísimo Cristo de la Sangre i els Gozos al ínclito y glorioso mártir san Sebastián de Plinyà de Xúquer”, *Al-gezira*, núm. 9, pp. 479-503.

per alguns polifonistes de la seu de València i també per Cabanilles en alguna de les seues obres per a orgue.<sup>68</sup>

$\text{♩} = 100$

Los qui'm de - si - au lo - ar — mi - rau quant só tri-hum - pha - da

7  
que Re - gi - na sin - gu - lar — Déu, mon fill, m'ha co - ro - na - da.

<sup>68</sup> Ros. V. (2014): “Un geni de la música del Barroc a la Ribera del Xúquer: J. Bpta. Cabanilles i Barberà (1644-1712). Aspectes populars al seu repertori”, a López Andrada, R.: *Actes de la XV Assemblea d'Història de la Ribera. Benimodo, 2012. Volum monogràfic*, Benimodo, Ajuntament de Benimodo, pp. 79-81.

Los qui'm desiau loar  
mirau quant só triumphada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada.*

Coronada fuy perfeta  
ans que l'èsser meu no fos,  
eternalment preeleta  
mare de Déu poderós;  
e per çò, sola sens par,  
só tan benaventurada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada*

Coronada dins lo ventre  
de la mare que'm parí,  
perquè yo fos digne centre  
del qui nou mesos portí,  
preservant-me de peccar  
axí fuy santificada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada*

Coronada molt contenta  
en la Salutació,  
quant humil feta serventa  
fui del Fill concepció;  
e axí's volch incarnar  
l'increat dins mi creada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada*

Coronada fuy partera  
perquè tal no fon iamés,  
restant verge, mare vera,  
en lo part ans e après,  
volent-me dignificar

mare sua tan amada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada*

Coronada fon ma vida  
sobre quant virtut conté,  
de tants títols ennoblida  
que'n lo món par no tingué;  
tal me podeu contemplar  
de tots béns la més dotada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada*

Coronada'n sepultura  
lo cos l'ànima cobrant,  
ab honor sobre natura  
Déu e sants tots devallant,  
axí'm feu als cels puïar  
dignament accompanyada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada.*

Coronada <só> senyora,  
la maior del regne seu,  
en tan alta gerarchia  
que no'm fa'l sinò ésser Déu,  
e axí'm fa triumfar  
après d'el tan exalçada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada*

[TORNADA]

Donchs vullau-me suplicar,  
peccadors, com advocada,  
*que Regina singular*  
*Déu, mon fill, m'a coronada.*

## 2. *Los goigs de la gloriosa Mare de Déu de la Concepció, los quals se cantan en la Encarnació*

Pere Vilaspinosa, després del 1502

### Fonts i documents

- [Vilaspinosa, P.] (després del 1502): *Los goigs de la gloriosa Mare de Déu de la Concepció, los quals se cantan en la Encarnació*, s. II. [València], s. i., s. a., Universitat de València, Biblioteca Històrica, CF/4 (16)

### Bibliografia

- Aguiló, M. (1900): *Cançoner de les obretes en nostra llengua maeterna...*, f. 1r.-2v.
- Almarche, F. (1917): *Goigs valencians...*, pp. 80-82.
- Blasco, R. (1972): *Goigs valencians...*, pp. 57-58.
- Ribelles Comín, J. (1920): *Bibliografía...* t. I, pp. 599-560.

Obra del notari Pere Vilaspinosa, diverses vegades conseller de la ciutat, i majoral dels notaris. Poeta ocasional, o burgés –si es vol dir així–, compongué diverses obres devocionals marianes, com ara una *Salve regina*, en valencià, en estrofes de vuit heptasil·labs, impresa a la ciutat de València i dedicada al mestre de l'orde de Montesa Lluís Despuig.<sup>69</sup> Participà el 1486 al certamen poètic organitzat per Ferran Dieç en honor de la Immaculada Concepció. El seua poesia ha estat definit per A. Ferrando com a “remarcable per la naturalitat de la seua versificació.”<sup>70</sup>

La Biblioteca Històrica de la Universitat de València data la impressió d'aquests goigs el 1501, però no pogueren haver-se estampat aquell any, ja que el convent de l'Encarnació es fundà el 1502 per Lluís Mercader, prior de la cartoixa de la Vall de Crist. La lògica obliga a considerar que òbviament foren estampats amb posterioritat la fundació d'aquest convent carmelità, i que ben probablement s'hi cantarien per tal d'obeir el manament del sínode del bisbe Alfons de Borja de cantar els *septem gaudia* de la Mare de Déu a les parròquies i covents de la diòcesi.<sup>71</sup> L'argument immaculista seria producte de la intensitat amb la qual als darrer anys del segle XV la literatura es dedicà a la defensa de la Immaculada Concepció, gràcies sobretot a l'apologista marià Ferran Díeç, el qui convocà tres certàmens poètics –un d'ells en prosa llatina, el 1488– en la seua defensa, producte del reviscolament de la qüestió immaculista suscitada per les diverses disposicions del papa franciscà Sixt IV i la promulgació de la butlla *Grave nimis* el 4 d'octubre del 1484.

<sup>69</sup> Vilaspinosa, P. (després del 1502): *Salve regina feta per lo dicret en Pere Vilaspinosa, notari de València*, s. II. [València], s. i.; Ferrando Francés, A. (1983): *Els certàmens...*, pp. 345-360.

<sup>70</sup> Ferrando Francés, A. (1983): *Els certàmens...*, pp. 379 ss., especialment p. 414.

<sup>71</sup> Genovés i Olmos en dona referència d'una altra estampació posterior, del 1525: *Los goigs de la gloriosa Mare de Déu de la Concepció, los quals se cantan en la seglesia de la Encarnació*. Fets per en Pere Vilaspinosa, notari. Estampats en la noble e leal ciutat de València; Genovés y Olmos, E. (1911): *Catalech descriptiu de les obres impreses en llengua valenciana I. Des de 1474 fins 1700*, València, Manuel Pau, pp. 93-94.

Per a la reconstrucció sonora, en tractar-se d'un convent, se'ls ha acoblat la melodia dels *gaudia* del cantoral del segle XV provinent del monestir de la Trinitat, seguint-ne la transcripció de Gómez Muntaner. Es tracta d'una melodia escrita en notació modal mitjançant l'exclusiva combinació de notes llargues i breus, és a dir, en el primer modo mensural o troqueu.<sup>72</sup>

Ab e - ter - no pre - e - le - ta, ma - re del Verb di - vi - nal

5  
tos \_\_\_\_\_ temps fos pu - raj ne - ta de pe - cat o - ri - gi - nal

9  
dins lo vos - tre e - let ven - tre se mes - cla - ren les fa - ri - nes

13  
l'u - na vos - tra d'a - quest cen - tre ab l'al - tra de les di - vi - nes

17  
per çò fos tos - temps per - fe - ta puix del pa \_\_\_\_\_ ce - les - tial

21  
fu - reu pas - ta pu - raj ne - ta de pe - cat o - ri - gi - nal

<sup>72</sup> Gómez Muntané, M<sup>a</sup> C. (1990): *El Llibre Vermell...*, p. 42.



Ab eterno preeleta  
mare del Verb divinal,  
*tostemps fos pura y neta  
de peccat original.*

Dins lo vostre elet ventre  
se mesclaren les farines,  
l'una vostra d'aquest centre  
ab l'altra de les divines;  
per çò fos tostemps perfeta  
puix del pa celestials  
*fóreu pasta pura y neta  
del peccat original.*

En l'instant foren mesclades  
fon perfet lo pa santíssim,  
y'l donàs tenint tancades  
les portes del forn puríssim;  
perquè us féu tan gran bestreta  
d'eterns béns Déu immortal,  
*que us féu mare, verge y neta  
de la culpa maternal.*

D'Orient tres naus surgiren  
dins Betlem d'estel guiades,  
y'l pa adorat partiren  
de l'odor d'ell carregades;  
sentís que sentiren feta  
l'unió tan divinal,  
*adorant al qui us feu neta  
del peccat original.*

En lo forn de la creu sancta  
cuyt morint lo pa dels àngels,  
quant recobrant nostra manta  
sentís goigs més que'ls archàngels;  
mirant vostra carn perfeta

vestir a Déu immortal  
*dir po<d>reu tostemps fos neta  
de peccat original.*

Quant miràs als cels pujava  
vostre fill, pa impassible,  
lo goigs que'n vós se trobava  
atenygué lo gran possible;  
puix vostra farina neta  
ves feta pa immortal,  
*goig sentís, Verge perfeta,  
que excedeix goig humanal.*

La flama d'amor eterna  
que cogué lo pa de vida  
inflamà de llum superba  
los apòstols sense mida;  
y miraren-vos perfeta,  
mare del Verb divinal,  
*filla del Fill que us feu neta  
del peccat original.*

Als cels quant pujàs, Senyora,  
dels àngels acompanyada,  
lo Fill mostrand que us honora  
sobre tots vos ha exalçada;  
de farina tan perfeta  
ell, fet pa remey del mal,  
*per çò us féu exempta y neta  
del peccat original.*

#### TORNADA

A vós, corredemptriu feta  
sens peccat original,  
suplicam que'n l'ora estreta  
nos siau molt parcial

### 3. *Los goigs dels gloriosos <Sants> Metges*

Miquel Ortigues, 1519

#### Fonts i documents

- Ortigues, M. (1519): *Los goigs dels gloriosos metges*, València, Joan Jofré, Universitat de València, Biblioteca Història, C/F4 ( ).

#### Bibliografia

- Almarche, F. (1917): *Goigs valencians...*, p.
- Blasco, R. (1974): *Goig valencians...*, pp. 59-60.
- Ribelles Comín, J. (1929): *Bibliografía...* II, p. 41.

Són obra segurament del notari Miquel Ortigues, un dels autors més prolífics en la composició de goigs del segle XVI.<sup>73</sup> Es publicaren també sense notació musical el 1519, a la ciutat de València. Com ja s'ha dit, és aquesta la composició clau en la conformació dels goigs com a gènere poeticomusical perfectament definit, ja que és la primera que, usant la forma estròfica de la *dansa* trobadoresca i estant dedicada a uns sants i no a la Mare de Déu, es titula específicament amb el nom de *goigs*. En alguns moments se n'adverteix que estan clarament inspirats en “La vida de sent Cosme e de sent Damià” del *Flos sanctorum* de mossén Joan Catalunya, estampada el 1514.<sup>74</sup>

La composició d'aquests goigs d'alguna manera degué d'estar motivada o relacionada amb la renovació un pocs anys abans de la capella de la seu de València dedicada als sants metges i a sant Doménech –actualment dedicada a santa Caterina–. El 1506, Fernando Llanos i Fernando Yáñez de la Almeida estaven pintant un retaule nou per a la dita capella, pel qual reberen la quantitat de vuitanta llires; a més, “hiciéronse otras verjas de hierro por el cerrajero Miguel Sancho; construyéronse soberbias puertas con adornos de talla por los maestros Carles, Guillem y Luis, y se completó el ornato de toda la nueva obra con los dorados que trabajaron los pintores Onofre Alemany y el maestro Vicent.”<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> Sobre l'estil i característiques de la poesia d'Ortigues *vid.* Barceló Trigueros, S. (2013): “L'estil i la llengua de Miquel Ortigues al *Cançoner sagrat de vides de sants*”, *Scripta. Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna*, núm. 2, pp.61-83.

<sup>74</sup> [Da Varazze, I.] Catalunya, J. (1514): *Flos sanctorum novament stampat, corregit y ben examinat per lo reverent mossén Catalunya, afegides certes vides que fins ací no eren*, València, Jorge Costilla, pp. CCVr.-CCVIr.

<sup>75</sup> Sanchis y Sivera, J. (1909): *La catedral de Valencia. Guía histórica y artística*, Valencia, Francisco Vives Mora, pp. 323, 533; Benito Doménech, F. / Galdón, J. L. (1997): *Vicente Macip (h.1475-1550)*, València, Generalitat Valenciana, p. 74.

Se li assigna la melodia que es fa servir a Beselga per cantar els *Gozos a san Roque*, i que va estar enregistrada el 1990 a diversos cantors d'Estivella. Oscil·la entre la tonalitat de Sol Major en l'arranc de la tonada fins a la primera cadença, i el mode de mi cromatitzat i la tonalitat de Mi menor.

♩ = 100

Puix te - niu tan - ta vir - tut met - ges sants molt glo - ri - os - sos  
 7 feu ab prechs molt pi - a - do - sos qu'el ma - lalt co - bre sa - lut

Puix teniu tanta virtut  
 metges sants molt gloriassos,  
*feu ab prechs molt piadosos  
 qu'el malalt cobre salut.*

D'Aràbia pres naxença  
 l'éser vostre molt infel,  
 e vengués en conexença  
 de la fe del Rey del cel;  
 e així d'infel fon fel  
 vostra vida molt loable,  
*que seguint ley més amable  
 avorrís la més cruel.*

E d'aquell pa recreada  
 que recrea tot lo món  
 e de grans vertuts ornada  
 vostra santa vida fon;  
 l'interés que tans confon  
 no volent dels qui sanàveu  
*per amor de Déu obràveu  
 hon los dignes premis són.*

Y tal gràtia teniu  
 que no sols racionals,  
 mas infermitats guaríu,  
 metges sants, molts animals;  
 caritats husàveu tals,  
 e husau beneys encara,  
*que gràcies vos fem ara  
 del que sou tant liberals.*

Ferms y forts no menys que roca  
 sostengués cruels dolors  
 del turment que tants derroca  
 triumpnants fos vençedors;  
 com a bons mantenidors

de la gran ley cristiana,  
*dels gentils y gent pagana  
 sobràs totes les furors.*

E portant la vida vostra  
 fent per Déu tals caritats,  
 de Jesús mostràs la mostra  
 que fos presos e iutjats  
 a morir martirizats  
 ans que ser la fe offesa;  
*e morint per tal empresa  
 martres fou canonizats.*

Y al malalt per qui nosaltres  
 demanam vostra favor,  
 per los mèrits de vosaltres  
 hoja Déu nostra clamor,  
 e del mal que fent dolor  
 atenga salut complida,  
*puix per Déu és tan hoïda  
 vostra veu ab gran amor.*

Nos guanyau de eterna fama  
 pels miracles que feu grans,  
 y a vosaltres qui us reclama  
 de malalt retorna sans;  
 y a Déu plau que vostres mans,  
 ab la Verge migancera,  
*del qu'en vosaltres espera  
 saneu tots los mals y dans*

#### TORNADA

Ab ferma fe crem de sants,  
 dau als malalts salut vera,  
 ab rahó doncs tant sancera,  
 vostra llahor, sants germans.

## Bibliografia específica

- AA.VV. (1985), *Imatge i paraula als segles XIV-XV [exposició]: Llotja de València, novembre-desembre, 1985*, València, Diputació Provincial de València
- Aguiló y Fuster, M. (1900), *Cançonet de les obretes en nostra llengua materna més divulgades durant los segles XIV, XV y XVI*, Barcelona, Llibreria d'Àlvar Verdaguer
- (1923), *Catálogo de obras en lengua catalana impresas desde 1474 hasta 1860*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.
- Almarche Vázquez, F. (1918), *Goigs valencians. Sigles XV al XIX*, Valencia, [Imprenta Iberia]
- Alvar, C. (1977), *La poesía trovadoresca en España y Portugal*, Madrid, Cupsa
- Andrés Ferrandis, A. (2001), *La música en los códices, incunables y raros de la catedral de Valencia*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim
- Asensio Palacios, J. C., transcr. y ed. (1997), *El Códice de Madrid. Polifonías del siglo XIII*, Madrid, Fundación Especial Caja Madrid
- , J. Lorenzo Arribas, transcr. y eds. (2001), *El códice de las huelgas*, Madrid, Fundación Especial Caja Madrid
- Avalle, D'Arco S. (1993), *I manoscritti della letteratura in lingua d'oc*, Torino, Einaudi
- Barbieri, F. A. (1987), *Cancionero musical de los siglos XV y XVI*, Málaga, Centro Cultural de la Generación del 27, 1987
- Baselga y Ramírez, M. (1896), *El cancionero catalán de la Universidad de Zaragoza*, Zaragoza, Cecilio Gasca
- Batlle, J. B. (1924): *Los goigs a Catalunya. Breus consideracions sobre son origen y sa influencia en la poesia mística popular*, Barcelona, L'Arxiu
- Beck, J. (1976), *La musique des troubadours. Étude critique*, Genève, Slatkine Reprints
- Berger, Ph. (1987), *Libro y lectura en la Valencia del Renacimiento*, València, Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació
- Bertolucci, V. (1984), "Libri e canzoniere d'autore nel Medioevo: prospettive di ricerca", *Studi mediolatini e volgari*, vol. 34, pp. 91-116
- Blasco, R. (1974), *Goigs valencians*, Valencia, Gorg
- Blecua, J. M. (1976), *Pliegos poéticos del siglo XVI de la Biblioteca de Cataluña. Edición en facsímil precedida de una introducción por José Manuel Blecua*, Madrid, Joyas Bibliográficas
- Climent Barber, J. transcrip. (1995), *Cançoner de Gandia*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència
- [Cutton, B.] (1991), *El cancionero del siglo XV c. 1360-1520*, Salamanca, Universidad de Salamanca
- De Riquer, M., dir. (1993): *Història de la literatura catalana*, Barcelona, Ariel, 1993
- Deyermond, A. D. (2007), *Poesía de cancionero del siglo XV. Estudios seleccionados*, València, Universitat de València
- Di Girolamo, C. (1989), *I trovatori*, Torino, Bollati Boringhieri
- Dronke, P. (1995), *La lírica en la Edad Media*, Barcelona, Ariel
- Llorens Cistero, J. M<sup>a</sup> (1979), volumen complementario de *El Códice Rico (T. I, 1) de las Cantigas de Santa María de Alfonso X el Sabio*, Madrid

- Ensenyat i Pujol, J. y otros (2000), *Cançoner Aguiló*, Palma de Mallorca, Societat Arqueològica Lul·liana
- Escartí, V. J. (1992), “Impremta i vida literaria a València en el pas del segle XV al XVI”, *Gutenberg-Jarhbuch*, núm. 67, pp. 100-113
- Fasla, D. (1998), *Lengua, literatura, música. Contribución al estudio semántico del léxico musical en la lirica castellana de la baja edad media al primer renacimiento*,
- Fernández de la Cuesta, I., R. Lafont (1979), *Les cançons dels trobadors*, Tolosa, Institut d’Estudis Occitans
- Ferrando i Francés, A. (1983), *Els certàmens poètics valencians del segle XIV al XIX*, València, Institució Alfons el Magnàmic, Institut de Literatura i Estudis Filològics
- Gadea, G., ed. (1990), *En so vell i antic: antologia de trobadors catalans*, Barcelona, La Magrana
- Gay-Crosier, R. (1971), *Religious elements in the secular lyrics of the troubadours*, Chapel Hill (NC), University of North Carolina Press
- Genovés y Olmos, E. (1911-1914): *Catalech descriptiu de les obres impreses en llengua valenciana*, València, Manuel Pau (4 vols.)
- Gómez Muntané, M. C. (2009), *Historia de la música en España e Hispanoamérica: de los orígenes hasta c. 1470*,
- (2001), *La música medieval en España*, Kassel, Edition Reichenberger
- Gomis Corell, J. C. (2013), “Poesia, música i imatge devocionals en defensa de la religiositat contrareformista al darrer barroc valencià”, *eHumanista/IVITRA. Literatura, Llengua i Cultura de la Corona d’Aragó / Literature, Language and Culture of the Crown of Aragon*, University of California at Santa Barbara, eHumanista & Institut Superior d’Investigació Cooperativa IVITRA, vol. 3, pp. 258-271
- (2013), “Música, poesia i imatge al servei de la religiositat. Els goigs en la tradició cultural valenciana”, *SCRIPTA. Revista internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna/ International Journal of Medieval & Modern Literature & Culture*, Universitat de València, núm. 1, pp. 212-239
- (2011), “Música, poesia i imatge en defensa de la genuïna devoció tradicional mariana valenciana: els goigs de Nostra Senyora del Puig”, *Actes del III Congrés d’Estudis de l’Horta Nord*, València, Universitat Politècnica de València, vol. II, pp. 401-420
- (2003): “Els gojos marians de l’Horta Sud recollits per Marcos Antonio de Orellana. La seua pervivència actual”, *Torrens. Estudis i investigacions de Torrent i comarca*, núm. 15, pp. 117-153
- (2002), “Los gozos marianos en la comarca del Camp de Morvedre. Estudio histórico y documental”, *Revista de Musicología*, Sociedad Española de Musicología, vol. XXV, núm. 1, pp. 251-281
- (1999), “Una estructura culta para un género tradicional: los gozos de Joan Baptista Comes. Su influencia en la tradición musical popular valenciana”, *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, Granada, Sociedad Ibérica de Etnomusicología, pp. 171-195
- (1998), “Els gojos d’ànimes al Camp de Morvedre”, *Braçal. Revista del Centre d’Estudis del Camp de Morvedre*, núm. 17-18, pp. 299-313.
- (1996), “La pervivència d’antigues modalitats en les melodies de gojos del Camp de Morvedre”, *Braçal, Revista del Centre d’Estudis del Camp de Morvedre*, Centre d’Estudis del Camp de Morvedre, núms. 11-12, vol. II, pp. 405-412

- (1995): “Els *Gozos al Santísimo Cristo de la Sangre* i els *Gozos al ínclito y glorioso mártir san Sebastián* de Plinyà de Xúquer”, *Al-gezira*, núm. 9, pp. 479-503
- (1993): “Dues melodies de gojos al Camp de Morvedre”, *Braçal. Revista del Centre d’Estudis del Camp de Morvedre*, núm. 7, pp. 37-53.
- Guardiola Fuster, M. (1997), *Lírica tradicional valenciana. Cançoner popular valencià*, La Nucia, Ayuntamiento de la Nucia
- Haines, J. (2010), *Medieval song in romance languages [hardback]*,
- Hauf, A. (1990), *D’Eximenis a sor Isabel de Villena: aportació a l’estudi de la nostra cultura medieval*, València, Institut de Filologia Valenciana, [Barcelona], Publicacions de l’Abadia de Montserrat
- López Elum, P. (2005): *Interpretando la música medieval del siglo XIII: las Cantigas de Santa María*, València, Universitat de València
- Martín Abad, J. (2001), *Post-incunables ibéricos*, Madrid, Ollero & Ramos
- Massó Torrens, J. (1906): “Manuscrits catalans de València”, *Revista de Bibliografia Catalana*, núm. 6, pp. 146-259
- (1932): *Repertori de l’antiga literatura catalana. La poesia*, vol. 1, Barcelona, Alpha
- , Fouclhé-Delbosc, R., eds. (1912): *Cançoner sagrat de vides de sants*, Barcelona, Societat Catalana de Bibliòfils
- Mazuela Anguita, A. (2014), *Artes de canto en el mundo ibérico renacentista: difusión y usos a través del «Arte de canto llano» (Sevilla, 1530) de Juan Martínez*, Madrid, Sociedad Española de Musicología
- Millan, L. (1536), *Libro de música de vihuela de mano, intitulado el Maestro [...]*, Valencia, Francisco Díaz Romano
- Minazzi, V., C. Ruini, eds. (2011), *La musique au Moyen Age*, Paris, CNRS Editions
- Monterosso, R. (1956), *Musica e ritmica dei trovatori*, Milano, Giuffrè
- Norton, F. J. (1978), *A descriptive Catalogue of Printing in Spain and Portugal, 1500-1520*, Cambridge, Cambridge University Press
- Oriola Vello, F. (2010), *En clau de festa. Aproximació a l’evolució de la música al cicle festiu valencià*, València, Institut Valencià de la Música
- Palacios, J. (1977), *Poesia religiosa del segle XVI (I, II i III)*, València, [Societat Bibliogràfica Valenciana], Gràfiques Soler
- Pedrell, F. (1958), *Cancionero musical español*, Barcelona, Boileau
- Pérez Bosch, E. (2009), *Los valencianos del Cancionero General. Estudio de sus poesías*, València, Publicacions de la Universitat de València
- Querol Gavaldà, M., trans. (1949-1952), *Cancionero musical de la Casa de Medinaceli (siglo XVI)*, Barcelona, Instituto Español de Musicología
- (1995), *La música española en torno a 1492, 2: obras inéditas y dispersas de la época de los Reyes Católicos*,
- Ribelles Comín, J. (1929), *Bibliografía de la lengua valenciana*, tomo II, Madrid
- Riosalido, J., ed. (1983), *El cancionero de Uppsala*, Madrid, Instituto Hispano-Árabe de Cultura
- Rouquette, J. (1963), *La littérature d’Oc*, Paris, Presses Universitaires de France
- Samper, B. (1994), *Estudis sobre la cançó popular*. A cura de J. Massot i Muntaner, Barcelona, Abadia de Montserrat

- Seguí, S. (1974), *Cancionero musical de la provincia de Alicante*, Alicante, Diputación Provincial de Alicante, Editorial Piles,
- (1980), *Cancionero musical de la provincia de Valencia*, Valencia, Valencia, Institución Alfonso el Magnánimo, Diputación Provincial de Valencia, 1980
- (1990), *Cancionero musical de la provincia de Castellón*, Segorbe, Fundación Caja-Segorbe, 1990
- Sesini, U. (1971), *Musicologia e filologia. Raccolta di studi sul ritmo e sulla melodia del Medio Evo*, Forni, Bologna
- Szöverffy, J. (1983), *Repertorium hymnologicum novum*, Berlin, Calssical Folia Editions, 1983
- [Raimon / Palomero, J.] (1985), *Guia didàctica d'Ausiàs March i els altres poetes (s. XV-XVI) musicats per Raimon / Josep Palomero*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià
- [Rodríguez-Moñino, A.] (1958), *El Cancionero general (Valencia, 1511-Anvers, 1573): noticias bibliográficas sobre sus ediciones y sobre otros cancioneros que se derivan de él*, Madrid
- (1959), *Suplemento al Cancionero general de Hernando del Castillo (Valencia, 1511), que contiene todas las poesías que no figuran en la primera edición y fueron añadidas desde 1514 hasta 1557*, Valencia, Castalia
- Tichler, H (1974-1976), "Rhythm, meter and melodic organization in medieval song", *Revue belge de musicologie*, XXVIII-XXX
- Van der Werf, H. (1972), *The chanson of the troubadours and trouvères. A study of the melodies and their relation to the poems*, Utrecht, Oosthoek
- Wilkinson, A. S. (2010), *Iberian Books. Libros ibéricos. Books published in Spanish or Portuguese or on the Iberian Peninsula before 1601*, Leiden, Brill



**EL LÍMITE: UNA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA PARA EL VIOLONCHELO CONTEMPORÁNEO. MAYTE GARCÍA ATIENZA<sup>1</sup>.**

(magatienza@gmail.com)

RESUMEN.

Este trabajo consiste en la realización de una investigación performativa sobre el concepto de límite, basada en la interpretación de seis piezas para violonchelo solo, compuestas todas ellas a finales del siglo XX, desde el análisis y desarrollo de diferentes visiones de dicho concepto. El proyecto propone diseñar y vivir una experiencia de conocimiento al servicio de un supuesto enriquecimiento de mis capacidades como intérprete, sobre todo en el ámbito de la expresión. Este concepto de límite no sólo nos es útil desde el punto de vista de la creación y la interpretación musical, sino que además es una idea inherente al arte contemporáneo en general y está presente en todos los ámbitos del conocimiento. La idea originaria de realizar un estudio desde la aplicación conceptual de la noción de límite ha exigido una ampliación y análisis de las diferentes versiones que nos ofrece el concepto. Por otro lado, el intento de plasmar mi enriquecimiento musical en el plano de la expresión ha requerido una primera aproximación al estado de la cuestión en la estética musical, en particular en la música contemporánea. Inevitablemente toda esta labor conlleva una carga de subjetividad inseparable de cualquier acto performativo.

PALABRAS CLAVE: investigación performativa, violonchelo solo, límite.

**EL LÍMITE: UNA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA PARA EL VIOLONCHELO CONTEMPORÁNEO.**

Esta investigación performativa se basa en la interpretación de seis piezas para violonchelo solo de reciente creación, desde el análisis de diferentes visiones del concepto de límite. La música contemporánea plantea unas cualidades expresivas totalmente diferentes de las que estamos acostumbrados en la música de tradición culta. En este contexto, los intérpretes nos limitamos en ocasiones a una mera resolución más o menos inspirada de las cuestiones instrumentales. En mi opinión se hace necesario un acercamiento a la interpretación desde planteamientos externos diferentes de las estructuras y sintaxis musicales, que guíen el proceso performativo y nos permitan la consecución de nuevas cotas expresivas. Así, dada mi

---

<sup>1</sup> Conservatorio Superior de Música de Valencia. ISEAC.

condición de músico profesional, el proyecto propone una experiencia de conocimiento en torno al concepto de límite, pensada al servicio de un supuesto enriquecimiento de mis capacidades como intérprete. Lo más destacable es la naturaleza performativa de mi investigación, que conlleva aportar mucho de mi experiencia personal y de los aspectos subjetivos inherentes a cualquier acto performativo. Este proyecto supone una experiencia novedosa en el campo de la investigación, y no ha sido posible encontrar precedentes que posean claras similitudes, lo que ha supuesto un gran trabajo al no tener acceso a modelos previos.

El **objetivo** general ha sido realizar una investigación que pueda resultar productiva para mi condición de músico profesional. Se hace necesario registrar todo el proceso en dos formatos: en el terreno práctico realizar una grabación audiovisual, y en el plano teórico mostrar el propio proceso de trabajo en un documento que pueda ser útil a futuros investigadores. Ambos registros pretenden además dar cuenta de los resultados obtenidos. En un principio estos objetivos no habían definido el repertorio, ni cantidad de obras a abordar, pero sí que había decidido centrar la labor en varias obras del repertorio español para violonchelo solo de reciente creación.

En lo que respecta a la **metodología**, tras el pertinente enriquecimiento teórico de búsqueda bibliográfica y selección de la información, desarrollar un proceso performativo en conexión con unos conceptos resultó al principio una labor compleja. Poco a poco llegué a comprender que las diferentes versiones del límite podían servir como objetivo externo que guiase la interpretación de cada una de las obras, y decidí dividir el proceso performativo en dos partes, según el tratamiento conceptual en cada una de ellas. La preparación a la interpretación de cada obra en la segunda parte se ha desarrollado de manera paralela al enriquecimiento teórico de cada versión, de manera que la práctica y la reflexión han interactuado y se han retroalimentado mutuamente.

Es importante destacar que en un principio el límite en la interpretación aparecía para mí únicamente como un escollo que podía ser superado, pero gracias a la ampliación bibliográfica pude analizar otras visiones del concepto. Además, para llegar a comprender este tránsito del terreno teórico al performativo se han hecho necesarias unas breves reflexiones acerca del lenguaje musical y su relación con la técnica en el violonchelo, y un análisis de las nuevas aplicaciones del concepto en la música reciente, donde se utilizan todos los elementos del lenguaje musical en sus versiones más extremas.

Por otro lado, dada la naturaleza subjetiva de todo acto performativo, he analizado mis propias experiencias y las cualidades muy diferentes entre sí que ha sido necesario desarrollar para evolucionar en mi capacidad interpretativa y musical. En este sentido, ha resultado determinante lo que denominamos el límite de los prejuicios estéticos, ya que se nos educa en una manera de tocar aparentemente correcta, en lo que respecta a los modos de emisión y cualidades sonoras, y en unos límites subjetivos de la musicalidad. Esta manera de hacer tradicional, imprescindible en un primer momento a nivel instrumental, provoca después una opacidad y dificulta la apertura hacia otros lenguajes. En este sentido, al tomar contacto con la música contemporánea, la primera sensación era que tenía que romper con todas las barreras preestablecidas. Esta apertura fue muy gratificante, ya que las posibilidades de conocimiento de mi instrumento y de expresión musical se ampliaban. Así, la música reciente ha propiciado una nueva actitud, y cuando me enfrento a una partitura lo hago con la mente más abierta y con menos disposición a trabas preestablecidas.

La **expresión musical** abre un universo en las teorías emotivas, con aspectos complementarios y muchas veces contradictorios entre ellas. Por este motivo no podemos hablar con objetividad de los límites de la expresión, pero es evidente que cada época ha planteado los suyos, que han moldeado la composición y la interpretación. En este sentido, la música contemporánea ha tenido el mérito innegable de desmitificar el mundo clásico de los sonidos, favoreciendo la aparición de una reflexión nueva y radical acerca de los fundamentos de la música. El rejuvenecimiento de los timbres y el abandono de las estructuras nos plantean si la expresión está al límite o si nos encontramos ante una ausencia total de expresión. En cualquier caso, no podemos negar que la música de reciente creación ha conseguido plasmar todo su contenido expresivo desde nuevos parámetros.

**El proceso performativo** en este estudio se divide en dos partes. En la primera, he identificado todas las visiones del concepto de límite analizadas a lo largo del proceso teórico en la interpretación de *Iztacchíhuatl*, de Miguel Gálvez-Taroncher y *Plany* de Voro García. En estas dos piezas cada uno de los elementos musicales y técnicos conecta con una de las visiones según su naturaleza. Cabe destacar que en la mayoría de casos los parámetros que podemos relacionar con el límite tienen como consecuencia un momento de gran riqueza expresiva, además la radicalización de las indicaciones expresivas provoca esa característica actividad extrema que obliga al intérprete a ir al límite.

El carácter experimental de este estudio se hace patente en la evolución del tratamiento del concepto en la segunda parte, en la que he profundizado en cuatro versiones: el límite como identidad, y en la cara opuesta, la falta de identidad como territorio híbrido; el límite como

trasgresión; el límite como posibilidad; y el límite como territorio a preservar. Los conocimientos adquiridos han articulado la metodología y posibilitan una ampliación de los conceptos teóricos al identificar cada una de las versiones del límite con una obra del repertorio que constituye un hito en esa visión, para profundizar así tanto en el terreno teórico como en el plano performativo.

Hemos relacionado el límite como territorio híbrido con la obra *Deploratio, Francisco Guerrero In Memoriam de José M<sup>a</sup> Sánchez-Verdú*, ya que presenta un material musical que obliga al intérprete a moverse en un territorio ajeno, totalmente desconocido previamente incluso para el propio instrumentista. En la partitura, la mezcla de recursos sonoros produce escenarios novedosos, antes inexistentes en la música instrumental. La ruptura y la búsqueda suponen el marco único, por lo que la música se presenta liberada de antiguos condicionamientos técnicos y sonoros, y muy compleja.

En el plano teórico, son numerosos los escritos que analizan cómo las fronteras físicas o psicológicas generan territorios especiales que se caracterizan por la mezcla y fusión, pero al mismo tiempo manifiestan características ajenas a ambos lados. Así, los estudios de frontera se basan en una visión interdisciplinar en la que encontramos numerosas ideas que conectan con mi interpretación. En primer lugar el estudio de los fenómenos artísticos nos centra en los procesos de construcción de identidades, entre los que destaca la noción de la identidad compuesta. En nuestro contexto es importante también la idea de artificialidad de las fronteras geopolíticas. Pero una de las propuestas donde podemos enmarcar mejor la música reciente es la proyección de la frontera como espacio abierto y dinámico. Además, la idea de lo liminar nos aproxima a los repertorios minoritarios como la música reciente, que como los territorios limítrofes se caracteriza por una tendencia a la globalización, donde la descentralización conlleva una evolución de las posibilidades musicales.

La obra de Sánchez-Verdú está estrechamente relacionada con las características analizadas de los terrenos fronterizos y sus particularidades. La sonoridad del violonchelo es aquí el resultado de una novedosa construcción, donde el compositor permite elegir el tempo de la pieza, que ha de adaptarse a la personalidad del violonchelo y de manera implícita también a la del intérprete. Se permite al artista, como en todo arte fronterizo, construir su propia identidad. Además, resulta destacable cómo la unión de todos los elementos limítrofes provoca un desarrollo eficiente y progresivo de las capacidades como violonchelista y como músico. La partitura consigue desarrollar la técnica del violonchelo y las cualidades tímbricas, y consecuentemente sus posibilidades expresivas y musicales. En este sentido, la obra exige en primer lugar una liberación por parte del violonchelista de antiguos prejuicios y condicionantes

técnicos, ya que la utilización del timbre y la emisión del sonido conllevan una gran dificultad, y demandan del intérprete una sólida técnica instrumental y una enorme apertura. El propio autor confiesa su intención de crear nuevos instrumentos que enlazan la tradición con los novedosos escenarios sonoros. El primer elemento en el que puedo considerar la validez del método de trabajo desarrollado en mi estudio es en esta línea de obtención del timbre, donde la relación semántica ha sido notablemente útil. No podía basar la búsqueda de la sonoridad en mis condicionamientos previos, sin embargo, las ideas teóricas han propiciado una nueva configuración de la técnica, y de la sonoridad y expresividad posibles. El proceso me ha permitido encontrar la idea musical más allá de las artificiales y estériles fronteras dibujadas por la tradición, y me lleva a fundir práctica interpretativa y práctica experimental, algo que determina en fin el arte como experiencia.

El primer elemento trasgresor que encontramos en *Sex Machine* de **Jesús Rueda** es el título. Pero la radicalidad no es un mero envoltorio, ya que en esta partitura se alteran muchas convenciones en la escritura para el instrumento. Incluso en la música de reciente creación la idea de transgresión añade unas cualidades poco frecuentes, ya que difícilmente encontramos una partitura que como ésta quebrante las normas técnicas y musicales.

La mayoría de los estudios acerca de la transgresión analizan las causas de la misma, no obstante, este tema aparece de manera recurrente en el arte. Su presencia se remonta siglos atrás en la literatura, pero también en otras disciplinas, si bien es en el presente siglo cuando ha polarizado numerosas creaciones. Lo más interesante es la conciencia provocadora del artista, que desea causar una conmoción en el receptor. Esta violación de normas en otras disciplinas abre paso a un universo pocas veces presente en la música culta, sin embargo, tampoco las salas de concierto han quedado al margen, y desde comienzos del siglo XX se han sucedido acontecimientos musicales que han removido las convenciones. Lo más destacable en este sentido es que podemos afirmar que la ruptura ha supuesto en muchos casos una evolución del concepto del arte.

Esta obra rompe con las convenciones respecto de la escritura para violonchelo solo. La pieza me provocó en principio sentimientos enfrentados. Por un lado la idea de romper con códigos instrumentales establecidos por años de trabajo no me resultaba atractiva. Por otro, esa misma incertidumbre me instaba a descubrir qué había tras la ruptura, quería constatar si la transgresión podía llegar a ofrecer un producto de valor artístico. El primer movimiento quebranta todas las normas establecidas en la escritura para el violonchelo y consecuentemente en su interpretación, ya que viene definido por los diferentes modos de percusión, que demandan una ejecución extrema y ofrecen un variado abanico de sonoridades. Por otro lado, el

segundo movimiento adquiere tras un comienzo enérgico un carácter totalmente contrastante, y lleva al intérprete todavía más lejos en la ruptura con exigencias que no sólo incomodan al violonchelista, sino que ofrecen una languidez cómica fuera de todo contexto en la música instrumental.

Es importante destacar que la transgresión no sólo dificulta la tarea del intérprete, sino que ofrece un nuevo concepto en la música para violonchelo. En mi opinión la violación de normas conlleva aquí connotaciones positivas y negativas. Por un lado, nos ofrece un universo sonoro que enriquece las posibilidades expresivas del instrumento y resulta notablemente beneficioso en la evolución artística, pero por otro, la ruptura ha supuesto un trabajo exhaustivo y durísimo. Finalmente estoy convencida del valor artístico de la obra, que saca totalmente de contexto al violonchelo y se sale de todo cliché incluso en la música contemporánea donde tantas cosas se han hecho. Por todo ello las ideas teóricas han resultado de vital importancia en el proceso performativo. El hecho de que la escritura de la pieza demande un buen número de acciones transgresoras me ha exigido salir de mi mundo habitual y moverme en una dirección totalmente distinta, guiada por el proceso teórico. Relacionar el límite que supone la pieza con una idea de transgresión, en lugar de ver en él una cuestión de dificultad instrumental, ha sido notablemente productivo a la hora de resolver las cuestiones interpretativas, ya que la asociación teórica ha propiciado una búsqueda totalmente diferente.

La obra *Variaciones sobre el tema “Sacher” para violonchelo solo de Cristóbal Halffter* conecta con la visión de posibilidad. Esta versión, que se presenta frecuentemente en el arte, se convierte en una variante importantísima aquí. La partitura plantea una dificultad enorme, y aparece ante el intérprete como un territorio cerrado cuyos límites se superan a través de la imaginación, en forma de posibilidades.

La unión de los conceptos límite y posibilidad ofrece una extensa bibliografía en el ámbito de la filosofía. Encuentro numerosas resonancias en la teoría de los mundos posibles, ya que al enfrentarnos a una partitura nos planteamos siempre cómo podría ser su interpretación. Otra de las ideas que me resulta esencial es la conexión de la posibilidad con el poder, que permite introducir nuestra iniciativa y esperanzas. Por otro lado, si bien encontramos posiciones enfrentadas respecto a la veracidad de la idea de realidad frente a la de posibilidad, en mi labor como músico estoy de acuerdo con la que defiende que todas las entidades imaginables son reales en cierto sentido, ya que la idea de lo posible es importantísima en la interpretación. A través de estas propuestas de corte filosófico he llegado al concepto de ficción, que me ofrece una conexión muy estrecha con el proceso performativo, pues su mundo imaginario deviene de la necesidad del artista de romper con límites establecidos en este mundo. Además, la ciencia

ficción ofrece una alternativa que permite un recorrido estético impensable en nuestro mundo, al igual que la música reciente permite un universo de expresión musical inexistente en épocas anteriores.

Como vemos, esta acepción del límite ofrece numerosos puntos de conexión con el arte. Me parece impensable un acto performativo que adolezca de la creatividad e imaginación para generar las cualidades artísticas necesarias. El límite conlleva aquí una experiencia productiva de enriquecimiento, gracias al papel que ejerce como motor que excita mi creatividad. En este sentido, quiero destacar que esta obra parte de un elemento externo, la construcción de un tema mediante la transposición de las letras que forman el nombre Sacher. Sorprendentemente, este sistema permite la contraposición de un elemento energético y activo, frente a otro estático, pero con una fuerza desgarradora en su capacidad de mostrar inmovilidad y desnudez. Tanto en una como en otra dirección las dificultades extremas esconden paisajes sonoros y musicales de posibilidades extraordinarias. La partitura pone de manifiesto la potencialidad de los elementos limitadores, ya que los requerimientos técnicos exigen una notación que potencia la constante evolución del intérprete. Así, como veíamos en los textos teóricos, la partitura ofrece el camino para una exploración de lo posible, que engendra no sólo una versión más o menos inspirada de la obra sino también una realización personal como músico. Las posibilidades vislumbradas más allá de la partitura guían el perfeccionamiento de la técnica en un rico proceso evolutivo, en el que las exigencias extremas provocan un paisaje soñado de riqueza inestimable.

No es tarea fácil describir la relevancia del método en cada una de las decisiones interpretativas, ya que resulta complejo verbalizar los procesos internos que conforman el dilatado trabajo performativo. En la primera aproximación a la partitura debemos crear las perspectivas artísticas que devienen el objetivo a seguir al adecuar la técnica instrumental. En esta fase inicial el método de trabajo ofrece ya un horizonte tremendamente útil. La apertura a las posibilidades musicales comienza antes de penetrar la técnica, de modo que la imaginación vuela por encima de las cuestiones instrumentales para no verse condicionada por las mismas, lo que permite un viaje mucho más productivo. Así, las decisiones instrumentales responden a una búsqueda empírica basada en esas expectativas personales a nivel artístico que determinarán el resultado final.

La partitura *Constelación IV- Sombra de Luna de Santiago Lanchares* no plantea la ruptura a la que estamos habituados en la composición actual, si no que propone nuevos contenidos a través de un material convencional. Si bien la idea del límite como preservación plantea en principio una idea difícilmente aplicable a la música contemporánea, esta versión toma sin embargo especial relevancia aquí, ya que nos muestra la disyuntiva en la

interpretación actual, en la que conviven elementos de la tradición con experimentos novedosos y rompedores. Por este motivo se hace necesaria para el método de trabajo, ya que aparece en mayor o menor medida a lo largo de toda mi labor interpretativa.

Encontramos aspectos del límite como preservador en ámbitos que conectan mi proyecto con la realidad más cercana. Es el caso de la conservación del medio ambiente y de la conservación del patrimonio cultural idea que, como en el caso de la interpretación musical, es relativamente moderna. En el nexo entre estos dos puntos de interés se encuentra el arte en y por la naturaleza, cuyo máximo exponente es el *Land Art*, aunque mucho antes artistas de diferentes disciplinas habían utilizado ya la naturaleza como fuente de inspiración. Esta estrecha relación entre música y naturaleza es un hecho constatable a lo largo de la historia, en el que no podemos olvidar el papel de músicos, sobre todo compositores, en el resurgimiento de los valores intrínsecos a la naturaleza y su preservación. Como vemos, la idea de límite está estrechamente ligada a la de preservación en aspectos que son en la actualidad de vital importancia, pero además ofrece una importante directriz en el arte.

Es difícil hallar una pieza con inspiración y contenido actual, que conserve sin embargo los usos más convencionales en el instrumento. Lo más destacable, y constata su importancia en mi experiencia de trabajo, es que ha sido vital tomar conciencia de esta visión, que aparece siempre en algún aspecto de la interpretación, sea cual sea el grado de experimentalismo desarrollado en la misma. Encontramos en esta partitura muchos elementos tradicionales, el compositor utiliza el registro central del violonchelo y preserva los modos de emisión, que conectan también con la convención en el uso del arco y del *vibrato*. Por supuesto, todos estos requerimientos exigen una preservación de la notación y la escritura de las dinámicas y la agógica. También en lo que respecta a la estructura de la pieza, la primera parte conserva el sentido musical convencional de acumulación de la tensión hasta el límite superior del registro, que aparece sólo en una ocasión coincidiendo con el punto climático de la obra, tratamiento habitual en la sintaxis musical. También la subsección final enlaza con la tradición, ya que el descenso en el registro, el ensanchamiento de los valores y la disminución en la intensidad de los matices son desarrollos musicales que aparecen en muchas ocasiones para disolver la tensión musical previa.

La idea de preservación conlleva una diferente aproximación a la partitura que el resto de obras de este trabajo, no exige el mismo tipo de ruptura, pero no significa sin embargo un proceso simple. La preservación de la calidad de sonido demanda desarrollar toda la idea del autor sin desvirtuar en ningún caso lo que reconocemos como la voz del violonchelo. Esto exige un elaborado manejo del arco y el *vibrato*, y una labor compleja de adecuación de los



diferentes parámetros musicales. En este sentido el método de trabajo es muy útil, ya que plantea los límites necesarios para cualquier elección técnica basada en la pertinente decisión interpretativa. Por otro lado, el método también resulta muy práctico en lo referente a la jerarquía entre los puntos climáticos. Tomando el momento culminante de la obra como la línea que no queremos rebasar, la idea de preservación delimita todos los pequeños climas y me ayuda en la elección de los recursos instrumentales. Lo más destacable es que la idea musical generada a partir de la partitura actúa a lo largo de todo el proceso como elemento a preservar, sin que esto vaya en ningún caso en detrimento de las cualidades musicales. De este modo la pieza ha establecido una reciprocidad de enriquecimiento mutuo con mis capacidades instrumentales y artísticas.

En el capítulo de las **conclusiones**, este proceso ha supuesto una experiencia novedosa en mi carrera, y este carácter experimental ha provocado que los resultados fueran muy poco previsibles. Desde el comienzo me di cuenta que necesitaba realizar una exhaustiva investigación teórica, gracias a la cual ha sido posible desarrollar un método de trabajo novedoso, en el que transitar de manera productiva del concepto teórico a la práctica musical. Esta actitud intelectual supone una evolución en mi labor como intérprete y como profesora de violonchelo, y ha supuesto una nueva conciencia integral que me ha permitido adquirir nuevas estrategias a emplear en futuros trabajos. La primera conclusión es que los aspectos más relevantes de mi estudio no se fundamentan en resultados fácilmente tangibles, sino en el desarrollo del proceso mismo. Por un lado he logrado adquirir una conciencia mayor sobre mi propio dominio de la expresión, por otro, se ha cumplido el objetivo principal de este estudio, realizar una investigación sobre el concepto de límite en un sentido productivo. Además la necesidad de plasmar todo el proceso ha provocado un trabajo mucho más consciente. La naturaleza misma del proyecto me ha permitido aplicar nuevas soluciones a los problemas intrínsecos a la interpretación musical de un modo inaudito en mi actividad instrumental. Gracias a este proceso de carácter interdisciplinar, he podido constatar que las múltiples versiones del límite se presentan en distintos elementos de la interpretación musical, y la toma de conciencia de esas acepciones me ha permitido situar cada uno de los parámetros límite en la partitura en un contexto que he intuido productivo. Los resultados del presente estudio pueden ser útiles para otros intérpretes que desean un acercamiento diferente a la obra musical, basado en una visión más global y experimental del proceso performativo. Por otro lado, en el terreno práctico, el resultado más tangible lo componen el CD y el DVD que recogen la grabación audiovisual y tratan de constatar el reflejo de las dinámicas intelectuales.

Una de las conclusiones más relevantes se basa en la validez del método de estudio. En la interpretación musical tratamos de extraer todas las cualidades expresivas basándonos en la formación, intuición e inspiración musical particular. Sin embargo, el tránsito teórico ha generado situaciones performativas singulares en las que cada versión se ha convertido en el objetivo externo que guía mi trabajo. Así, podemos concluir que cada una de las relaciones semánticas ha sido notablemente fructífera al situar mi búsqueda más allá de los problemas instrumentales. Gracias a la conexión interdisciplinar, el proyecto artístico es mucho más ambicioso, variado e inspirado, y me permite la consecución de metas musicales antes insospechadas.

En lo que respecta a cada una de las relaciones conceptuales, esta investigación me ha permitido concluir que la relación del límite con una idea de posibilidad y con una idea de preservación aparecen en mayor o menor medida en la interpretación musical en partituras de cualquier época y estilo, y han perdido predominancia en la música de reciente creación. Sin embargo las relaciones del límite con una idea de territorio fronterizo y con la transgresión no adquieren toda su relevancia hasta el siglo XX. Quiero hacer mención especial a la conexión del límite con una idea de preservación, ya que he podido constatar que es mucho más decisiva de lo que pensaba y aparece en numerosos elementos de la interpretación incluso en los contextos más innovadores. También la versión del límite como posibilidad ha sido definitiva en la interpretación a lo largo de la historia de la música. Podemos concluir que esta idea ha convivido con la de preservación formando ambas parte indisoluble de la interpretación. Por otro lado, la idea de territorio fronterizo se desarrolla plenamente a partir de la segunda mitad del siglo XX. En este sentido es posible afirmar además que esta idea se presenta estrechamente ligada a la música reciente en la noción de marginal o liminar que la caracteriza. Finalmente quiero concluir pensando en la peculiaridad de mi experimento. Considero que la práctica interpretativa debe acoger la investigación y el experimento como una opción legítima en sí misma

Los registros que recogen los resultados performativos de este trabajo pueden visualizarse online en <http://politube.upv.es/play.php?vid=58308>; 58310; 58320; 58321; 58323; 58324; 58325; 58326; 58328; 58329; 58330 y 58331.

## Retos y oportunidades de la de la investigación performativa aplicada a las artes escénicas.

Dr. Juan José Prats Benavent  
(ISEACV) Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana

Esta ponencia hemos de enmarcarla dentro de las reflexiones sobre la implantación y el fomento de los trabajos performativos entre los alumnos y el profesorado de las enseñanzas artísticas superiores (EEAASS).

Antes de desarrollar algunos aspectos relativos a los retos y oportunidades que esta investigación plantea en el ámbito de las artes escénicas creemos necesario hacer un breve recorrido sobre la incorporación de los Trabajos de Final de Carrera y los Trabajos de Final de Título, en adelante (TFT) dentro del marco normativo de nuestras enseñanzas artísticas. El Real Decreto 617/1995, de 21 abril, que recogía los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas superiores de música, ya exigía que los alumnos de las EEAASS debían realizar trabajos individuales de Fin de Carrera en todas las especialidades. Desde la implantación de los estudios superiores de danza en la Comunidad Valenciana en el curso (2002-2003) también se realizan trabajos individuales de Fin de Carrera; al consultar los realizados en el Conservatorio Superior de Danza de Valencia (CSDV) hemos podido constatar que la mayoría de estos trabajos se han realizado dentro de los paradigmas de la investigación cuantitativa y cualitativa, siendo una excepción la presentación de algún trabajo de carácter performativo durante este periodo. Esto se explica, entre otras cosas, porque se carecía de una reglamentación específica para este tipo de formatos y porque las investigaciones en artes escénicas en el campo performativo eran muy escasas en el territorio español; los estudios en ese terreno arrancan en Europa en los años 90, aunque existían precedentes dentro del campo de las bellas artes y planes de doctorado en investigación artística en Australia desde 1984, pero no será hasta el año 2006 cuando el Ministerio de Educación publique *Bases para un debate sobre la investigación artística* (2006) donde se recogen los ensayos de Gómez Muntané, Fernando Hernández Hernández y Héctor Julio Pérez López sobre diversos aspectos relacionados con la investigación performativa, trabajos que están centrados en los estudios de música, al igual que los realizados por Álvaro Zaldivar (2012) o los más recientes

de López Cano, R.; y San Cristobal Opazo, U. (2014). En el campo de las artes escénicas apenas existe bibliografía específica en castellano. Podemos remitirnos al trabajo de José Ignacio Lorente sobre estudios visuales, comunicación y visualidad, los trabajos recogidos por Pérez, V; y Sánchez, J.A. (2010) sobre investigación en artes escénicas o el libro de Erika Fisher-Lichte *Estética de lo performativo* (2011), sin pretender hacer una catalogación exhaustiva sobre la bibliografía del tema que nos ocupa, si que queremos destacar la novedad de este tipo de estudios.

Este panorama dificultaba el trabajo de los alumnos y complicaba las labores de tutorías de los profesores con unos referentes bibliográficos embrionarios y un corpus en investigaciones performativas muy escaso.

La aprobación del Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, donde se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores dentro del marco normativo de Bolonia y su posterior desarrollo en el Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, va a suponer un reto dentro de este tipo de estudios en lo referente al desarrollo de la investigación con la incorporación de los másteres artísticos y los programas de doctorado en convenio con las universidades.

En la Comunidad Valenciana a través de la Orden 25/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo por la que se establecen los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores se articulan los mecanismos para que la investigación performativa tenga una normativa específica para su presentación y realización.

En este contexto de fomento de la investigación desde el ISEACV (Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana) se ofrece la posibilidad de que sus docentes dediquen parte del horario lectivo a sus trabajos de investigación; una actividad que ha de ser evaluada con los mismos criterios que se evalúa la labor docente de los profesores universitarios, un paso importante para la incorporación real de estos estudios dentro del marco de Bolonia.

Uno de los primeros retos que tendremos que abordar será la evaluación de los trabajos performativos al ser un campo poco explorado por la falta de un corpus amplio en investigación asociada a las artes escénicas, este reto plantea algunas incógnitas por la diversidad de enfoques y modelos para presentar el resultado de la investigación.

La investigación basada en artes (IBA), ha tenido fuertes críticas desde sectores universitarios tal y como recoge Hernández F. (2008) donde se recrimina a la (IBA) que esté poco fundamentada teóricamente, y que los investigadores que se adscriben a esta práctica no realizan suficientes conexiones con las disciplinas (artísticas, sociales, educativas, terapéutica) a las que hacen referencia. Uno de los puntos más críticos que plantea Hernández es el referente a que los resultados no se comunican de manera adecuada, anclados en la idea de que las imágenes o los textos pueden hablar por sí mismos.

Aquí tenemos un claro diagnóstico de los problemas más comunes que pueden llegar de otros sectores académicos, no vamos a entrar a valorar estas polémicas, lo que nos interesa de estas críticas es reconocer las debilidades que pueden presentar las investigaciones performativas para hacer propuestas concretas a nuestros alumnos y para orientarlos adecuadamente, especialmente en los trabajos de TFT y de Máster.

Los primeros egresados del nuevo plan de estudios derivado de la convergencia europea, salieron de las aulas del (CSDV) en el curso 13-14 con la presentación de los primeros TFT. En la Comunidad Valenciana se publicaron unas instrucciones específicas del ISEACV el 30 de octubre de 2013 sobre el (TFT) donde se recoge la especificidad de que estos trabajos pueden ser performativos, pero estas instrucciones no desarrollan los criterios de evaluación, esta potestad se atribuye a cada Comisión Académica de Especialidad o Itinerario (CAEI) de centro, por lo que la normativa, en lo referente a formatos y sistemas de evaluación de los trabajos performativos se establecerá en cada uno de los centros del ISEACV. Esta autonomía es una oportunidad para que en cada centro se valore de manera específica aquellos aspectos que consideren relevantes en este tipo de investigación, pero también puede presentar algunas carencias al no compartir unos criterios mínimos entre todos los centros dependientes del ISEACV que realicen evaluación performativa. Desde nuestro punto de vista creemos que estamos ante una gran oportunidad para compartir las diferentes experiencias entre los centros que nos permitirá perfeccionar los aspectos de la evaluación para interconectar el mayor corpus de trabajos performativos posibles. En el caso concreto de las artes escénicas todos los trabajos relacionados con la danza, el teatro y la escenificación de la ópera.

Tal y como hemos expuestos estamos ante un paradigma de investigación que es bastante reciente desde el punto de vista metodológico y que plantea incertidumbres respecto a las investigaciones tradicionales que se mueven dentro de los parámetros cuantitativos o cualitativos mucho más experimentados. Autores como Haseman presentan la investigación performativa o investigación en Artes como un nuevo “paradigma”, pero otro sector de la crítica considera que aún no se pueden encontrar obras modélicas que sirvan de referencia, ni investigadores cuyo trabajo haya que seguir minuciosamente, ni tampoco metodologías normalizadas. De hecho, algunos críticos sostienen que no se puede hablar aún de un paradigma.

Pero independientemente de las controversias, de lo que no cabe duda es que se trata de un nuevo enfoque que puede dar cabida a un tipo de investigación que se genera desde la práctica artística, una gran oportunidad para nuestra enseñanza y un campo de reflexión epistemológica sobre nuestra actividad. Es la herramienta perfecta para que los alumnos y profesores que lo deseen puedan elaborar preguntas de manera sistemática para compartir conocimiento desde la perspectiva de la práctica de las artes escénicas, un trabajo para el que están mejor preparados; es una oportunidad para desarrollar las competencias propias de los estudios de artes escénicas y no verse obligados a migrar a otros sistemas para validar el conocimiento tal y como les ha ocurrido a muchos de los actores y bailarines que han obtenido sus másteres y doctorados en otros campos.

Algunos de los problemas que se encuentran los alumnos para enfrentarse a sus TFT es que buscan preguntas o hipótesis fuera del campo con el que están familiarizados y que trabajan cotidianamente, muchas veces no se sabe canalizar un enfoque propio sobre el trabajo en el aula, bien por desconocer la metodología adecuada para considerar su trabajo como investigación o bien porque los profesores no hemos sabido encauzar estas inquietudes aplicando modelos de investigación mucho más contrastados y experimentados desde el punto de vista metodológico y evitando los campos poco explorados de la investigación performativa.

Esta realidad crea la paradoja de que alumnos que dedican gran parte de su formación a generar obras artísticas adopten finalmente para la realización de su TFT un enfoque o unas preguntas alejadas de la praxis, acercándose a hipótesis

más propias de estudios basados en el arte que a los realizados desde la práctica y la génesis del arte.

Evidentemente dentro de las enseñanzas superiores artísticas existen varias especialidades formativas donde caben diferentes perfiles de investigación, en ningún caso abogamos por metodologías excluyentes. Lo fundamental es que el alumno elija desde una perspectiva consciente e informada; tiene poco sentido que las competencias más trabajadas a lo largo de la carrera tengan poco recorrido en los trabajos de TFT por falta de método y lenguaje propio. Las evidencias de las tipologías de trabajos presentados en el CSDV así lo manifiestan.

Tenemos la oportunidad de poner en valor nuestro sistema de generar conocimiento desde una perspectiva propia y original. El teatro como documento literario ha tenido un largo recorrido desde los parámetros de la filología, de la misma manera que la historia de danza, de los interpretes y de las escuelas han sido estudiadas desde otros ámbitos universitarios. Pero la singularidad de la escritura escénica del teatro, la danza y la ópera presenta grandes lagunas en los estudios contemporáneos, la semiótica ha estudiado los procesos de comunicación y ha analizado los elementos que intervienen en la traslación del texto literario al texto espectacular, pero hay un campo que solo se puede abordar desde la práctica creativa, estudios que para poder realizarlos hay que experimentarlos y por tanto dominar las técnicas específicas de las artes escénicas. Tal y como plantean López Cano, R; y San Cristobal Opazo, U. (2014) “una buena pregunta sobre si el trabajo que quiero desempeñar es performativo sería plantearse si un estudiante de cualquier otro campo o universidad, sin la formación que yo he recibido, podría realizarlo”.

Pero con el conocimiento técnico de las artes escénicas no es suficientes para organizar una investigación, se ha de contar con un marco teórico que lo arroje, los estudios de las Ciencias Sociales que orientan la investigación desde la “experiencia” y el “significado” pueden ser un buen referente, nos referimos a los enfoques fenomenológicos y construccionistas en torno al significado. Otro campo interesante es el del “*performance studies*”, referentes que vinculan cuerpo y escritura mediante la narrativa autoetnográfica. Relación que resulta clave para quienes pretenden investigar la propia experiencia performativa relacionada con las artes escénicas. Enfoques transdisciplinares, híbridos y posmodernos son otros

referentes teóricos que pueden ser muy útiles para un enfoque de este tipo de trabajos al reivindicar la subjetividad del individuo para tomar decisiones y articular un relato vinculado a la vivencia reivindicando la microhistoria, poniendo en cuestión los metarrelatos de carácter académico y proponiendo corporizar al sujeto desde las artes promoviendo el conocimiento sensible. Fisher-Lichte (2011) fundamenta la estética de lo performativo sobre el concepto de realización escénica que tiene como base teórica los estudios teatrales que en los inicios del siglo XX nacen en Alemania y que empezaron a extenderse como disciplina universitaria autónoma, como nueva rama de la teoría del arte, separándose de los estudios filológicos y de la concepción tradicional del estudio del teatro como documento literario.

Queremos recalcar la necesidad de una hibridación entre las técnicas específicas de nuestras enseñanzas y el marco teórico académico que permita la reflexión sobre la experimentación y la práctica, en este sentido los referentes en el campo de las Bellas Artes y la Comunicación Audiovisual son una buena guía.

Creemos que es una gran oportunidad presentar las investigaciones desde una óptica que no se base exclusivamente sobre el estudio de los resultados, tarea que ha desarrollado la crítica desde los inicios de la investigación humanística. El interés de explorar los procesos creativos pasa por alejar las visones románticas del genio creador y el individualismo creativo. Cuando realizamos nuestro trabajo como actores, bailarines o cantantes no somos los primeros ni los últimos que nos vamos a enfrentar a ciertos roles interpretativos, y si somos capaces de generar una documentación lo suficientemente amplia donde se recogiese la experiencia en el campo del conocimiento compartido, sería una base importantísima para al desarrollo de nuestras tareas creativa desde el ámbito académico. Imaginemos por un momento que pudiésemos conocer las dificultades y soluciones que los bailarines, actores, directores y coreógrafos han adoptado sobre sus trabajos desde una reflexión hecha en primera persona, un material que sería valiosísimo para cruzarlo con la información que generan los estudios críticos sobre el resultado de la obra acabada.

En esta cadena de transmisión del saber es fundamental que además de conocer los datos biográficos, el entorno estético, o el análisis de los resultados creativos, el



intérprete, coreógrafo o director utilice una terminología específica que pueda ser compartida entre pares.

A estas alturas de la ponencia ha llegado el momento de hacernos la pregunta clave que muchas veces se utiliza como justificación o excusa para no avanzar en el campo de la investigación, ¿no es el arte escénico en sí mismo el producto de una investigación? evidentemente sí, pero es importante diferenciar la investigación artística de los procesos de investigación académica realizados a partir de la creación.

De igual manera que cuando hablamos de investigación en los tres niveles académicos superiores no nos referimos a lo mismo ya que el alumno se enfrente a retos diferentes en un TFT, en un trabajo final de máster TFM o en una tesis doctoral, debemos distinguir y ponderar el valor del término investigación.

¿Dónde está la línea para que mi trabajo de investigación en el aula, el escenario o en los ensayo se convierta en investigación académica?

La agencia británica para la investigación en las artes y las humanidades define los criterios que debería reunir este tipo de investigación:

- *Accesible*: una actividad pública, abierta al escrutinio de los pares. (Por tanto necesita un soporte en el que pueda consultarse.)
- *Transparente*: clara en su estructura, procesos y resultados.
- *Transferible*: útil más allá del proyecto específico de investigación, aplicable en los principios (aunque no lo sea en la especificidad) para otros investigadores y otros contextos de investigación.

Esta posición excluye la aplicación de la noción de investigación a aquellos productos sobre los que no se muestra el proceso que se ha seguido para obtenerlos. En buena medida excluye considerar, por ejemplo, que un ballet, una obra de teatro o una escenografía son el resultado de una investigación si no se hace evidente el proceso seguido para llevarlos a cabo. También asume que la investigación es un proceso transparente, lo que hace posible que otros investigadores puedan contrastar y aprender del camino seguido. Algo que no ocurre si solo se presenta un resultado.

Este tipo de investigación desde la práctica no es nueva ni es ajena al trabajo de importantes creadores dentro de las artes escénicas, de hecho entre las misiones de la figura del director escénico y el coreógrafo en sentido contemporáneo estaba

precisamente la indagación, la investigación, la difusión y la creación de escuelas y metodologías desde la perspectiva de la práctica. Por tanto este tipo de trabajos son comunes dentro de nuestro campo de trabajo, lo que ocurre es que muchas veces no han estado sistematizados, no es el caso de los trabajos que recoge Stanislavsky en *Mi vida en el arte* donde aplica un tipo de observación participativa propia de las técnicas cualitativas y también participa del seguimiento de las práctica performativa cercanas a los planteamientos autoetnográficos; las reflexiones a modo de diálogos platónicos de Gordon Craig indagarían en la forma y el contenido de la investigación, y los trabajos de Merce Cunningham y William Forsythe utilizando la grabación audiovisual como soporte del contenido de investigación estarían en la línea de la búsqueda y elaboración de una metodología específica como parte de la investigación. En el trabajo performativo hemos de buscar fuentes heurísticas ya que uno de los retos más importante de este tipo de trabajos es explorar la originalidad en la presentación y el soporte del trabajo concluido.

Al hablar de investigación performativa en ningún momento excluimos el uso de otras metodologías propias de la investigación cuantitativa o la cualitativa, de hecho la investigación performativa podemos considerarla dentro del paradigma cualitativo, una herramientas como la autoetnografía que tiene su origen en los estudios antropológicos puede ser muy útil en los planteamiento y enfoques de algunos procesos de análisis de la creación propia. Cada pregunta que planteemos puede tener lógicamente una metodología que la resuelva.

El mayor reto que se presenta dentro de este tipo de investigaciones es la evaluación entre pares, ¿cómo valorar una investigación que sigue este enfoque cuando es presentada para su publicación en una revista, congreso, o para que una agencia de evaluación acredite el trabajo de investigación de los profesores que investigan utilizando la metodología performativa? La respuesta pasa por ofrecer la claridad, orden y rigor de los estudios de investigación y una dosis de originalidad formal y metodológica del proceso.

En la investigación artística muchas veces existen dificultades para la enunciación de hipótesis y en ocasiones los objetivos pueden no ser similares a los de la investigación académica. También está el reto de concretar si la investigación performativa se ha de presentar mediante un escrito de carácter ensayístico o si

basta con elaborar una obra o performance artística, en ese caso ¿qué aspectos se han de evaluar y con qué criterios? Cuestiones de difícil alcance y que actualmente estamos debatiendo dentro del Grupo de Trabajo de Investigación del ISEACV para proponer unos criterios específicos. Los trabajos realizados desde esta perspectiva han de cumplir una serie de requisitos que han de ser claros, como puede ser la plasmación de un plan de trabajo, este documento servirá para comunicar la forma en que está planteado el proyecto y debe convencer a su destinatario de la viabilidad, a este documento se podrán aplicar los criterios estandarizados de la evaluación mediante cualquier metodología. Aunque no siempre los ítems de la evaluación científica habitual puedan detectarse con nitidez, según López Cano, R.; y San Cristobal Opazo, U. (2014) el plan de trabajo debe presentar al menos tres tipos de funciones:

Función heurística: que permite obtener ideas.

Función organizadora: porque permite articular los diferentes pasos y procedimientos de la investigación.

Función comunicativo-persuasiva: porque posibilita que otros conozcan el proyecto y que sus evaluadores se convenzan de su utilidad.

Con estos referentes y el conocimiento específico de estas singularidades por parte de los evaluadores, creemos que son aplicables los criterios comunes de la evaluación académica diseñada para analizar documentos ensayísticos, siempre que el evaluador sea capaz de adaptar algunos ítems para validar los soportes creados en relación a la materia de estudio: videoblog, cuaderno de dirección, escenificación comentada, falso documental, etc., cuanto más universalizada esté la evaluación más fácil será romper las barreras de algunas reticencias académicas.

Para concluir queremos destacar que tanto los retos como las oportunidades que ofrece la investigación performativa son lo suficiente importantes como para que sigamos indagando en la resolución de aquellos aspectos que dificultan la implantación entre nuestros alumnos y profesorado, al tiempo que hemos de divulgar la oportunidad que para nuestros estudios representa la aceptación de este tipo de investigaciones en algunos planes de doctorado.

Hemos de ser capaces de poner en valor la especificidad de los centros superiores de artes escénicas y reivindicar las aportaciones a la sociedad del conocimiento desde una perspectiva propia y no como objeto de estudio de otros campos

científicos y humanistas.

Somos conscientes que el camino será complicado, y más si nuestros estudios siguen dentro del marco de indefinición en los que se encuentran actualmente donde por un lado la legislación considera que la investigación es una tarea del profesorado y por otro no se prestan ni los recursos ni el reconocimiento a este tipo de trabajo. Es cierto que para investigar hay que dedicar recursos económicos, pero también hay gestos legislativos, que no tienen ningún coste y que pueden estimular las tareas de generación de conocimiento mediante el reconocimiento de la labor investigadora del profesorado de las EEAASS.

## BIBLIOGRAFÍA

Fisher-Lichte., E. (2011). *Estética de lo performativo*. Abada Ed. Madrid.

Gómez Muntané, M; Hernández Hernández, F.; Pérez López, H.J. (2006). *Bases para un debate sobre la investigación artística*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

López-Cano, R.; San Cristobal Opazo, U. (2014). *Investigación artística en Música*. SMUC, Barcelona.

Lorente, J.I. (2009). "Investigación en artes escénica". En *Actas del 2º Congreso Nacional sobre metodología de la Investigación en comunicación*. Madrid

Pérez, V; Sánchez, J.A. (Eds.)(2010). La investigación en artes escénicas. *Cairon Nº13 Revista de Estudios de danza. Práctica e investigación*, Madrid, U. Alcalá. pp.23.

Zaldivar, A. (2012). "La práctica musical como tarea científica: investigando etnográficamente los procesos artísticos". En *Actas del II Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMU*, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos, Enclave Creativa editores, Madrid 2013, pp. 518-531 –esp. 529-530.

## **De la Investigación Artística y Escénica a la Pedagogía de la Danza**

Dra. Da. Leticia Ñeco Morote

Profesora del Conservatorio Superior de Danza de Alicante

### **Resumen**

El presente artículo surge desde la Ponencia realizada en las Primeras Jornadas de Investigación que propone en Abril de 2015 el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (en adelante ISEACV) y pretende describir, el proceso de investigación artística seguido en la Tesis Doctoral “Programa de Optimización del Movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza”. La ponencia insiste sobre la transferencia que se ha realizado desde una investigación de naturaleza artística, focalizada en la indagación sobre el movimiento, hasta la aplicación a la Pedagogía de la Danza. Obteniendo como resultado de la investigación, las primeras competencias específicas de la danza contemporánea. Competencias, que han permitido establecer siete instrumentos de evaluación de la técnica de la Danza Contemporánea en escala likert. La investigación está siendo aplicada en la formación de formadores que realizamos desde los Estudios Superiores de Danza. Los futuros Pedagogos de la Danza del Conservatorio Superior de Danza de Alicante (en adelante CSDA), han vivenciado, reflexionado, aplicado y se autoevalúan a través del Programa de Optimización del movimiento obtenido desde la investigación, en materias tanto metodológicas (Didáctica y Metodologías para la Enseñanza de la Danza) como técnico-prácticas (Técnicas de la Danza y Movimiento).

### **Palabras clave**

Danza, Danza Contemporánea, Evaluación en Danza, Escala Likert, Investigar en Danza, Improvisar en danza, Competencias Específicas de Danza, Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana, Conservatorio Superior de Danza de Alicante.

## **Abstract**

This article was presented in the Primeras Jornadas de Investigación of the Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV from now on) held in April 1015. It aims to describe the artistic research process undertaken in the dissertation Programa de optimización del movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza [Program of Optimization of Movement (PrO-M): Cienfuegos Dance Company]. The presentation insists on the transference from an artistic research on movement to its

assess the contemporary dance technique in Likert scale. This research is being applied in teaching future educators at the Degree of Dance of the Conservatorio Superior de Danza de Alicante (CSDA from now on). The students of the CSDA have experienced, reflected upon, applied, and self-assessed through the Program of Optimization of Movement in methodological seminars, as well as practical classes.

## **Key Words**

Dance, Contemporary Dance, Dance Assessment, Likert Scale, Research in Dance, Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana, Conservatorio Superior de Danza de Alicante.

## **LETICIA ÑECO MOROTE**

Profesora de Pedagogía de la Danza del Conservatorio Superior de Danza de Alicante.  
<http://www.csdalicante.com/>.

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Educación de Valencia con la calificación Excelente Cum Laude. Tesis doctoral Programa de Optimización del Movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza (Abril de 2014);  
<http://roderic.uv.es/handle/10550/34760>

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Educación de Murcia;

Titulada en danza por el Conservatorio Profesional de Danza de Murcia;

Bailarina en la actualidad de la Compañía de danza contemporánea Cienfuegos Danza;  
Bailarina en la actualidad de Espacio Cero.

## Introducción

Con la intención de propiciar una visión global de la ponencia realizada, y del informe que le precede, aportamos en este epígrafe introductorio la estructura del artículo, así como los interrogantes y objetivos de la investigación. Las hipótesis de la misma, se incorporan al apartado de la metodología de investigación.

Para comenzar, consideramos necesario incidir en el contexto prioritario en el que suceden los interrogantes de investigación, de manos de la Compañía de Danza que le otorga origen. Las intenciones de cambio del lenguaje de movimiento que el director de la Compañía CienfuegosDanza exterioriza, suponen el inicio de la investigación-acción que hemos realizado. Como bailarina de la Compañía, soy partícipe del proceso de rutina coreográfica (tras diez años de creación) que expone el director de la misma Yoshua Cienfuegos. Siguiendo el protocolo de investigación cualitativa establecido en autores como McMillan & Schumacher (2005), Flick (2007), Latorre (2005), y concretamente las fases y ciclos de investigación-acción emancipadora de Carr & Kemmis (1986), establecemos instrumentos de investigación de texto, audio y vídeo que serán reseñados en el apartado correspondiente (epígrafe 2 del informe), así como las diferentes fases de evaluación y mejora del producto artístico obtenido.

Tras el diseño de la investigación, la compañía de danza se reúne en agosto de 2009 en el Auditorio de Ribarroja del Turia, con la intención de investigar el movimiento desde las decisiones previas del diseño de la investigación, así como sobre las informaciones emergentes que van aconteciendo. En el epígrafe 1. relativo a la investigación artística, insistiremos en exponer cómo los bailarines/as de CienfuegosDanza realizamos esta búsqueda, y cómo recopilamos e interpretamos la información obtenida.

En el epígrafe destinado a la aplicación pedagógica (apartado 3.), expondremos el proceso seguido para lograr, desde la investigación artística, influenciar a la Pedagogía de la Danza y favorecer la escasa literatura científica publicada sobre la misma.

Como profesora durante diez años de la materia Didáctica y Metodologías para la Enseñanza de la Danza en el CSDA, soy consciente de la necesidad de ejemplificar a los alumnos/as los principales componentes del currículum desde el ámbito puramente *dancístico*. La investigación, en su aplicación pedagógica, logra aportar tales ejemplos de competencias específicas de la técnica *dancística*, así como su repercusión en dimensiones competenciales, logros, indicadores de logro, resultados de aprendizaje y finalmente instrumentos de evaluación para la danza. La aplicación pedagógica en su conjunto, es decir como Programa de Investigación del Movimiento, sirve al efecto de su aplicación en el CSDA en la asignatura Técnicas de Danza (Real Decreto 632/2010). La reflexión pedagógica que conlleva el Programa es aplicada en la Materia Didáctica y Metodologías para la Enseñanza de la Danza (Real Decreto 632/2010).

Los antecedentes de investigación reseñados a continuación y numerosos informes de investigación sobre la calidad en las Enseñanzas Artísticas, indican que la calidad en dichas enseñanzas, se relaciona fuertemente con las vinculaciones artísticas que los centros logran, de forma que las aulas de enseñanza en arte, deben estar imbuidas de la realidad artística. Destacamos al respecto, el informe realizado por la Universidad de Harvard y concretamente por Project Zero “The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education” (Seidel, Tishman, Winner, Hetland, & Palmer, s.f)

En relación a los interrogantes de investigación establecemos en Ñeco (2014, p. 21):

Interrogante 1: ¿Qué tipo de movimiento define el pasado y presente de la Compañía Cienfuegos Danza?

Interrogante 2: ¿Qué nuevos caminos acontecen como interesantes, para ser desarrollados en la futura producción coreográfica de la Compañía de Danza?

Interrogante 3: ¿Qué nuevos límites, riesgos y retos físicos, espaciales, temporales y artísticos pretende la Compañía de Danza hacia el movimiento?

Interrogante 4: ¿La exploración efectuada a este respecto de límite (sic) del dominio técnico-corporal, nos ayuda a delimitar construcciones globales de funcionamiento físico-corporal, espacial y temporal?

El primer interrogante de investigación, se resuelve cercano a las categorías obtenidas en la codificación de datos, y trata de indagar sobre el lenguaje de movimiento que la Compañía de Danza ha desarrollado en los diez años de creación coreográfica. Así como, el lenguaje de movimiento que CienfuegosDanza está desarrollando a partir de la investigación realizada. Lo cual nos lleva directamente al segundo interrogante de investigación, que pretende describir la nueva línea de movimiento. El espectáculo 1,618... da Vinci supone en este sentido, el resultado artístico de la investigación, de forma que es una propuesta escénica que proviene y sustenta la Tesis Doctoral Programa de Optimización del Movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza. Como tercer interrogante resaltamos la necesidad de establecer nuevos límites, riesgos y retos hacia el arte de la danza. Como veremos, ésta intención ha resultado un poderoso sustento que nos ha permitido derivar hacia las competencias educativas y describir repercusiones hacia la técnica danzada. Dichas variables de la técnica del movimiento quedan delimitadas en el interrogante 4 de investigación.

Tras el universo artístico, delimitamos la repercusión didáctica de la investigación efectuada en interrogantes como:



Interrogante 5: ¿Si indagamos en los límites corporales, espaciales y temporales acotados podemos determinar las dificultades técnicas que evidenciamos?

Interrogante 6: ¿Si indagamos en los límites del dominio técnico-corporal podemos determinar competencias educativas?

Interrogante 7: ¿Es posible proporcionar información detallada que ayude pedagógicamente a la optimización del movimiento? (Ñeco, 2014, p. 22)

El interrogante 5, establece el primer puente que nos posibilita transitar de la investigación artística hacia la aplicación pedagógica, ya que a la vez que los bailarines/as investigamos sobre el movimiento, tratamos de exponer las dificultades técnicas que nos vamos encontrando. En el interrogante 6, delimitamos los resultados de la investigación realizada en territorio artístico y su derivación a competencias técnico *dancísticas* que puedan ser útiles en las enseñanzas de danza. Tras lo cual en el interrogante 7, valoramos la posibilidad de describir caminos hacia un mejorado y enriquecido movimiento *dancístico*, así como su didáctica.

Objetivo 3: Efectuar una propuesta educativa denominada Cienfuegos Danza Programa de Optimización del Movimiento PrO-M, dirigido a los profesionales de la educación en danza.

## **1. La Investigación Artística**

La pretensión de este apartado, consiste en primer lugar en lograr comunicar las características fundamentales del proceso de investigación artística y escénica que se ha realizado con la Compañía CienfuegosDanza (epígrafe 1.1.).

En segundo lugar (epígrafe 1.2.), pretendemos exponer las características esenciales, de lo que en la interpretación de datos cualitativos se ha catalogado como “pasado” de movimiento de la Compañía CienfuegosDanza y los cambios obtenidos hacia el lenguaje de movimiento “presente” en la Compañía CienfuegosDanza. Para concluir esta intención de cambio, presentamos a su vez, la tabulación que recopila los dominios,

categorías, códigos y subcódigos interpretados a través del Programa para el análisis de datos Aquad 6.0. (Huber & Gürtler, 2004).

Para finalizar (epígrafe 1.3.), presentamos brevemente los antecedentes de investigación.

### **1.1. El proceso de Investigación Artística**

En el mes de mayo de 2009, comienzan las primeras reuniones para determinar el contenido a investigar con el director Yoshua Cienfuegos y la asistente de dirección Raquel Torrejón. Tras clarificar pretensiones, comienza el diseño de la investigación así como los instrumentos de texto (narrativas de inicio y cierre, diario de campo, entrevistas estructuradas) que se precisarán para recopilar la información. En esas mismas reuniones del mes de mayo, el director de CienfuegosDanza expone que a su vez, el sustento artístico del proceso de investigación será el genio renacentista Leonardo da Vinci.

Durante las cuatro semanas de investigación en campo, contamos con bailarines/as contratados por CienfuegosDanza para investigar, así como becados de la compañía que realizan idénticas tareas de investigación. Por mi parte, me sitúo como investigadora participante, por lo que se trata de una Tesis Doctoral que he tenido la oportunidad de investigar bailando. El funcionamiento diario consiste en una clase técnica, tras lo cual comenzamos a investigar. Para ello, dirección, asistente de dirección y yo misma como investigadora participante, acordamos aunar: la pauta de movimiento a investigar con el sustento artístico de la investigación, Leonardo da Vinci, en su faceta de científico.

En relación a Leonardo da Vinci, la investigación no aborda las informaciones directas hacia el mismo, ya que acotamos la investigación hacia el proceso de cambio del lenguaje de movimiento, y no obstante indicamos que “En la reflexión del coreógrafo Yoshua Cienfuegos, cada indagación de movimiento es vinculada en su generalidad al Renacimiento, a la hegemonía de la razón, al aspecto científico del arte. Todo ello localizado en la figura de Vinci y en los innumerables estudios que dicho genio creador realizó, que sustentan cada escena en 1,618... da Vinci, en este sentido, sin pretenderlo en origen, el coreógrafo se encuentra inmerso en la generalidad del pensamiento científico, en primera instancia por el gran Leonardo da Vinci y reforzado por el proceso de investigación iniciado” (Ñeco, 2014, p. 145).

Los bailarines/as, con ambas pautas de investigación, comenzamos a indagar pasando por fases de búsqueda libre, hasta tareas de codificación de secuencias de movimiento. A cada exploración, los bailarines/as escriben en los instrumentos de texto sus vivencias. Al mismo tiempo, se graba en vídeo la totalidad del proceso de investigación, y se recopilan debates grabados en audio.

Dos intenciones de investigación al movimiento han resultado la clave de la investigación que defendemos, en primer lugar la intención de rozar los límites de la ejecución técnico corporal. Es decir, desde la premisa de investigar con bailarines/as

profesionales y en activo, conocedores de la variable técnica que han de implementar a cada acción gestual de movimiento, les solicitamos de forma explícita que la desafíen y arriesguen con la intención de valorar, reflexionar y plasmar cada dificultad que evidencian.

Lo cual nos ha acercado gratamente a la verbalización sobre las competencias educativas que presentamos en la aplicación didáctica. A su vez, límite y riesgo sostienen la autenticidad artística del Programa Pedagógico: Cienfuegos Danza PrO-M.

## **1.2. Pasado y Presente en la Compañía CienfuegosDanza**

Para el desarrollo del apartado confrontaremos la creación coreográfica Cisnes Negros estrenada el 27 de julio de 2007 y la producción que recopila los resultados de la investigación 1,618... da Vinci estrenada en octubre de 2010.

En el contexto de la Compañía CienfuegosDanza, consideramos el espectáculo Cisnes Negros, como la producción que pone fin a un lenguaje de movimiento que pretendemos cambiar, con la ayuda de la investigación que exponemos.

Al respecto, y a modo de ejemplo de la codificación obtenida, Cisnes Negros es una creación de fuerte connotación interpretativa, con claros personajes en su desarrollo, dichos personajes, exponen las más oscuras acciones humanas tal y como acontece en los cuentos del Marqués de Sade, que le da origen a la creación. Lo dicho, se relaciona con códigos de rango artístico como teatralidad y contenido-forma, que se oponen a la actual pretensión de neutralidad en los intérpretes y forma-contenido.

La tipología de movimiento presenta características tales como, movimiento curvado, de carácter global excéntrico, en su dominio espacial; fisicalidad eutónica en su dominio corporal, y unidad sonora en relación a su temporalidad. A su vez, destacamos el fuerte trabajo de suelo que los bailarines presentan, y las acciones de organicidad en carga, provenientes de la técnica *dancística* de Contacto improvisación.

Tras esta creación, después de 10 años de trabajo coreográfico y 18 creaciones coreográficas en repertorio, la compañía precisa nuevos retos hacia el movimiento. En 1,618... da Vinci se pueden observar las diferencias del nuevo lenguaje de movimiento obtenido desde la investigación efectuada. Nuevamente a modo de ejemplo, 1,618... da Vinci pretende una presencia escénica neutra, un intérprete que re-investiga cada secuencia de movimiento, cargando de contenido y poética tras la propia investigación que efectúa. La velocidad gestual y total, es considerablemente más elevada. El carácter ligado, queda confrontado con la intención de contraste y acento en el movimiento. Las secuencias sustentadas en el camino al movimiento se contraponen a gestos detenidos. La intención de límite corporal, espacial y temporal, se establece como un *a priori* en cada ejecución. El diseño del movimiento y la línea influyen cada búsqueda y cada resultado.

A modo de resumen, la investigación parte desde necesidades de renovación artística en el seno de la compañía y la búsqueda de un nuevo camino, los resultados de tal motivación se traducen en un lenguaje de movimiento contextualizado en la compañía de danza y con importantes repercusiones didácticas que se contempla en el Programa Educativo planteado.

La Tesis traslada la investigación de movimiento realizada a un lenguaje técnico-*dancístico* que supone una aportación que puede ayudar en el desarrollo de la metodología de la danza contemporánea.

Dicho lenguaje *dancístico* se orienta hacia la acción pedagógica, de forma que dominios de la codificación de datos se resuelven en dimensiones competenciales, categorías y códigos transcurren cercanos a traducción en competencias técnico-corporales. Éstas últimas han permitido el desarrollo de detallados instrumentos de evaluación *dancística*.

Tabla 16. Codificación de datos

CATEGORIA	CÓDIGOS PASADO Cienfuegos			CÓDIGOS PRESENTE CIENFUEGOS			
	CATEGORIA 1.2. cal. movimiento pasado			CATEGORIA 2.1. Presente Cienfuegos	CATEGORIA 2.2. cal. movimiento presente		
1.1.Pasado Cienfuegos							
1.1.1. organicidad	1.2.1.calidad corporal pasada	1.2.2.calidad espacial pasada	1.2.3. calidad temporal pasada	2.1.1. artificio	2.2.1.calidad corporal presente	2.2.2.calidad espacial presente	2.2.3.calidad temporal presente
1.1.2. curva				2.1.2. linea			
1.1.3. teatralidad				2.1.3. neutralidad			
1.1.4. unidad	1.2.1.1. calidad Fluida	1.2.2.1. calidad global excéntrica	1.2.3.1. calidad Ligada	2.1.4. contraste	2.2.1.1. calidad fluida	2.2.2.1.calidad fragmentada s/p	2.2.3.1. calidad acentuada
1.1.5. fisicalidad eutónica				2.1.5. fisicalidad extrema			
1.1.6. suelo	1.2.1.2. calidad Sostenida	1.2.2.2. calidad global concéntrica		2.1.6. vertical			
1.1.7.organicidad carga				2.1.7. artificio carga	2.2.1.2. calidad articulada	2.2.2.2. calidad fragmentada c/p	2.2.3.2. calidad disociada temporal
1.1.8. velocidad media				2.1.8. velocidad extrema			
1.1.8.1.velocidad gesto				2.1.8.1.velocidad gesto			
1.1.8.2.velocidad total				2.1.8.2. velocidad total	2.2.1.3.calidad sostenida	2.2.2.3. calidad sacudida	
1.1.9. virtuosismo-pa				2.1.9. virtuosismo-pre	2.2.1.4.calidad retenida	2.2.2.4. calidad afilada	
1.1.10. imagen				2.1.10. diseño calidades			
1.1.11.registro pasado				2.1.11. nuevo registro	2.2.1.5. calidad Ataque	2.2.2.5. calidad secante	
1.1.12. limite corporal pasado				2.1.12. limite corporal presente	2.2.1.6. calidad disociada corporal	2.2.2.6.calidad opuesta	
1.1.13. cuerpo global				2.1.13. cuerpo segmentado presente			
1.1.14. limite calidad pasado				2.1.14. limite calidad presente			
1.1.15. diseño espacial pasado				2.1.15. diseño espacial presente		2.2.2.7. calidad fugada	
1.1.16. riesgo pasado				2.1.16. riesgo-pre		2.2.2.8. calidad disociada espacial	
1.1.17.contenido-forma				2.1.17. forma-contenido			

Legenda: Los códigos mantienen la numeración con la que efectúa su codificación en el programa Aquad 6.0.

Fuente: Neco (2014, p. 173)

### 1.3. Antecedentes de la Investigación Artística

Las personas que se dedican al hecho escénico, es decir, compañías de danza, bailarines/as y coreógrafos/as, entre otros perfiles, en escasas ocasiones dejan por escrito sus vivencias. De modo que la búsqueda e indagación para la improvisación pautada, o bien para la composición coreográfica, es una práctica habitual en los profesionales del movimiento, que suele circunscribirse a la efímera puesta en práctica en un escenario, con exiguas aplicaciones a otros sectores del mismo arte. Ñeco (2014, p. 5)

Grosso modo consideramos como antecedente, a aquellas personalidades y asociaciones que están desarrollando acciones de investigación, la versatilidad de este hecho, nos obliga a agrupar antecedentes relativos a ámbitos como la performance, investigaciones de carácter somático, aquellas que unifican investigación y medios audiovisuales y por descontado personalidades de la creación coreográfica.

En relación a personas e instituciones que investigan en arte encontramos antecedentes como: Barriga Monroy (2011); Zaldivar (2006); Lepecki (2012); Bopp (1994) con su publicación *Research in Dance. A Guide to Resources*; Bresler (2007) con el manual *International Handbook of Research in arts Education*.

European League of Institutes of the Arts (ELIA), Harvard University y Project Zero. En relación al arte de la performance destacamos a Goldberg (1996).

Sobre antecedentes de investigación somáticos destacamos en primer lugar a Joly (2000) que referencia el concepto de soma, así como indagaciones que provienen de Feldenkrais®, Alexander®, Rolfing®, Pilates®, Body Mind Centering®, el Análisis Funcional del Cuerpo en el Movimiento Danzado® (AFMCD). Así mismo referenciamos aportaciones del Tai-chi, el Chi kung, el Yoga, la danzaterapia y la biodanza.

En relación a investigaciones que desarrollan soportes audiovisuales destacamos trabajos como los de Green & Sparwasser (2009) acercamientos somáticos al aprendizaje de los gestos técnicos-artísticos. Paxton (2008); Forsythe & ZKM (1994)

Sobre antecedentes coreográficos que han propiciado en la actualidad nuevas técnicas corporales acontecidas desde la reflexión coreográfica, destacamos Flying Low de David Zambrano (2010), la reciente Técnica Gaga de Ohad Naharin en Ghelman & Burbridge (2012), el coreógrafo Tokyo (2006) y su discípulo Chaz Buzan; y el trabajo efectuado por compañías como Mal pelo con L'Animal a L'Esquena (Sesé et al., 2000). Como antecedentes directos de la investigación, ya que plantean un Programa Educativo Artístico, citamos a Ridocci (2005); Benito Vallejo (2011); y enfocada a la composición coreográfica destacamos a Mena (2007).

## 2. Metodología de la Investigación

En relación a la metodología, establecemos una investigación-acción con el protocolo de Carr & Kemmis (1986, 1987, 2006, 2007). Indicar al respecto que tras la investigación realizada en Agosto de 2009, Yoshua Cienfuegos coreografía Leonardo, en el año 2010 con la Compañía Nacional de Danza de Costa Rica (Ciclo III y fase de investigación II). Dicho espectáculo nos posibilita una primera valoración escénica de los resultados. El análisis de Leonardo, nos acerca a los resultados de la siguiente creación 1,618... da Vinci (Ciclo V).

Articulamos las siguientes intenciones de la interpretación de los datos que los bailarines/as investigadores proporcionan en su significado tanto explícito como latente:

**Léxico:** Procurar una definición de cada código, que nos permita comunicarnos en un mismo entendimiento de la multiplicidad de significados en que la danza contemporánea opera.

**Requerimientos técnicos:** Realizar una aproximación a las repercusiones técnico-pedagógicas que precisa el programa Cienfuegos Danza Pro-M para efectuar el desarrollo educativo-artístico.

**Contenidos:** Explicitar vinculaciones teóricas y subdivisiones emergentes, necesarias para efectuar progresiones didácticas de contenidos por grados de dificultad técnica y que se reflejan en el programa Cienfuegos Danza Pro-M.

**Competencias:** Definir el tipo de límite y/o límites y favorecer la definición de movimiento óptimo. Lo cual, se relaciona con las competencias corporales a integrar desde el Programa de Optimización del Movimiento Pro-M.

En relación a las hipótesis de investigación establecemos:

**Hipótesis 1:** El proceso de investigación conduce a la diversificación de las posibilidades de movimiento en la Compañía de Danza.

**Hipótesis 2:** Las categorías de la calidad del movimiento *dancístico* profesional, permiten establecer los requerimientos técnicos en la ejecución técnico-corporal.

**Hipótesis 3:** Las categorías de la calidad del movimiento *dancístico* profesional permiten desarrollar una terminología precisa para acotar las posibilidades del movimiento dancístico.

**Hipótesis 4:** Los datos de las percepciones sobre el movimiento que provienen de intérpretes profesionales, permiten explicitar y evaluar las competencias técnico-corporales que los alumnos/as deben adquirir al cierre de sus estudios profesionales de danza. (Ñeco, 2014, p. 22)

## 3. La Aplicación Pedagógica

Para desarrollar este apartado detallamos dos sub-epígrafes necesarios, el primero, pretende definir las características del Programa Educativo obtenido desde los datos de investigación artística. El segundo apartado, destaca el camino por el que se llega al desarrollo del Programa De Investigación del Movimiento, desde la obtención de competencias específicas de profesión que la investigación artística ha permitido.

### **3.1. El Programa Educativo-Artístico**

En relación a Cienfuegos Danza Programa de Optimización del movimiento (PrO-M) destacamos que:

- Se trata de un Programa de Investigación del Movimiento, que aborda tareas de indagación, investigación, improvisación y codificación del movimiento. De forma que los caminos de investigación que los/las bailarines/as seguimos (en la investigación artística), se solicitan al discente durante el desarrollo del Programa (aplicación pedagógica).
- La aportación sobre las tareas de improvisación del Programa conlleva algo de información sobre una acción necesaria para los futuros intérpretes, de gran divulgación en las aulas de danza contemporánea y sobre la que existe escasa literatura científica. Al respecto logramos proponer un camino de indagación del movimiento.
- Los dominios, las categorías, los códigos y los subcódigos obtenidos en la investigación artística sirven al efecto de una nomenclatura posible que el intérprete se dispone a investigar.
- Al mismo tiempo, detallamos los principales principios reguladores que clarifican la esencia técnico-corporal del movimiento *dancístico*. Con un importante matiz, ya que gracias a la investigación realizada hemos podido esclarecer las repercusiones de los principios reguladores sobre las calidades de movimiento planteadas y viceversa, es decir qué requerimientos técnicos precisan en prioridad cada calidad de movimiento investigada, lo cual genera numerosos beneficios hacia la materia didáctica.

### **3.2. De la investigación Artística a las Competencias de la Técnica de la Danza Contemporánea**

En relación al camino seguido para desarrollar las competencias, y focalizando sobre la transferencia de una investigación con sentido estrictamente artístico, hacia la aplicación pedagógica, destacamos algunos elementos que puedan ejemplificar la tarea realizada.

Desde la investigación artística y tras la interpretación de datos cualitativos en significado explícito y latente tal y como indica Huber & Gürtler (2004), ejemplificamos con citas de los/las bailarines/as investigadores. Por ejemplo, en relación a la categoría organicidad cuando preguntamos explícitamente sobre tal característica de movimiento, en lo que hemos denominado “el pasado de la compañía”,



los bailarines/as indican: “Creo que se buscaba sobre todo la organicidad. Buscar el movimiento dentro del eje proporciona un movimiento en espiral ascendente y descendente que resulta cómodo y fluido” (Ñeco, 2014, p. 176). Tras investigar en la Compañía nuevas posibilidades de movimiento, una de las bailarinas investigadoras indica: “En mi cuerpo el movimiento de la frase de hoy me resultaba bastante incomodo, poco orgánico” (Ñeco, 2014, p. 176). A su vez, el director expone: “El camino lógico en relación a peso, dimensiones, impulso y acople genera una organicidad en los cuerpos. El reto, es asumir una artificialidad para dar lógica a los cuerpos” (Ñeco, 2014, p. 177). Tras interpretar elementos como los citados, así como los datos de vídeo y audio, encontramos vinculaciones diversas que nacen relacionadas a esta categoría “organicidad de movimiento”.

Cuando reflexionamos el código “organicidad” en su transferencia al Programa, dicha “organicidad” a efectos pedagógico-artísticos, queda establecida como una competencia de naturaleza genérica hacia la técnica *dancística* y de carácter sistémico. Dicho carácter, a su vez, impone la necesidad corporal sobre la espacial y temporal; es decir, es una competencia sistémica del cuerpo, hacia el espacio, influenciando el tiempo (C/E/T).

Como código prioritario para lograr organicidad, y a modo de ejemplo, los bailarines/as investigadores en sus reflexiones exponen “Si mantenemos la energía, el movimiento se vuelve sostenido, continuo. Este tipo de movimiento crea una dinámica fluida, uniforme de principio a fin. Requiere máximo control tanto de la energía como de la tonicidad muscular que debe ser continua también. Precisión y control” (Ñeco, 2014, p. 186). Informaciones similares a las expuestas nos llevan a vincular fuertemente un trabajo técnico *dancístico* orgánico, con tareas de acción física eutónica.

Fisicalidad eutónica, queda recogido en la interpretación de datos como una acción sumamente corporal. Dicha característica, la convierten en una competencia de carácter instrumental corporal (C). Es decir, es hacia el bailarín/ina una habilidad integrada, como toda competencia, pero conserva una definición básica, tan rotunda como necesaria para que un intérprete ejecute en forma orgánica, sin resistencia al peso, ni anticipación muscular de su acción-gesto.

Organicidad de movimiento, queda como categoría prioritaria que define el pasado de la compañía CienfuegosDanza y vinculado a códigos como unidad, curva, fisicalidad eutónica y tiempo ligado entre otros. Las competencias de organicidad de movimiento contienen tales atributos.

A través de idéntico camino mencionado, es decir, derivando las informaciones artísticas hacia su consecuencia competencial, hemos detallado competencias de la técnica *dancística* de catalogación:

- Competencia Instrumental Corporal.
- Competencia Instrumental Espacial.
- Competencia Instrumental Temporal.

- Competencia Sistémica Cuerpo-Espacio (C/E).
- Competencia Sistémica Espacio-Cuerpo (E/C).
- Competencia Sistémica Cuerpo-Tiempo (C/T).
- Competencia Sistémica Espacio-Tiempo (E/T).
- Competencia Sistémica Integrada Cuerpo-Espacio-Tiempo (C/E/T).
- Competencia Sistémica Integrada Espacio-Cuerpo-Tiempo (E/C/T).
- Competencias Interpersonales.
- Competencias Artísticas.
- Competencias Transversales.

La catalogación competencial que la investigación artística ha permitido, facilita las subdivisiones que a continuación expondremos en logros, e indicadores de logro, y a su vez, permite establecer las siguientes dimensiones que vuelven a sintetizar y recoger la información:

- Dimensión Corporal.
- Dimensión Espacial.
- Dimensión Temporal.
- Dimensión Artística.
- Dimensión Transversal.
- Dimensión Herramientas de Improvisación.

Cuando una competencia queda descrita como instrumental corporal (C), podemos seguir subdividiéndola en indicadores de logro referidos a cuerpo. Estos indicadores de logro pasan a formar parte de la Dimensión Corporal, y de esta forma vamos construyendo el Instrumento de Evaluación en Dimensión Corporal.

Cuando una competencia se cataloga como sistémica cuerpo, espacio, tiempo (C/E/T), desarrollamos los indicadores de logro referentes a su importancia corporal, y los derivamos a la dimensión e instrumento de evaluación corporal; e idéntico camino seguimos para su faceta espacial y temporal, llevando los indicadores a sus instrumentos de evaluación respectivos. Lo que incluye realizar vinculaciones sistémicas que pasan a formar parte del instrumento corporal; ya que al iniciar indicando cuerpo, espacio, tiempo, estamos priorizando en la importancia del cuerpo, al espacio y al tiempo. Idéntico camino seguimos si la competencia es de preponderancia espacial, corporal, temporal (E/C/T) como es el caso del código y competencia genérica que denominamos “artificio de movimiento”.

#### **4. Los instrumentos de evaluación del Programa Educativo**

Como principal conclusión de la investigación efectuada en su aplicación pedagógica, presentamos en la Tesis Doctoral, instrumentos de evaluación que recopilan a efectos pedagógicos los resultados artísticos. Dichos instrumentos, están siendo utilizados en los Estudios Superiores de Danza del Conservatorio Superior de Danza de Alicante como una autoevaluación discente. Los alumnos/as de Técnicas de Danza I (primer

curso contemporáneo), tras vivenciar el programa de investigación Cienfuegos Danza PrO-M, se autoevalúan con los instrumentos que a continuación se exponen. Posteriormente en la asignatura Metodologías y Didáctica de la Danza Contemporánea III (segundo curso, contemporáneo), el Programa y los Instrumentos sirven a efectos de ejemplificar los principales componentes del Diseño Curricular. Los instrumentos que constan en la Tesis Doctoral Programa de Optimización del Movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza (Ñeco 2014, p. 459-501) son:

- Instrumento de evaluación de la técnica dancística en su dimensión corporal
- Instrumento de evaluación de la técnica dancística en su dimensión espacial.
- Instrumento de evaluación de la técnica dancística en su dimensión temporal.
- Instrumento de evaluación de la técnica dancística en su dimensión artística.
- Instrumento de evaluación de las herramientas de evaluación del intérprete.
- Instrumento de evaluación transversal. Adaptado de Tuning Document Dance Education (2007)
- Instrumento de evaluación del Programa en su diseño y desarrollo. Adaptado del Programa Docencia de la ANECA.

A modo de ejemplo presentamos el instrumento de evaluación de las herramientas de improvisación del intérprete.

### 5.6.3.5. Instrumento de evaluación herramientas de improvisación. I.E. PrO-M. IMPROV.

#### INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

#### I.E.PrO-M.Improv. Intensivo

#### HERRAMIENTAS DE IMPROVISACIÓN

Ejercicios de improvisación grupal en los que se valora la capacidad del intérprete hacia la comunicación intrapersonal con el grupo y la valía de lo efectuado en atención a la mirada escénica:

- Capacidad de introspección.
- Capacidad de visualización.
- Capacidad de ejecución técnica cognitiva.
- Capacidad de adaptación a la propia personalidad.
- Capacidad de comunicación grupal.
- Capacidad de comunicación escénica.

**Ejercicio 10:** Acción improvisada grupal sin materiales codificados. 10 minutos.

Solicitamos a los intérpretes que accedan al espacio global a ocupar incidiendo en el resultado artístico global de los 10 minutos a construir y defender. Incidiendo en las herramientas trabajadas durante el proceso PrO-M:

- Variables comunicativas con los intérpretes.
- Variables de ocupación espacial.
- Variables temporales de la acción total.
- Variables de decisión artística: liderazgo-propuesta vs. Escucha-reacción.

**Ejercicio 11:** Acción improvisada grupal con materiales codificados. 10 minutos.

El ejercicio de improvisación es de idéntica normativa que la reseñada con anterioridad, a excepción de la inserción de los materiales codificados obtenidos en el ejercicio 3, 6 y 9.

**Ejercicio 12:** Acción improvisada libre: hacia el verdadero movimiento. 10 minutos.

Los intérpretes invaden el espacio escénico desde el carácter no comunicativo-grupal. Deberán favorecer un crescendo energético y físico que les acerque a la movilización no cognitiva.

Nombre:		
Curso:	Total de sesiones:	Faltas de asistencia:
<p>1. Reflexión global del proceso de investigación e improvisación realizado por el intérprete:</p>		
<p>2. Valoración de las herramientas de improvisación del intérprete al inicio del curso:</p> <p><input type="radio"/> Nulas                      <input type="radio"/> Aceptables                      <input type="radio"/> Destacables</p>		
<p>3. Valoración de las herramientas de improvisación del intérprete tras el Programa:</p> <p><input type="radio"/> Nulas                      <input type="radio"/> Aceptables                      <input type="radio"/> Destacables</p>		
<p>4. ¿Su intención de búsqueda en la improvisación individualizada ha sido?</p> <p><input type="radio"/> Nula                      <input type="radio"/> Aceptable                      <input type="radio"/> Destacable</p>		
<p>5. ¿Su intención de búsqueda en la improvisación grupal ha sido?</p> <p><input type="radio"/> Nula                      <input type="radio"/> Aceptable                      <input type="radio"/> Destacable</p>		
<p>6. ¿Su reflexión artística fuera de las horas lectivas ha sido?</p> <p><input type="radio"/> Nula                      <input type="radio"/> Aceptable                      <input type="radio"/> Destacable</p>		
<p>7. ¿Su trabajo activo hacia actuaciones, improvisaciones, performances ha sido?</p> <p><input type="radio"/> Nulo                      <input type="radio"/> Aceptable                      <input type="radio"/> Destacable</p>		
<p>8. ¿La intención de comprensión e integración de herramientas para la improvisación ha sido?</p>		
<p>9. ¿Su trabajo personal al margen de los resultados obtenidos ha sido?</p> <p><input type="radio"/> Nulo                      <input type="radio"/> Aceptable                      <input type="radio"/> Destacable</p>		
<p>10. Observaciones:</p>		

<b>Valores artísticos: indagación, sensibilidad y criterio.</b>				
1. Muestra compromiso hacia la calidad artística.	1	2	3	4
2. Muestra curiosidad hacia la indagación.	1	2	3	4
3. Muestra autenticidad en la indagación.	1	2	3	4
4. Muestra madurez indagadora.	1	2	3	4
5. Muestra generosidad artística hacia el grupo-aula.	1	2	3	4
6. Muestra capacidad de diálogo grupal.	1			
7. Demuestra estilo artístico propio.	1	2	3	4
8. Demuestra integración cognitiva de las pautas a la propia identificación.	1	2	3	4
9. Moviliza desde el verdadero movimiento.	1	2	3	4
10. Muestra valentía creativa.	1	2	3	4
<b>Improvisación cognitiva</b>				
11. Demuestra estado de búsqueda consciente y conectado	1	2	3	4
12. Muestra capacidad de diálogo grupal por contaminación.	1	2	3	4
13. Muestra capacidad de diálogo grupal externo y pretendido	1	2	3	4
14. Muestra capacidad comunicativa en percepción del espectador.	1	2	3	4
15. Muestra capacidad de decisión.	1	2	3	4
16. Muestra calidad artística en las decisiones realizadas.	1	2	3	4
17. Muestra sensibilidad artística en las propuestas efectuadas.	1	2	3	4
18. Muestra capacidad de liderazgo y autoridad en las decisiones realizadas.	1	2	3	4
19. Muestra capacidad de escucha en las decisiones de otros intérpretes.	1	2	3	4
20. Demuestra entendimiento de acción y reacción.	1	2	3	4
21. Demuestra entendimiento de diálogo sobre el movimiento.	1	2	3	4
22. Muestra versatilidad corporal hacia el movimiento.	1	2	3	4
23. Demuestra integración de las calidades de movimiento corporales.	1	2	3	4
24. Adapta al propio estilo las calidades de movimiento corporales.	1	2	3	4
25. Muestra integración de las calidades de movimiento espaciales.	1	2	3	4
26. Adapta al propio estilo las calidades de movimiento espaciales.	1	2	3	4
27. Muestra integración de las calidades de movimiento temporales.	1	2	3	4
28. Adapta las calidades de movimiento temporales.	1	2	3	4
<b>Improvisación no cognitiva</b>				
29. Muestra silencio psicofísico de inicio de trabajo indagador.	1	2	3	4
30. Muestra dominio de conexión psicofísica inducida.	1	2	3	4
31. Muestra dominio de conexión psicofísica directa.	1	2	3	4
32. Muestra autenticidad en la conexión psicofísica.	1	2	3	4
33. Modula tipos de conexión psicofísica: del flujo a la mirada escénica.	1	2	3	4
34. Incorpora diferentes tiempos hacia la conexión de inducida a directa.	1	2	3	4
35. Muestra escucha personal en inhibición máxima del exterior.	1	2	3	4
36. Muestra capacidad de visualización.	1	2	3	4
<b>Improvisación composición</b>				
37. Demuestra capacidad de improvisación hacia la composición.	1	2	3	4
38. Muestra calidad en las secuencias codificadas encontradas	1	2	3	4
39. Demuestra capacidad de aprendizaje de las secuencias codificadas	1	2	3	4
40. Demuestra generosidad en la aportación de materiales	1	2	3	4
41. Demuestra dominio de la esencia dinámica del material aportado.	1	2	3	4
<b>Improvisación mirada escénica</b>				
42. Demuestra presencia escénica.	1	2	3	4
43. Utiliza la presencia escénica desde la sinceridad de ser observado.	1	2	3	4
44. Se muestra sincero.	1	2	3	4
45. Demuestra significatividad interpretativa.	1	2	3	4
46. Demuestra profunda neutralidad como punto de partida.	1	2	3	4
47. Demuestra valentía creativa.	1	2	3	4
<b>Improvisación indagación-investigación</b>				
48. Muestra emergentes caminos de improvisación sobre el movimiento.	1	2	3	4
49. Demuestra técnica de pasos secuenciales de investigación sobre el movimiento.	1	2	3	4
50. Muestra futuros caminos de investigación hacia el movimiento.	1	2	3	4

<b>Improvisación normativa espacial</b>				
51. Demuestra dominio de las formaciones espaciales en geometría estática.	1	2	3	4
52. Muestra dominio de las formaciones espaciales en geometría dinámica.	1	2	3	4
53. Muestra dominio de interesantes desplazamientos totales	1	2	3	4
54. Muestra dominio del espacio total desde su uso individualizado.	1	2	3	4
55. Muestra dominio de la formación individual.	1	2	3	4
56. Muestra dominio de la formación espacial dual.	1	2	3	4
			3	4
<b>Improvisación normativa temporal</b>				
58. Muestra dominio de la propia temporalidad que aporta a la acción grupal.	1	2	3	4
59. Muestra dominio en la regulación de la temporalidad total de la acción improvisada.	1	2	3	4
60. Muestra dominio de conformación en unísono de movimiento	1	2	3	4
61. Demuestra entendimiento enriquecido sobre tareas de unísono corporal	1	2	3	4
<b>Improvisación grupal con materiales codificados</b>				
62. Demuestra integración de la normativa espacial y temporal.	1	2	3	4
63. Integra herramientas inter e intrapersonales.	1	2	3	4
64. Muestra solvencia creativa.	1	2	3	4
65. Demuestra madurez en su criterio artístico.	1	2	3	4
<b>Improvisación grupal sin materiales codificados</b>				
66. Muestra capacidad de escucha intrapersonal.	1	2	3	4
67. Demuestra sensibilidad hacia la defensa de las secuencias codificadas.	1	2	3	4
68. Muestra decisiones óptimas a la secuencia coreográfica accionada.	1	2	3	4

**Puntuación 1.** [0, 1, 2'9]: Indica la no consecución del logro técnico. **Puntuación 2.** [3, 4, 4'9]: Indica un primer acercamiento al logro técnico. **Puntuación 3.** [5, 6, 7'9]: Indica grado técnico integrado y con demostración de las competencias esperadas. **Puntuación 4.** [8, 9, 10]: Indica ejecución técnica en improvisación en calidad y excelencia.

MEDIA PONDERADA 68 ítems.	Número de respuestas del intérprete:	En Intervalo de puntuación:
Número de respuestas 1		[0, 2'9]
Número de respuestas 2		[3, 4'9]
Número de respuestas 3		[5, 7'9]
Número de respuestas 4		[8, 10]
$\frac{(n^{\circ} 1 \times 1) + (n^{\circ} 2 \times 2) + (n^{\circ} 3 \times 3) + (n^{\circ} 4 \times 4)}{68} = - \text{-----} -$		

## Referencias Bibliográficas

- Andrien, B., Corin, f., & Paxton, S. (realización). Contredanse. (producción). (2008). *Material for the Spine. A movement study une étude du mouvement*. [DVD-ROM]. En contredanse. [2012, 16 agosto]
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). *Programa DOCENTIA. Protocolo para la evaluación externa del diseño*. Recuperado de [http://www.aneca.es/var/media/165884/docentia\\_2008\\_protocoloeval\\_080903.pdf](http://www.aneca.es/var/media/165884/docentia_2008_protocoloeval_080903.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). *Programa AUDIT. Modelo de Informe de Evaluación del Diseño del Sistema de Garantía Interna de Calidad*. Recuperado de [http://www.aneca.es/content/download/9527/110595/file/audit\\_anexo3\\_informeeval\\_080219.pdf](http://www.aneca.es/content/download/9527/110595/file/audit_anexo3_informeeval_080219.pdf)
- Arts PROPEL: An Introductory Handbook* (1991). En E. Winner & Project Zero (Eds.). Harvard College. Project Zero. Harvard Graduate School of Education.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global research compendium on the Impact of the arts in Education*. [Versión de Google books]. Berlín, Germany: Waxmann Verlag. Recuperado el 19 de diciembre de 2012 de <http://books.google.es/books?id=ZEaxmwG9n4EC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Barriga Monroy, M.L. (2011, diciembre). Estado del Arte y definición de términos sobre el tema: La investigación en educación artística. *El Artista*. 8, 224-241.
- Benito Vallejo, J. (2011). *Cuerpo en armonía. Leyes naturales del movimiento*. Barcelona: INDE.
- Bloom, B.S., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.
- Bopp, M. (1994). *Research in dance. A guide to resources*. [New York Public Library]. New York, Toronto: New York GK Hall, Maxwell McMillan Canada, Maxwell McMillan International.
- Brandt, R. (1987/1988, diciembre/enero). Sobre la evaluación en las artes: una conversación con Howard Gardner. *Liderazgo educativo*, 45(4), 30-34. Recuperado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198712\\_brandt.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198712_brandt.pdf)
- Bresler, L. (2007). *International Handbook of research in arts education*. Illinois, USA, University of Illinois: Springer.



- Brozas, M.P. (2006). *Cuerpo, imagen y expresión. Entre la creación artística y la intervención educativa*. En M.P. Brozas (Coord.). Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. [Wiley Online Library]. *Journal of Philosophy of Education*, 20(2), 177–186. doi: 10.1111/j.1467-9752.1986.tb00125
- Carr, W. (1987). What is an Educational Practice? [Wiley Online Library]. *Journal of Philosophy of Education*, 21(1), 163–175. doi: 10.1111/j.1467-9752.1987.tb00155
- Carr, W. (2006). Philosophy, Methodology and Action Research. [Wiley Online Library]. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 421–435. doi: 10.1111/j.1467-9752.2006.00517
- Castillo, C. (2007). Lo importante es decidir. En Ñaque (Ed.). *Improvisación. El arte de crear el movimiento*. (pp.95-99). España, Ciudad Real: Ñaque.
- Celichowska, R. (2000). *The Erick Hawkins. Modern Dance Technique*. Canadá: Princeton Book Company.
- Centro de Documentación de Música y Danza en España. [http://musicadanza.es/es/027es\\_biblioteca\\_y\\_archivo.html](http://musicadanza.es/es/027es_biblioteca_y_archivo.html)
- Chinchilla Minguet, J.L., & Zagalaz Sánchez, M.L. (2002). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: CCS.
- Churchill, E., Griffiths, & L., Roberts, H. (2009, septiembre). The National Resource Centre for Dance University of Surrey. *Dance Chronicle*, 32(3), 490-498.
- Colección París 8. Université Paris 8. Vincennes Saint-Denis. <http://catalogue.bu.univ-paris8.fr/>
- Contredanse. Nouvelles de Danse. [http://contredanse.org/index2.php?path=dispatch/publication.php&coll=nouvelles\\_de\\_danse.htm](http://contredanse.org/index2.php?path=dispatch/publication.php&coll=nouvelles_de_danse.htm)
- Cuéllar, M<sup>a</sup>. J., Morales, M., Sánchez García, E., & Sánchez, M. (2001, Abril). Construcción y validación de un instrumento para la evaluación de aspectos técnicos en danza. *Efdeportes.com* [Revista digital] 34, año 7. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd34b/danza.htm>
- Dance Research Journal. Edinburgh University Press. <http://www.euppublishing.com/journal/drs>

- Dance Chronicle. Research Gate. [http://www.researchgate.net/journal/1532-4257\\_Dance\\_Chronicle](http://www.researchgate.net/journal/1532-4257_Dance_Chronicle)
- David Zambrano. *Flying Low Dance Technique*. Recuperada el 14 de marzo de 2013. <http://www.davidzambrano.org/?p=18>
- David Zambrano (2010). *Fifty days. David Zambrano. Costa Rica 2010*. Recuperado el 14 de marzo de 2013 de. [https://www.youtube.com/watch?v=VQA\\_BSld37I](https://www.youtube.com/watch?v=VQA_BSld37I)
- Davidson, L., Ross-Broadus, L., Charlton, J., Scripp, L., & Waanders, J. (1990, marzo) *Los recientes avances en el estado de la evaluación: Arts Propel en Pittsburgh* [Ponencia]. Music Educators Convention. Pittsburgh, PA.
- Davidson, L., & Scripp, L. (1990). Tracking reflective think in the performance ensemble. *El Quarterly*. 1, II, 46-92.
- Declaración de Bolonia. Documento Marco: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, febrero 2003. Recuperado de <http://eees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- DeLahunta, S. (2006). Espaces distincts: quelques dimensions cognitives du mouvement. Scientifiquement Danse. Quan la Danse Puise aux Sciences et Réciproquement. *Nouvelles de Danse*. Bruxelles: Contredanse. 53, 150-163.
- DeSeCo Symposium. (2003). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. (1ª ed. en español, 2006). En D. S. Rychen, L.H. Salganik, y M.E. McLaughlin (Eds.). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En <http://www.OECD.org/edu/statistics/deseeco>
- DeSeCo Informe. (2001). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. (1ª ed. en español, 2004). En Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.). Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En <http://www.OECD.org/edu/statistics/deseeco>
- DeSeCo. Definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo. Recuperado de <http://www.deseeco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Dewey, J. (1934). *Arts as experience*. [Library of Congress] New York: Penguin Putnam Inc. <http://lccn.loc.gov/34027080>
- Dictamen del grupo de trabajo encargado por la Conferencia Sectorial de Educación sobre las enseñanzas artísticas y sus perspectivas normativas. Madrid, 2003.

- Dirección General de Educación y Cultura (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia*. Luxemburgo: oficina de publicaciones oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- ELIA. European League of Institutes of the Art: the primary international network organization of major arts education institutions & universities. Amsterdam. Recuperado de <http://www.elia-artschools.org/>
- European Journal of Arts Education. European League of Institutes of the art (ELIA). Disponible en <http://www.elia-artschools.org/Documents/european-journal-of-arts-education>
- European Quality Assurance Register for Higher Education (EQAR). Recuperado el 10 de enero de 2013 de <http://www.eqar.eu/about/introduction.html>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). Recuperado el 15 de enero de 2013 de <http://www.enqa.eu/index.lasso>
- European University Association (EUA). Recuperado el 15 de enero de 2013 de <http://www.eua.be/Home.aspx>
- European Association of Institutions of Higher Education (EURASHE). Recuperado el 10 de enero de 2013 de <http://eurashe.eu/>
- <http://www.eqar.eu/application/criteria.html>
- Elliott, J., & Sarland, C. (1995). A Study of ‘Teachers as Researchers’ in the Context of Award-bearing Courses and Research Degrees. [Wiley Online Library]. *British Educational Research Journal*, 21(3), 371–386. doi:10.1080/0141192950210309
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- EQ-Arts. (Co-ordinator European League of Institutes of the Arts). Enhancing Quality in the arts. ELIA Affiliate of ENQA. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de <http://www.eq-arts.org/en/>
- Escamilla González, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza (1999, diciembre). *I Jornadas de Danza e Investigación*. Murcia: Los libros de Danza.
- Federación Española de Asociaciones de Profesionales de la Danza (200, diciembre). *II Jornadas de Danza e Investigación*. Valencia: Los libros de Danza.

- Ferreiro Pérez, A. (1999, abril). Algunas características de la práctica educativa *dancística* profesional. *Bailetine E-Zine*. Recuperado el 15 de agosto de 2012 de [http://www.reocities.com/Vienna/1854/danza\\_aferreiro.html](http://www.reocities.com/Vienna/1854/danza_aferreiro.html)
- Forsythe, W. (Director) & ZKM (productor). (1994). William Forsythe. *Improvisation Technologies. A tool for the analytical dance eye*. [CD/DVD-ROM]. Serie ZKM, Digital Arts Edition. Alemania.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fuentes, A.L. (2006). *El valor pedagógico de la danza*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte: Valencia. Consultada el 20 marzo 2012 recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/9711>
- Fuentes, S. (2008). *Pedagogía de la danza. Cuadernos de danza*, 3. Bilbao: Asociación Cultural Danza Getxo.
- Galera, A. (2009). *Manual de Didáctica de la Educación Física II. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de programación*. Barcelona: Paidós.
- García Hoz, V., Fontán del Junco, M., Rodríguez Guillem, L., Motos Teruel, T., Contreras Jordán, R., Pérez Gil, M., (...) & Echevarría, J.M. (1996). *Tratado de Educación personalizada. Enseñanzas Artísticas y Técnicas*. Madrid: Rialp.
- Galhós, C. (2009). Unidades de sensación. Arquitecturas de la mirada. (Fernández, J. Trad.). *CdL Cuerpo de Letra Danza y Pensamiento* (Ed.), 2, 143-185. España: Centro Coreográfico Galego, Mercat de les Flors, Institut del Teatre, Universidad de Alcalá.
- Gardner, H. (1989). Zero-based arts education: An introduction to Arts PROPEL. *Studies in Art Education: A review of issues and research*, 30 (2), 71-83.
- Gardner, H. (1990, diciembre). The assessment of student learning in the arts. [Ponencia sobre Evaluación en Educación Artística], Bosschenhoof, Países Bajos. Se publicará en las *Actas*.
- Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. (Ferran Meler-Ortin, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original 1990). Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/39032238/Gardner-Howard-Educacion-Artistica-Y-Desarrollo-Humano>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. (Teresa Melero Nogués, Trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original, 1993).
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Buenos Aires: Paidós. (Obra original, 1982).
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós. (Obra original, 1973).

- Ghelman, D., & Burbridge, V. (Mayo-Junio, 2012). Ohad Naharin. Y la Compañía de Danza Batsheva de Israel. *Revista de Artes*, 32. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de [http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes32/danza\\_ohad-naharin.html](http://www.revistadeartes.com.ar/revistadeartes32/danza_ohad-naharin.html)
- Gil, F., Neira, T., Ñeco, L., & Torregrosa, E. (2005). *Proyecto de Grado en Danza, del Conservatorio Superior de Danza de Alicante*. Inscrito en el Registro de la propiedad intelectual de la Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport, con nº de asiento 09/2005/1829 de 31 de marzo.
- Giménez Morte, C. (2010). (Ed.). *La investigación en Danza en España*: Barcelona, 2010. I Congreso Nacional de Investigación en Danza. Monográficos de arte; Murcia: Mahali.
- Giménez Morte, C. (2012). (Ed.). *La investigación en Danza en España*: Barcelona, 2012. II Congreso Nacional de Investigación en Danza. Monográficos de arte; 4. Valencia: Mahali.
- Giraldez, A. (julio-agosto 2009). Competencia artística y cultural. *Aula de innovación educativa*. Graó. (183-184).
- Goldberg, R. (1996). *Performance Art. Desde el futurismo hasta el presente*. Barcelona: Destino. C.S. Graphics.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (2000). *El espíritu creativo*. (Rosa S. Corgatelli. Trad.). España: B Argentina S.A. (Obra original 1992).
- Gómez, P.P., & Lambuley, R. (2006). Investigación en artes y el arte como investigación. Bogotá, Colombia: Fondo de publicaciones de la Universidad Distrital.
- González Hernández, A. (comp.), Haeblerlin, U., Blankertz, H., Gruschka, A., Mollenhauer, K., Rittelmeyer, Ch. (...) & Montes del Castillo, A. (1998). *La investigación acción como metodología en ciencias sociales*. Murcia: Cossio.
- Goodman, N; Perkins, D & Gardner, H. (2010). *Informe técnico de Harvard Project Zero*. Recuperado el 12 de octubre de 2012 de [http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final\\_Revised%20PZ\\_Brochure\(1\).pdf](http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final_Revised%20PZ_Brochure(1).pdf)
- Green, L. (Director) & Sparwasser, G. (Filmmaker). (2009). *Somatic Approaches to movement*. [DVD]. Serie 1. Somatic Approaches and Artistic Creation. Recherche en mouvement. Chicago: egg cowles Foundation. [2012, 9 de agosto]. <http://www.eeg-cowlesfoundation.org/index.html>
- Gutiérrez, E. (2004/2007). *Al Danzar*. Apuntes (Proyecto de investigación, 2004/2007). Universidad Nacional de Costa Rica.
- Hathitrust Digital Library. Research Center. <http://www.hathitrust.org/>
- Hawkins, E. (2006). Le principe d'une chose. Scientifiquement danse. Quan la danse puise aux sciences et réciproquement. *Nouvelles de danse*. 53, 13-32. Bruxelles: Contredanse.

- Hernández Pina, F., Fuentes Pérez, P., Iglesias Verdegay, E., & Serrano Pastor, F. (1995). *Introducción al proceso de investigación en educación*. Murcia: DM.
- Herrán Gascón, A., Paredes Labra, J., González Jiménez, F. E., Martínez Bonafé, J., Bautista Martínez, J., Villena Higuera, J.L., (...) & López Melero, M. (2008). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Herreras, E. (2005). La formación dancística y la formación del artista. *Diálogos de Danza: ¿Los dilemas de la transmisión de la técnica contemporánea?*, 2, 10-13. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de cultura, Educació i esport. Centro coreogràfic. Teatres de la Generalitat Valenciana.
- Huber, G. L. & Gürtler, L. (2004). *Manual del Programa para Analizar Datos Cualitativos*. Tübingen, Alemania: Ingeborg Huber Verlag.
- Informe Deseco. (1999) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Instituto de Servicios Estadísticos para la Educación. Institutos Americanos de Investigación (ESSI). Trabajo apoyado por el centro nacional de estadística de Educación del Departamento de Educación de los Estados Unidos y la Oficina Federal de Estadística de Suiza. Neuchâtel, 1999. [WWW.deseco.admin.ch](http://WWW.deseco.admin.ch)
- Informe Eurydice, la red europea de información en educación. Organización de la Estructura de la Educación Superior en Europa (2006/2007). Tendencias Nacionales en el Marco del Proceso de Bolonia. Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea, 2007.
- Informe anual sobre el estado y situación de las Enseñanzas Artísticas, 2009. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Gobierno de España. Recuperado de [http://www.acesea.es/www/files/informe\\_anual.pdf](http://www.acesea.es/www/files/informe_anual.pdf)
- Inter}artes. Tapping into the potencial of Higher Art Education in Europa. ELIA. Recuperado de <http://www.elia-artschools.org/Activities/interartes.pdf>
- Joly, Y. (2000). El método feldenkraiss de educación somática. Recuperado el 12 de septiembre de 2012 de [http://enyvanjoly.com/images/7/7c/el\\_metodo\\_Fel\\_de\\_Ed\\_so-esp.pdf](http://enyvanjoly.com/images/7/7c/el_metodo_Fel_de_Ed_so-esp.pdf)
- Jové, J. J. (2002). *Arte, psicología y educación. Fundamentación vygotskyana de la educación artística*. Colección Aprendizaje. Volumen CXLII (Dir. Pozo, J.I). Barcelona: Antonio Machado Libros.
- Kassing, G., & Jay, D.M. (2003). *Dance teaching methods and curriculum design. Comprehensive K-12*. United States: Human Kinetics.
- Kember, D & Gow, L. (1992). *Investigación acción*. (D. Lafourcade, Trad.). [Kluwer Academic Press Publisher]. Notas tomadas de Action Research as a from of staff development in

- Higher Education. SDI: Netherlands. Consultado el 30 agosto 2012. Recuperado de <http://ipes.anep.edu.uy//documentos.23-297-310.pdf>
- Kemmis, S & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- L'animal a l'esquena. Mal Pelo. Recuperado de <http://www.lanimal.org/index.php?page=dos&lg=cat>
- La Ribot (2003). Ese espacio que se abre... donde todo está girando. En J.A. Sánchez & J. Conde-Salazar (Eds.). *Cuerpos sobre blanco*, 1 (pp. 217-225). Madrid: Caleidoscopio, Universidad de Castilla-La Mancha.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. (Lidia de Franze, trad). Barcelona: Paidós. [Versión de google books]. Recuperado de <http://books.google.es/>. (Obra original publicada en 1971).
- Lesschaeve, J. (2009). *El bailarín y la danza. Conversaciones de Merce Cunningham con Jacqueline Lesschaeve*. (Helena Álvarez de la Miyar, trad.). Barcelona: Globalrhythm. (Obra original, 1980).
- Lepecki, A. (2008). Agotar la danza. Performance y política del movimiento. *CdL cuerpo de letra danza y pensamiento*, (1). (Antonio Fernández Lera, trad.). España: Centro Coreográfico Galego. Mercat de les Flors. Aula de Danza Estrella Casero (Universidad de Alcalá). (Obra original 2006).
- Lepecki, A. (2012, summer). Dance Discourses: Keywords In Dance Research (review). *Dance Research Journal*. 44(1), 93-99. doi: 10.1353/drj.2012.0005
- Loupe, L (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. [Librairie de la danse] Bruxelles: Contredanse. Publiée avec le concours du centre national du livre.
- Lozano, I., & Ramirez, J.L. (2005, marzo). Competencias, logros e indicadores de logros: una distinción y una relación necesaria. Recuperado de [http://comunidad/grupos/enidencultura/revista/revista/enunciacion/ENUNCIACIÓN/\(TERMINO\)/ARTICULOS/DE/REFLEXI/LOZANO/IVONETH.RAMIREZ/JOSE/LUIS.pdf](http://comunidad/grupos/enidencultura/revista/revista/enunciacion/ENUNCIACIÓN/(TERMINO)/ARTICULOS/DE/REFLEXI/LOZANO/IVONETH.RAMIREZ/JOSE/LUIS.pdf)
- McMillan, J.A., & Schumacher, S. (2007). Addison Wesley.
- Martínez Díaz, M<sup>a</sup>. L. (2011). *El desarrollo de las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro*. (Tesis Doctoral para la obtención del título de doctor en



- Pedagogía). Facultat de Ciències Socials. Universitat de València. València. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/81886>
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2007). *Investigación educativa*. (5ª ed.). Madrid: Pearson educación.
- Medina Rivilla, A., Salvador Mata, F., Arroyo González, R., Blázquez Entonado, F., de Vicente Rodríguez, P.S., Fernández Cruz, M., (...) & McWilliam, N. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Megías, M<sup>a</sup>. I. (2009). *Optimización en recursos cognitivos y su repercusión en el aprendizaje de la danza*. (Tesis Doctoral). Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de València.
- Mena, M<sup>a</sup>. C. (2007). *El cuerpo creativo. Taller cubano para la enseñanza de la composición coreográfica*. Buenos Aires, Argentina: Balletin dance.
- Montes del Castillo, A. (1989). Investigación-acción como método en ciencias sociales: aproximación al estudio de casos en antropología. En A. González Hernández (comp.), *La investigación- acción como metodología en ciencias sociales*. (pp.135-184). Murcia: Cossio.
- Morrison, J. (1979). *The vision of modern dance*. Princeton New Jersey: University of New Hampshire.
- Murias, C. (2008, hivern). William Forsythe, el coreògraf atípic. *Estudios Escènics. Quaderns de l'Institut del Teatre*, 1(33-34) 289-294. Barcelona: Diputació Barcelona.
- Myung OH, S. (2008). Recherche sur l'identité et l'identification de la danse contemporaine coréenne: à travers les Rencontres chorégraphiques internationales de SeineSaint-Denis et la Biennale de la Danse de Lyon. (Tesis Doctoral). Université Paris 8, U.F.R. Arts, Philosophie, Esthétique. Recuperado de [http://1.static.e-corpus.org/download/notice\\_file/849449/OhThese.pdf](http://1.static.e-corpus.org/download/notice_file/849449/OhThese.pdf)
- Nikolais, A. (2008, hivern). Moción. Stasis. Percepción sensorial. (Fàbrega I Górriz, Trad.). *Estudios Escènics. Quaderns de l'Institut del Teatre*, 1(33-34), 484-496. Barcelona: Diputació Barcelona. (Obra original publicada en 2005).
- Noguero, J. (2007, hivern). Danza Catalana. Tradición en vanguardia: un mapa. *Estudios Escènics. Quaderns de l'Institut del Teatre*, 1(33-34), 464-476. Barcelona: Diputació Barcelona.
- New York Public Library. <http://www.nypl.org/>
- Nouvelles de Danse (2006). Tanzarchiv Leipzig. Powered by Drupal, an open source content management platform. Webdesign & Development by Markus Ringpfeil AGD. Recuperado de <http://www.tanzarchiv-leipzig.de/?q=es/node/297>



- Ñeco, L. (2014). *Programa de Optimización del Movimiento (PrO-M): Compañía Cienfuegos Danza*. (Tesis doctoral). Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Paysages chorégraphie contemporaine. [DVD]. (2007). Francia: Paris 08 (editeur). Ministerio Francés de Asuntos Exteriores y Europeos (SP), Centro Nacional de la Cinematografía. Disponible en Bibliothèque Nationale de France Recuperado de [http://bibliographienationale.BNF.fr/DSAM/CuA\\_10.h/cadre204-10.html](http://bibliographienationale.BNF.fr/DSAM/CuA_10.h/cadre204-10.html)
- Pérez Alonso-Geta, P. M<sup>a</sup>. (2007). *El brillante aprendiz. Antropología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Alonso-Geta, P. M<sup>a</sup>. (2009, abril). Creatividad e innovación: una destreza adquirible. [Dialnet] *Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación*, 21(1), 179-198. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3165/3191](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3165/3191)
- Perspectives on Learning. (2012). [catálogo de investigaciones]. Project Zero. Harvard University. Recuperado el 15 de marzo de 2013 de [http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final\\_Revised%20PZ\\_Brochure\(1\).pdf](http://projectzero.gse.harvard.edu/assets/Final_Revised%20PZ_Brochure(1).pdf)
- Peñalver Vilar, J.M. (2005). *La aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la música en la Educación Obligatoria*. (Tesis Doctoral para la obtención del título de doctor en Pedagogía) Departamento de Filosofía, Universidad de Valencia.
- Project MUSE (2013). Producido por The Johns Hopkins University Press, en colaboración con The Milton S. Eisenhower Library. Recuperado de <http://muse.jhu.edu/>
- Project Zero (2012). *Perspectives on Learning*. Catálogo de investigaciones de Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Recuperado de <http://www.pz.gse.harvard.edu>
- Proyecto Tuning Europa (2002). Recuperado el 15 de marzo de 2013 de [http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form\\_apoyo\\_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/proyectotuning\\_europa\\_/!](http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa-de-formacion-permante/evaluacioncompetencias2/sesion4a7/proyectotuning_europa_/!)
- Proyecto Tuning América Latina (2008). Recuperado el 15 de marzo de 2013 de [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&ord](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&ord)
- Real Decreto 632/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Danza establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. En BOE No. 137, pp. 48501-48516, de 5 de junio.

Recomendación del Consejo de 24 de septiembre 1998 sobre la cooperación europea en la garantía de la calidad en la educación superior (98/561/CE, de 24 de septiembre de 1998). *Official Journal of the European Communities* 7. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:1998:270:0056:0059:EN:PDF>

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DA:PDF>

Seidel, S., Tishman, S., Winner, E., Hetland, L., & Palmer, P. (s.f). *The Qualities of Quality. Understanding Excellence in Arts Education*. [Informe de investigación]. Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Recuperado el 2 de marzo de 2013 de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>

Sesé, T., Margarit, A., Baixas, J., Antúnez, M., Allsop, R., Verbejt, B., Cots, T., & Muñoz, M. (Coord.). (2000). *Mal Pel. L'animal a l'esquena*. (Geatorex-Davies, V., Cots, T., Chacón, L.M., Barry, K. Trad.). España: Mal Pelo.

Sevillano García, M<sup>a</sup>. L. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de calidad*. Madrid: Mc Graw Hill.

Sichel, B. (1998). En Gómez, R. (Ed.). Si Fred Astaire viviera en la era de la informática. Caprichos. La danza a través de un prisma. *Colección Cuadernos escénicos*. ,6, 91-97. Sevilla: Junta de Andalucía.

Siegmund, G. (2003). El problema de la identidad en la danza contemporánea. En J.A. Sánchez & J. Conde-Salazar (Eds.), *Cuerpos sobre blanco*, 1, (pp. 51-62). Madrid: Caleidoscopio, Universidad Castilla-La Mancha.

Suárez, B. (2005). *La formación en competencias: un desafío para la enseñanza del futuro*. [Documento online]. Recuperado de <http://www.uco.es/organizacion/>

[ees/documentos/normasdocumentos/otros/La%20formacion%20en%20competencias%20MEC.pdf](#)

The Bologna Declaration (19 June 1999). Recuperado el 10 de septiembre de 2011 de [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf#search=%22bologna%20declaration%22](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf#search=%22bologna%20declaration%22)

New York Public Library. Consultado el 18 de septiembre de 2011. Recuperado de [www.catnyp.nypl.org/www.danceheritage.org](http://www.catnyp.nypl.org/www.danceheritage.org)

Torregrosa, E. (2013). *Taller de prácticas docentes como propuesta innovadora de las Enseñanzas Superiores de Danza: estudio de casos*. (Tesis para la obtención del título de doctor). Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de Alicante.

Tokyo (2006). TOKYOtheCompany. Canal de You Tube, creado el 10 de enero de 2006). <http://www.youtube.com/user/ProDancer123/about>

Tuning document Dance Education (2007). Inter}Artes themathicnetwork. Recuperado de [http://www.eq-arts.org/images/Tuning\\_Dance.pdf](http://www.eq-arts.org/images/Tuning_Dance.pdf)

Tuning Document Design Education (2007). Inter}Artes themathicnetwork. Recuperado de [http://www.eq-arts.org/images/Tuning\\_Design.pdf](http://www.eq-arts.org/images/Tuning_Design.pdf)

Tuning document Fine Art Education (2007). Inter}Artes themathicnetwork. Recuperado de [http://www.eq-arts.org/images/Tuning\\_Fine\\_Art.pdf](http://www.eq-arts.org/images/Tuning_Fine_Art.pdf)

Tuning Document Theatre Education (2007). Inter}Artes themathicnetwork. Recuperado de [http://www.eq-arts.org/images/Tuning\\_Theatre.pdf](http://www.eq-arts.org/images/Tuning_Theatre.pdf)

Yaracet, A. (2001). *La técnica de José Limón como herramienta para la formación del bailarín de danza contemporánea*. (Tesina para obtener el título de profesional en educación dancística con especialidad en danza contemporánea). Escuela Nacional de Danza Nellie y Gloria Campobello, México.

Zaldivar, A (coord.); Gómez, M.C; Hernández, F; Pérez, H.J; (2006, junio). *Bases para un debate sobre investigación artística*. Instituto superior de Formación del Profesorado. Colección: conocimiento educativo. Serie: Didáctica. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Transferencia Tecnológica de la Universidad Politécnica.

Zessoules, R., & Gardner, H. (1991). Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom. En V. Perrone (Ed.), *The assessment in schools*. Washington, DC: ASCD.

Zessoules, R., Wolf, D., & Gardner, H. (1988, abril). *A better balance: Arts PROPEL as an alternative to the discipline-based art education*. En J. Burton, Lederman A., y P. Londres (Eds.), *Más allá DBAE: El caso de múltiples visiones de la educación artística*.

Vygotsky, L.S. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

- Waks, L. J. (2009). Inquiry, Agency, and Art: John Dewey's Contribution to Pragmatic Cosmopolitanism. *Education and culture*, 25(2), 115-125.  
doi: 10.1353/eac.0.0045
- Wilson, J.A. (2012). When is a performance? Temporality in the social turn. *Performance Research. A Journal of the Performing Arts*, 5(17), 110-118.  
doi: 101080/13528165.2012.728450
- Wiley Online Library. (1999–2013).
- Wolf, D. (1987/88, diciembre / enero). La apertura de evaluación. *Liderazgo Educativo*, 45(4), 24-29.
- Wolf, D. (1989). El aprendizaje artístico como conversación. En D. Hargreaves (Ed.). *Niños y las artes* Philadelphia: Open University Press.
- Wolf, D., & Pistone, N. (1991). *Taking full measure: Rethinking assessment through the arts*. New York: College Entrance Examination Board.

# LA IMPORTANCIA DE LA TERMINOLOGÍA: LOS CÓDIGOS ESCÉNICOS

Ponencia dictada en las  
**I JORNADAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LOS CENTROS  
SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS**

La revisión constante de la base que alimenta la pedagogía escénica nos mantiene alerta de cara a tener actualizados los principios programáticos de las asignaturas que impartimos. La Artes Escénicas son ante todo praxis, la mayor parte de nuestras asignaturas se ejecutan en movimiento, son acción. La reflexión teórica, pues, es fundamental para recordar, analizar o recuperar aquello que hacemos durante el proceso de creación. Por eso combinamos el trabajo práctico en el aula con la reflexión constante, la mayoría de mis clases acaban con los alumnos sentados en círculo y exponiendo uno tras otro, dentro de un tono reflexivo, con qué se quedan de la sesión que hemos realizado.

Una buena formación, como manifiestan la mayoría de pedagogos, "*es aquella en la que estudiantes y docentes trabajan juntos, dispuestos a aprender unos de otros, planificando e investigando en equipo sobre temas relevantes*" (1). Por eso, nuestros trabajos de investigación tienen su base en la labor que desarrollamos en relación al alumno, en relación al trabajo del aula o a las representaciones escénicas posteriores.

Desde siempre me ha preocupado dotar al alumno de herramientas que le permitan dialogar con quien le rodea sabiendo utilizar con claridad un lenguaje que conozca y con el que se haga entender. La labor de un actor se prepara en privado, pero se ejecuta en público, y hemos de preparar al actor para enfrentarse a la posibilidad que tienen hoy en día de transmitir, a través de distintos cauces mediáticos, las ideas claves de su trabajo, para que estas sean mejor entendidas por los espectadores que van a disfrutar de su arte. Se trata de una búsqueda constante en pos de un "argumentario" que ayude a entender nuestro oficio. Es decir, la búsqueda de una terminología propia que defina aquello que hacemos.

En cursos anteriores he iniciado un trabajo, en continuo proceso de crecimiento, en el que he perseguido definir de forma clara y concisa los "términos teatrales que utilizamos en el aula de interpretación". No con el afán de sentar cátedra, si no como la búsqueda de un "vocabulario" que identifique un lenguaje común en nuestro espacio de trabajo, acotando los términos a la asignatura impartida. Un vocabulario que nos sirviera como punto de partida para la discusión y el debate y que pudiera seguir creciendo, redefiniéndose constantemente como germen de un proyecto más ambicioso. Términos como: acción, actitud, anticipar, bloqueo, código, conflicto, convención, disponibilidad, emoción, energía, escucha, estímulo, ética, imaginación, impulso... están recogidos en el aula, estudiados con posterioridad y contrastados entre profesor y alumnos para identificarlos con la mayor claridad y precisión.

La temporada pasada abordé en tercer curso la asignatura "Taller de Teatro Contemporáneo" y la premisa fundamental con la que compartí espacio de investigación con mis alumnos fue conocer y definir qué entendemos por "Contemporáneo". Para ello le pedí a dieciocho autores valencianos que nos escribieran, con forma de texto dramático, una escena inspirada en el término. El espectáculo se estrenó con notable éxito (2) y con posterioridad ha adquirido forma de libro con la edición de los textos originales recibidos (3). La revista *Episkenion* publicará en el mes de junio de 2015 un artículo donde hago una valoración reflexiva de esta experiencia escénica. Este es para mí un buen ejemplo del recorrido vital de una investigación: la necesidad de estudiar, buscar y aprender, la plasmación escénica de lo aprendido, la edición para estudios posteriores del material utilizado y la difusión última del proyecto.

Mi último trabajo, el que da título a esta ponencia, se titula "*Los códigos escénicos: falacia o respuesta*" y redonda en lo que he expuesto con anterioridad. Nace de la tutorización de un Trabajo de Fin de Título planteado por un alumno y de la necesidad de profundizar en conceptos que se desdibujan o que no están suficientemente definidos. Este trabajo ha sido, con posterioridad, publicado, con forma de artículo, en la revista ÑAQUE dedicada a la pedagogía y a la investigación teatral (4). No ha sido propiamente un trabajo de búsqueda, sino más bien la necesidad de reflexionar sobre un material que por utilizado, no estaba demasiado bien asentado.

A continuación transcribo el resultado de ese trabajo:

¿Es posible trabajar con algo que no existe? ¿Es posible utilizar una terminología virtual y que sin embargo sea esta un elemento tangible de comunicación?

Las afirmaciones rotundas en el campo de la interpretación me han parecido siempre desgarradoras, me han creado desasosiego y más incertidumbres de las que previamente tenía. Más útiles me han parecido las dudas, los interrogantes y la búsqueda, no de una respuesta, sino de varias, si estas eran posibles. El concepto "código escénico" es uno de esos términos denostados por teatrólogos y estudiosos de las artes escénicas, no tenemos más que leer el "Pavis" que, aun reconociendo su existencia, no le da ningún pábulo. Tampoco quienes se dedican a la praxis escénica se sienten cómodos ante su uso y, quien no lo rechaza frontalmente, lo nombra entre dientes o desviándose con algún eufemismo. El código escénico tiene un significado a medio camino entre la "forma" y el "estilo" en el que un actor realiza su interpretación, pero en un plano donde se define mejor esa sintonización fina donde debe colocarse para ajustar su trabajo interpretativo al de sus compañeros y al de las propias necesidades del espectáculo. Y es científico y demostrable que tampoco está en las muchas historias mundiales del teatro que se han escrito. Y aun así, considero de vital importancia encontrar un espacio terminológico que dé coherencia al uso que del lenguaje hacemos en el amplio territorio de la interpretación, una terminológica sintetizada y no excluyente que pueda acuñar nuevos términos, si estos han demostrado la utilidad de su uso. Y por ello voy a dedicar unas líneas a explorar cómo aparecen "los códigos" en el pasado de mi formación.

Es cierto que el término lo escucho por primera vez en boca de mi primer maestro, y también mi primer referente, Antonio Díaz Zamora (5), catedrático de Interpretación en la Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia (ESADV) y que lo incluye en el programa formativo de tercero de la licenciatura de Arte Dramático especialidad en Interpretación textual. Antonio Díaz Zamora plantea en 1978, cuando actualiza el antiguo plan de estudios de la carrera de Declamación, un recorrido pedagógico que se inicia en el primer curso con el desarrollo de las habilidades del actor; en el segundo curso con el encuentro

entre el actor y el personaje; y en tercero con la confrontación del actor con los códigos escénicos. Hay en primero una clara intención de desinhibir al actor, desbloquearlo y mostrarle las infinitas posibilidades expresivas de las que dispone. Finalizado el camino de la explosión de creatividad que representa enfrentarte al teatro sin prejuicios ni vicios mal adquiridos, se encuentra el actor en segundo curso ante el camino de la construcción del personaje, un camino que ha de recorrer solo y que le va a enseñar las herramientas con las que va a enfrentarse en el futuro a la creación de su personaje. Una vez adquirida la técnica mínima necesaria para enfrentarse individualmente a la creación escénica, acomete, en el tercer curso, un trabajo en equipo que le lleva a ser más generoso con sus compañeros y a estar más atento a la escucha externa que a la interna. Y es ahí, en los talleres de tercero, donde aparecen los "códigos". El curso lo plantea, Antonio Díaz Zamora, en tres bloques, aunque nunca llegan a completarse los tres en una misma temporada, debido, lógicamente, a lo ambicioso de la propuesta. Idealmente, el recorrido trazado, contemplaba un primer trimestre donde se aborda el "código naturalista", un segundo trimestre donde se hace lo mismo con el "código arbitrario" y concluye el tercer trimestre con el "código autónomo". El naturalista era innegociable y se desarrollaba siempre en un cuatrimestre, y los otros dos quedaban a elección del profesor que, según su propio criterio, entraba en uno u otro en el segundo cuatrimestre, quedando el curso limitado a dos códigos. El código naturalista parecía siempre el de una comprensión aparentemente más fácil, pero el arbitrario ya necesitaba una buena explicación y aun más el autónomo. La interpretación que cada profesor hacía de los códigos quedaba encerrada en el aula sin más debate pedagógico.

Durante la etapa de ese plan de estudios y tras mi incorporación a la ESADV, he asumido esta programación con confianza y creyendo en su idoneidad en el plan de estudios. He "interpretado" el modelo curricular entendiendo que el primer curso era el año del encuentro del alumno con los elementos de expresión; el segundo curso, el año del ACTOR, así en mayúsculas; y el tercer curso, el año del TEATRO, también en mayúsculas. Un curso, el de tercero, que te sumergía, tras haber adquirido una técnica actoral en segundo, en todos los elementos que conforman la puesta en escena y la integración del actor en un proceso creativo donde intervienen otros colectivos.



Cuando se amplió la carrera a un cuarto año se mantuvo el programa de los tres primeros cursos y se contempló el cuarto curso como un espacio puente entre los estudios y la profesión teatral. En ese curso, contrastaba el actor lo que había aprendido, con la exigencia que le imponía una producción teatral ampliamente profesionalizada. Un buen plan, según mi punto de vista.

Con los nuevos planes de estudios (Bologna) se fragmenta mucho más la carrera buscando la autonomía y la especialización del alumno y desaparece esta estructura tal y como la conocíamos. Los códigos escénicos quedan dinamitados y apenas aparecen reminiscencias de ellos como son el "Taller de Teatro Contemporáneo" y el "Taller de Teatro Clásico", ambos impartidos en tercer curso. Los códigos escénicos desaparecen absolutamente de las aulas y aparecen ciertas lagunas donde es fácil caer y donde la comprensión de aquello que denominamos "contemporáneo" o "clásico" ya implica en sí mismo un debate donde los márgenes de definición son bastante amplios.

Desde nuestros orígenes, el hombre ha necesitado identificar todo cuanto le rodea para poder comprenderlo mejor. La caída del Sol era para el hombre primitivo un acontecimiento terrible por incomprensible, necesitó entender el ciclo que representaba, para asumirlo con normalidad; y denominar a esos ciclos "día" y "noche" fue un gran paso en su aceptación. Desde entonces, nuestra especie, ha necesitado clasificar las cosas para reconocerlas, para entenderlas. Y lo hace con los animales, los minerales y los vegetales, necesitando de la taxonomía para ordenar un mundo demasiado amplio para su pequeña mente. La clasificación de las cosas no sólo nos ayuda a racionalizarlas, sino que también nos proporciona el inmenso placer de poder apreciar mejor el valor de aquello que se nos ofrece. Cuando contemplamos un paisaje agreste y hermoso podemos ver una enorme mancha verde o podemos diferenciar, no solo tonalidades y formas, también personalizarlas desde la clasificación e identificación de cada uno de los elementos que la forman. O es todo verde, o está lleno de pinos, encinas, cedros, adelfas, helechos, romeros, tomillos, lavandas,... Un gran universo decodificado en nuestro conocimiento y apreciado por nuestros sentidos, por todos ellos. También en el teatro necesitamos de un criterio o taxón que relacione las cosas entre sí.

Y tiene el actor la necesidad de acotar su espacio de actuación, la necesidad de conocer los márgenes por donde debe actuar. Y esta necesidad

le lleva a efectuar constantes preguntas, sano hábito adquirido en su proceso formativo. Estas preguntas son contestadas en ocasiones con eufemismos o con evasivas disfrazadas de búsquedas personales y encuentros imaginarios con espacios por descubrir. A mí, me preocupa dejar en blanco y con una respuesta a medias al actor que con toda su inocencia acude a ti como fuente de saber y con ansia de saciar de conocimiento sus dudas. Si no puedo ofrecerle una respuesta clara y precisa siento que el fracaso se instala en mi mochila y que el actor, ávido de conocimiento, se va mucho más sediento, en busca de otras fuentes que le resuelvan sus inquietudes y que le hagan abandonar ese desierto de confusión en el que está instalado con excesiva frecuencia.

Está claro, y no parece que sea discutido, que hay muchas formas de abordar el camino de la Interpretación, también que disponemos de varias técnicas interpretativas -hay quien defendería un par como mucho, y es aceptable su opción, aunque yo no la compartiría. Esa técnica actoral de construcción de un personaje y de construcción de una escena está determinada por el pedagogo que la imparte y por la “escuela” que sigue. Creo que hasta aquí vamos bien. Sin entrar en que acabe este ciclo mejor o peor formado, todavía le queda un largo camino para comprender y conocer las múltiples dificultades con las que se va a encontrar. La adquisición de una técnica no le garantiza el éxito en los trabajos que acometa. Y más de una vez se va a ver envuelto en una estéril discusión, con otros compañeros de pedagogías distintas, de la verdad de su opción. Adquirida, como ya he dicho, la técnica, se va a enfrentar a un montaje, a una propuesta escénica en la que van a intervenir otros creadores, otras disciplinas y, a menudo, otras perspectivas teatrales. Es evidente que la figura del director le va a guiar en este nuevo proceso, pero si el lenguaje que utiliza el director le es próximo y conocido este nuevo camino le va a resultar más fácil. Pero si el director no tiene claros sus criterios de trabajo, aunque sus resultados puedan ser buenos, va a mantener al actor mareado en un temporal de dudas. Ahí es donde la discrepancia y la negación van a confundir más al actor, que va a pensar que nada de lo que ha aprendido le es útil y va a entrar en una crisis de inseguridad que le va a hacer retroceder varios pasos. Durante muchas sesiones dedico gran parte de mi trabajo a fortalecer la confianza que el actor siente sobre su

propios conocimientos, los que ya ha adquirido antes de trabajar conmigo, e intento reforzar su autoestima con una base de trabajo que optimice los recursos de los que dispone, y un lenguaje de uso práctico que le permita dialogar y contrastar, con conocimiento de causa, lo que ya sabe con lo que saben los otros. Aceptar lo nuevo, sin abandonar lo adquirido.

En esta ágora de encuentros entre distintas opciones es importante encontrar puntos de conexión, y esa conexión la he encontrado en la claridad máxima para exponer el plan de trabajo y el objetivo deseado. Cuando un actor pregunta cómo ha de ser su actuación, no está cuestionando ni dudando sobre la metodología que ha adquirido con anterioridad, está preguntando por los márgenes, por los límites de su trabajo y cuanto más ambiguos sean estos, más perdido se encontrará. He visto procesos de trabajo extraordinarios en el que por no ir delimitando el terreno que se estaba pisando se ha ido demoliendo la nave que se estaba construyendo y el actor ha acabado confundido y sin saber qué estaba haciendo. Siempre volverá a realizar la misma pregunta: *¿Qué hago y cómo lo hago?* Y no, no está hablando de su técnica, ni de las acciones que tiene marcadas, está hablando de otra cosa que no ve definida. Claro, en todo el párrafo anterior me estoy refiriendo a la ubicación del actor en un montaje donde el concepto actoral no acaba de definirse, no acaba de encajar entre las otras piezas que conforman el proyecto. Con frecuencia, vemos que cada actor se mueve con unos criterios y su forma escénica difiere mucho de la de sus compañeros, Y, ¿cuál es la adecuada? La respuesta la ha de dar el director, está claro, pero, ¿no podríamos dotar al actor de herramientas, de lenguaje, y de un conocimiento, reconocido, por explicado y asumido, que pueda trasladar al espacio de trabajo y aplicarlo?

Este recurso también debe ser aprendido, debe ser entrenado, debe ser trabajado. A menudo se reniega del uso explicativo de los códigos escénicos objetando que el actor se acoge a ellos como la herramienta de trabajo, como si los códigos escénicos fueran la técnica y no el cauce de navegación. El actor pregunta: *Pero, ¿he de interpretar mi personaje de forma simbólica?* No, claro que no. Esa no es la forma de acercarse a su personaje, pero puede ser el resultado final de su personaje y para ello el actor debe conocer y comprender aquello que se le pide. Y eso, se puede enseñar, se puede entrenar, se puede

trabajar. De hecho lo hacemos, cuando planteamos aquel ejercicio que consiste en realizar el mismo texto, el mismo personaje, en tres formas interpretativas distintas, ¿qué estamos enseñando? ¿Qué le estamos ofreciendo? Evidentemente: más recursos, más experiencias y más conocimientos prácticos. Podemos buscar referentes, ejemplos, imágenes, modelos... Pero todos buscamos lo mismo: que el actor comprenda qué está haciendo y sepa por qué y cómo lo hace. A menudo nos enredamos en explicaciones eufemísticas a la hora de explicar cómo ha de ser el trabajo del actor, diciendo: "en clave de...", "a modo de...", "como si...", "de esta forma...", "de este tipo...", "con este tono"... Cuando más nos acercamos es cuando empleamos la palabra "estilo" o la más usada "registro"; siempre, claro, estamos hablando desde la interpretación. Un "estilo interpretativo" nos sitúa en un espacio amplio que puede, o no ser, definido. Un "registro interpretativo" parece un espacio más determinado, más acotado. La RAE nos aporta datos y nos dice que "Estilo" es la *forma, manera, modo de comportamiento* y también el *carácter propio que da a sus obras un artista o el conjunto de características que individualizan la tendencia artística de una época*. De "Registro" dice que es *cada una de las tres grandes partes en que puede dividirse la escala musical o el modo de expresarse que se adopta en función de las circunstancias*. Parece claro su uso, aunque la expresión "registro" la cogemos del campo de la música. Y, ¿qué importa si con ella conseguimos entendernos? Existe un miedo latente a caer en el cliché, a creer que delimitar un espacio de trabajo puede anular la creatividad del actor. Que definir una forma de interpretar puede encorsetar el trabajo del intérprete... Pero un actor es un "jugador", un *player*, un *joueur*, y como tal ha de conocer las normas y los márgenes del juego para poder disfrutar de su trabajo sabiendo qué está haciendo. Y el terror al cliché existe en todo, no sólo en los códigos escénicos, pues una interpretación encorsetada y sin vida es una mala interpretación, y punto.

Yo no "interpreto" el criterio planteado por Antonio Díaz Zamora a la hora de definir los códigos escénicos limitándome exclusivamente a los autores, es decir, a los textos dramáticos. No me sirve asociarlo exclusivamente a la dramaturgia, que también, pues esto me limita, me restringe el campo de su uso; y porque, puedo asociarlo a los códigos arbitrarios, pero me cuesta más

en los códigos autónomos, donde es posible que el trabajo sea de creación y no exista un texto dramático, ni tan siquiera un único autor. Cuando habla de "arbitrario" el antiguo plan de estudios de la ESADV pone tres ejemplos: Simbolismo, Expresionismo y Teatro Épico. Y añade que es una "construcción regida por leyes, estructuras y figuras propias". Cuando se refiere a "autónomo" habla de las vanguardias y los experimentos teatrales contemporáneos. También habla de un "nuevo contexto cultural" y de "una organización abierta del material dramático". El "material dramático" no ha de ser únicamente el texto, o el signo, del que hablaré más adelante, el material dramático lo propone también el actor.

Y este es el camino que me interesa, el que me aleja de concepciones academicistas y que no me coarta para emplear el término en su dirección, en la dirección del actor. Aunque en los tiempos que corren parece obvio, no siempre ha sido "la vía del actor" el camino seguido por la creación teatral; la senda por la que se ha transitado, en algunos momentos del teatro, ha sido la de la concepción del dramaturgo y más tarde la del director de escena. Han sido éstos, en determinados momentos, personalidades tan poderosas como para relegar al actor a un papel secundario, a darle un carácter de autómatas o de uso estético; y las dictaduras que han ejercido algunos dramaturgos y algunos directores han colocado al actor como un elemento más, cuando el actor ha sido, y es, uno de los dos elementos esenciales para que el teatro lo sea. El otro es el espectador. Pues bien, resulta curioso y plausible ver como Ernesto Caballero recupera "la vía del actor" y la propone como un camino novedoso cuando accede a la dirección del Centro Dramático Nacional en 2011. En pleno siglo XXI, el actor se convierte en el gran revulsivo del teatro. Paradójico, ¿no? Atrás quedan los tiempos en los que el autor, el director o el equipo de creación tiene todo absolutamente cerrado antes de empezar los ensayos y sólo buscan los elementos -los actores- más adecuados para que lleven su visión a buen puerto. Aunque esta forma de hacer pueda perdurar y logre trabajos exitosos, el camino que a mí me interesa es el de la escucha, el de saborear como la visión previa que el director tiene a la hora de encarar un trabajo, se va definiendo sorprendentemente ante las propuestas que hacen los actores, ante el universo que abre la *carnalización* de los personajes, para descubrir cosas que no podían imaginarse desde la mesa. Y por eso es

necesario que el actor participe también de la creación estética, de la creación conceptual y de la aportación infinita que puede hacer a la concepción de un montaje. La comprensión y utilización del concepto "código" puede ayudar a situar esa fase en la que su trabajo ha de trabarse con la del autor, con la del concepto escénico y con el de la estética; y su interpretación ha de ajustarse al modelo elegido, o buscado, y ha de "sintonizarse" con todo cuanto lo rodea para poder aportar lo fundamental de su trabajo.

Volviendo al anterior plan de estudios de la ESADV, siempre he entendido el significado de "código arbitrario" como el de un espacio donde los parámetros de actuación estaban ya definidos, aunque pudieran variar sus márgenes. Es decir, estilos interpretativos ya contrastados y conocidos -codificados- tanto por el actor, como por el espectador. El "código autónomo" era un espacio nuevo donde no se habían definido los parámetros de interpretación y donde se podía investigar y encontrar un nuevo lenguaje escénico más en consonancia con los tiempos actuales en los que se está viviendo esa experiencia, vamos, más en concordancia con lo que podemos entender como "contemporáneo". Aun admitiendo las controversias que tales definiciones pudieran suscitar, es constatable que en aquellos momentos de uso del concepto "código escénico" en la ESADV, las interpretaciones que los diferentes profesores hacían eran divergentes. Recuerdo que en el final del proceso de un "Taller naturalista" presenté ante el público *Después de la lluvia* de Sergi Belbel, el texto contempla una situación imaginaria y futurista con tintes oníricos, pues bien, mi elección usaba del texto proponiendo que los actores actuaran en el terreno del naturalismo más absoluto, comportándose con el entorno y relacionándose entre ellos con absoluta cotidianidad y dentro de una organicidad real. Hubo reflexiones que afirmaban que el taller se salía del naturalismo porque la estética y el concepto no lo eran. En este territorio de reflexión obvian al actor. Si el ejercicio, si su trabajo, si su acercamiento al personaje sí lo era, y si su conexión con la escena estaba bien justificada, y era verosímil conceptualmente, por qué limitar el concepto código al texto o a la estética. En fin, conocidas son las divergencias que suscita la definición de "naturalismo" entre los que nos dedicamos a la pedagogía teatral; divergencias, por otro lado, sanas y necesarias, pues el teatro es un espacio vivo, y sólo se deja de cuestionar lo que está muerto.

Cuando me he perdido en la defensa del concepto "código", me he refugiado en la RAE. Y allí se dice que es un *conjunto de normas sistemáticas que regulan una materia determinada; Para formular y comprender mensajes; Combinación de signos que tienen un determinado valor dentro de un sistema establecido; Sistema de signos y de reglas que permite formular y comprender un mensaje; Conjunto de reglas o preceptos sobre cualquier precepto*. A mí me sirve. Me lo define y me lo aclara. Y si alguien quiere asociarlo sólo a la estética, pregunto, ¿por qué no podemos asociarlo también a la interpretación del actor?, no a la interpretación adquirida, es decir a la técnica, sino a la interpretación de la "forma" que necesita para desarrollar su trabajo, del "cauce" que está siguiendo en un determinado modelo escénico. Está claro que convertirlo en una etiqueta sería una cárcel para el actor, que no se puede interpretar "en absurdo", o "en surrealista", por poner dos ejemplos, pero se puede asociar la interpretación del actor a un cauce donde el texto, el concepto y la forma tengan una resolución final análoga a posiciones parecidas, ya acuñadas con anterioridad y dónde el actor, con sus capacidades, va a ser capaz de comprender el objetivo deseado y adecuar su actuación a un modelo cuyo resultado final puede estar enclavado en lo que se denominó "Teatro del Absurdo"; o seguir los parámetros de lo que fue la corriente "Surrealista", por seguir con los dos ejemplos anteriores.

No voy a entrar en el concepto "género", porque este sí aparece en la historia mundial del teatro, y aunque insistan en asociarlo a las corrientes dramáticas y estéticas, con los años, los géneros teatrales, han conformado un estilo, una manera de hacer, y por consiguiente también pueden ser actuados, interpretados por el actor con unas claves determinadas y definidas. La ópera puede ser un género, pero "lo operístico" puede ser un código escénico. No se puede interpretar "en género", pero se puede interpretar dentro de un género y para eso necesitamos decodificarlo, reconocerlo y trabajarlo.

El código escénico elegido, cualquier código, necesita de una definición y esta tiene su espejo en la necesaria decodificación que va a hacer el receptor de la misma, cuando va a comprender y reconocer los parámetros que se le ofrecen. La codificación de una manera de hacer tiene su final de ciclo en la confrontación con el público, siempre "el actor y el público", como decíamos, los dos elementos esenciales del teatro. El espectador necesita reconocerse en

la escena, necesita familiarizarse con lo que está viendo, necesita identificar aquello que ocurre en el escenario y para ello pacta con el actor una fórmula que ha de comprender. Y si desde la escena se le quiere mostrar un territorio distinto, una forma de hacer distinta de la que el público conoce, también se le ha de ofrecer la llave que le permita abrir ese nuevo lenguaje, y aunque le cueste, si sabe que tiene la llave, responderá con expectación ante cualquiera nueva propuesta que se le quiera hacer. El actor sabe que ha de establecer un código de comunicación con el público, un lenguaje propio y con la peculiaridad que tiene el teatro. Porque todo cuanto ocurre en la escena se transforma en "signo", y, sin entrar en debates axiomáticos, el signo lo es todo, tanto en la puesta en escena como en la interpretación del actor. Si éste habla en primer término, si lo hace desde el fondo, si está sentado, si aparece de espaldas, si calla, si habla... Cuando digo que "el signo lo es todo" soy consciente de que es una verdad a medias y que no se puede ser tan concluyente, pues hemos de admitir que también el receptor, o sea el espectador, es capaz de crear su propio lenguaje y transformar desde el patio de butacas el significado de lo que ocurre en escena. El signo no es de uso exclusivo del director o del escenógrafo, el actor ha de ser capaz de comprender la potencia que tiene cualquier acción que emprenda y la infinita posibilidad que tiene de emitir signos que van a ser identificados o reinterpretados por el espectador, y ha de encontrar un cauce para racionalizarlos, unos criterios pautados que le ayuden a seleccionar aquello que es útil para el código empleado, de aquello que no lo es. Cuando un espectador decide acudir a una función de teatro donde está claramente definido el modelo artístico que va a ver, no quiere sorpresas, quiere que se le ofrezca aquello por lo que ha pagado, aquello que ha seleccionado como opción artística. Y el actor ha de saber integrarse en ese modelo y ha de saber emplear las técnicas que se usan en ese código que asume. Un ejemplo: cuando un espectador acudía en los años ochenta a la Sala Belle Epoque, el emblemático local de la calle Cuba en Valencia, sabía qué iba a ver, sabía que iba a ver *Music-hall* o quizás Cabaret, dos géneros muy determinados por su estética, pero también por la interpretación que los artistas hacían de ellos. ¡Cuántos actores habitaron su sala y entendieron e incorporaron a sus recursos expresivos el código de actuación que se les exigía! Otro ejemplo: cuando en una sesión de improvisaciones, o en un Match



de Improvisación, el espectador decide en que estilo quiere que se interprete un determinado tema de improvisación, ha de conocerlo, si no, no le va a hacer ninguna gracia la forma con la que los actores lo van a interpretar. Y si estos deciden el código de interpretación que van a usar y aúnan el modelo, y el espectador lo reconoce, las risas están aseguradas. De alguna forma están todos seleccionando "cómo" lo van a hacer y es fundamental que todos lo "interpreten" de igual manera, tanto los actores como el público.

En el arte y en la literatura lo tienen más claro, han acuñado los "movimientos artísticos" y los "movimientos literarios" y todos entienden de qué están hablando cuando se refieren a un momento determinado. Estética y dramaturgia... Pero, ¿y el actor? ¿Por qué no seguir definiendo caminos? No hemos de temer el error o la equivocación, hemos de buscar espacios de encuentro, espacios de definición, espacios de nuevos encuentros, espacios de nuevas definiciones. Sentimos fascinación por Anne Bogart (6) y sus "puntos de vista escénicos", y sabemos que está inventando nuevas reglas. Y las aceptamos porque nos son útiles. ¿Por qué no podemos nosotros acordar nuestras propias reglas si éstas nos dan algunas respuestas para conseguir unos objetivos concretos? ¿Por qué no hacer nuevas normas? O, ¿por qué no jugar con las ya existentes? Los niños necesitan para jugar unas normas claras y precisas y se enfadan mucho si alguien transgrede las reglas del juego, saben cómo jugar con una pelota, pero lo hacen de forma distinta si se enfrentan a ella desde el básquet, el balonmano, el vóley o el fútbol. Nadie discute que la *Commedia Dell'Arte* tiene sus propias reglas, sus propios códigos. Que también los tienen las máscaras, que también los tiene la farsa - aunque algunos la califiquen de subgénero tiene su propio código- o la Tragedia Griega, o el Esperpento, donde están perfectamente reseñados los parámetros que podemos seguir para identificar su código. Y qué decir cuando hablamos de un código interpretativo "neutro", seguro que todos podemos imaginar, más o menos, a qué estilo interpretativo nos estamos refiriendo. Todos estos referentes tiene sus propias reglas y esas reglas conforman un "código escénico", aunque pueda éste variar hasta el infinito en pos de una determinada propuesta escénica. Soy consciente que en la actualidad y en lo multidisciplinar de nuestro trabajo este concepto pueda resultar obsoleto, que este debate esté superado, pero también soy consciente de que hemos de

volver una y otra vez a principios que, aunque sean conocidos o discutidos, han de ser recordados.

En mis años de experiencia como docente he ido reconociendo y conformando un amplio esquema que sitúa los conceptos escénicos en el simbólico organigrama del teatro. Y lo he hecho para mi propia orientación y conocimiento, como mapa de trabajo, para no perder el norte, no como dogma y sentencia. Si a mí me sirve, me he dicho, puede que a otros también les sirva. He clasificado movimientos artísticos, géneros, escuelas escénicas, concepciones singulares del teatro, códigos específicos y códigos genéricos; y sigo ampliando y variando el listado en función de los distintos conocimientos que voy adquiriendo. En mi sistema de trabajo propongo un ejercicio que mide la "tensión corporal" en una escala del uno al seis, otros llegan al siete o al nueve, también podemos llamarlo de niveles de "resistencia", de niveles de "energía" o de niveles de "alerta", pues bien, es un ejercicio técnico, pero a veces lo asocio a los "códigos escénicos", sin dogma, ya lo he dicho, pero situando en cada nivel un código distinto, como ejemplo, vaya; simplemente para visualizarlos y entenderlos un poco más. En mi clasificación, en movimientos artísticos voy del "Gótico" al "Meta Teatro"; en los géneros voy del "Drama" al "Teatro Político"; en concepciones singulares del teatro voy del "Teatro de la Crueldad" de Artaud al "Teatro del Oprimido" de Boal; en escuelas escénicas voy de Stanislavski a Anne Bogart; en códigos específicos voy de la "Tragedia Griega" al "Teatro Clásico"; y de los códigos genéricos hago una simbólica división en cinco partes: *Natural* (Naturalista, Realista...), *Estilizado* (Simbólico, Poético...), *Dibujado* (*Farsesco*, grotesco...), *Deformado* (Expresionista, Esperpéntico..) y *Estirado* (Declamatorio...). Y el signo lo divido en dos: Naturalista y Estilizado. Todo ello, claro, desde el campo de la interpretación, desde el campo del actor, desde el punto de vista escénico. Ha de quedar reflejado que no propongo este camino como el encuentro entre el actor y el personaje, si no que sitúo esta propuesta a partir del trabajo previo que hace el actor siguiendo su propia metodología actoral. Podemos discutir sobre el sistema de clasificación de esta tabla personal, sobre su ordenamiento o sobre el contenido de cualquier definición, pero siempre será un punto de referencia para contrastar, discutir y reflexionar. Y eso siempre es positivo.

Puedo equivocarme en la opción -repito, sin dogma alguno-, pero prefiero equivocarme viendo como mis actores conocen el territorio que pisan y como lo transitan yendo todos hacia un modelo común -distinto en cada ocasión- a dejarlos vagar por un espacio informe donde no hay respuestas.

Hasta aquí el artículo. Para el futuro dejo otros proyectos que insisten en lo planteado y que tienen el objetivo de convertirse en material de uso y debate en el aula. Me planteo un próximo proyecto, en el que ya estoy trabajando, que profundice en las constantes dudas que tiene un actor. Es un proyecto de investigación y reflexión que versa sobre ese devenir de incertidumbres que acompaña el trabajo de la interpretación y al que he titulado "*Un escenario de dudas, las tribulaciones de un actor*".

Mientras tanto estoy en la búsqueda y en el conocimiento de la influencia que los "castings" han tenido en la profesión teatral valenciana y la manera en la que los actores se han enfrentado a ellos en el pasado y cómo lo hacen actualmente, para dejar constancia de anteriores experiencias, analizar las actuales y fijar los recursos que ha de utilizar un actor para superar con éxito un casting, prueba o audición (7).

RAMÓN MORENO, abril de 2015

Director de escena; profesor de Interpretación en la *Escola Superior d'Art Dramàtic* de Valencia y en el *Conservatori Professional de Dansa* de Valencia.

(1) Torres, Jurjo. (Castro de Rei, Lugo, 1951) Catedrático de universidad de Didáctica y Organización Escolar en La Universidad de A Coruña. Dossier "Otras pedagogías" TE/Enseñanza 350 de CCOO (marzo-abril 2015).

(2) La obra *Contemporani/Contemporáneo*, producida por la ESAD de Valencia y dirigida por Ramón Moreno, fue estrenada en el mes de febrero de 2014 en el Auditorio Alfons Roig de la Facultad de BBAA de la UPV.

(3) El libro *Contemporáneo/Contemporani* fue publicado en 2014 en la colección Teatro Siglo XXI que, bajo la dirección de Juan Vicente Martínez Luciano, edita la Universidad de Valencia. El proyecto ha recibido una ayuda de la Fundación SGAE y cuenta con la colaboración del Consejo Territorial de la SGAE en la Comunidad Valenciana.

(4) Artículo publicado en la Revista ÑAQUE, TEATRO-EXPRESIÓN-EDUCACIÓN, Num. 81, diciembre-febrero, 2014-2015.

(5) Antonio Díaz Zamora es uno de los directores de escena valencianos más influyentes. Fue el vertebrador de la actual Escuela Superior de Arte Dramático de Valencia donde ejerció su cátedra hasta su jubilación.

(6) Anne Bogart, EEUU, 1951, es una reconocida pedagoga y premiada directora de escena que en los últimos años ha aportado una renovada visión sobre la pedagogía teatral.

(7) Proyecto de investigación iniciado por Ramón Moreno en 2012 y titulado EL ACTOR FRENTE A UN *CASTING*, usos, desusos y abusos en una “prueba” o “audición” para teatro.

# I JORNADAS SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN LOS CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS

ISEACV. Conservatorio Superior de Música de Valencia, 24 y 25 de abril de 2015

Sábado, 25 de abril. Ponencia 10:30-11:15

## “La investigación artística performativa”

Dr. Álvaro Zaldívar Gracia

(CIMMA, Asociación de Compositores e Investigadores de Música de la Región de Murcia)

Debo agradecer, en primer lugar, la amable invitación de mi querido y admirado colega y amigo, el Dr. Vicente Llimerá, director general del ISEACV, para participar en esta tan necesaria como importante iniciativa. Reitero, desde la sinceridad, que es para mí un verdadero placer y honor estar de nuevo en esta Comunidad, que sin duda –y que nadie se moleste por decir algo que no es una opinión sino un hecho- es la más musical de las autonomías españolas tanto en la calidad como en la cantidad de su vertiente educativa y de la artística profesional o amateur, sino que además es también la comunidad que más y mejor ha sabido musicalizar (y espero que me permitan decirlo así) su propio sistema educativo al poner en marcha diversas iniciativas –como la potenciación de la presencia de la música en el desarrollo de los currículos de las enseñanzas generales- que todos los músicos de otros lugares envidiamos sin dejar de reconocer que es justo que sucedan aquí, precisamente donde la valoración de la música se ha convertido, gracias a un profundo sentimiento y esfuerzo colectivo, en seña social identitaria.

En LLíria, hace justo una semana, estaba en un estimulante congreso educativo-musical que tuvo el honor de ser inaugurado por el citado Dr. Llimerá y clausurado por nuestro no menos querido colega y amigo Manuel Tomás Ludeña, actual Secretario Autonómico de Educación y Formación, y allí, entre otros temas relacionados con los retos actuales de las enseñanzas musicales (compartibles, sin mucho esfuerzo ni gran cambio, con los otros ámbitos de las enseñanzas artísticas), como la necesidad de fomentar un nuevo profesorado y potenciar los posgrados propios, yo exponía una vez más públicamente que investigar en nuestros centros no es un capricho.

## LA NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Decía entonces, y ahora lo reitero, que la investigación no es, ni debe ser, un privilegio, o una forma de quitarse de en medio otras obligaciones (aunque parece que esa es la lectura de algunos colegas universitarios que necesitan a toda costa alcanzar un

nuevo sexenio para reducir sus horas lectivas, convertidas así en una especie de castigo). Investigar es necesario para actualizar permanentemente nuestros conocimientos, para ser autónomos, capaces de respondernos preguntas que aún no habían sido resueltas. Sobre todo, investigar es imprescindible para ser investigadores, es decir, personas conscientes de lo imposible de saberlo todo y que todo sea siempre como siempre se había creído, de lo duro que es saber algo probadamente (con los diversos tipos de pruebas que sean adecuadas, no restringiéndolas a las clásicas empírico-experimentales que, tan seguras de sí mismas, parecen olvidar sus muchos fallos...), pero también significa ser personas orgullosas e ilusionadas por lo posible y necesario que es avanzar en el saber, poco a poco, entre todos. En suma, investigar como experiencia, la investigación como tarea, ser investigadores como personas, es garantía de avance general, incluyendo en el mismo una docencia crítica, modesta y eficaz.

Insistía también en Lliria, resumidamente, que como investigar no es todo tipo de tarea intelectual más o menos teórica o práctica, la ciencia tampoco es cualquier cosa, pero de ningún modo es algo tan complicado como a veces se plantea. Investigar no es solo propio de genios, pero tampoco cualquier tarea intelectual es investigar si con ella no se ofrece adecuadamente un conocimiento nuevo para la comunidad científica. Así lo han experimentado en algunas situaciones en donde había quienes se creían que investigaban cuando meramente buscaban informaciones ya conocidas, y otros que, en el extremo contrario, restringían las investigaciones a los casos espectaculares de costosos laboratorios y largos experimentos... En el ámbito de las enseñanzas artísticas se ha dado muchas veces esta paradoja, que todos hemos vivido en uno u otro lado, al comprobar que algunos alumnos o incluso compañeros pensaban que estaban investigando cuando en realidad sólo se documentaban o analizaban algo rigurosamente –a veces, sólo aburridamente- acerca de la obra o el estilo que iban a escribir o interpretar... mientras que cuando esa interpretación se trabajaba, profunda y rigurosamente, personal y novedosamente, lo que era precisamente la verdadera investigación del intérprete o creador –si se concreta, registra y así se puede transferir-, esa tarea tan esencial y costosa, tan ilusionante y decisiva, sin embargo muchos no la consideraban investigación. Así de fuerte ha sido, y aún es, la idea de una investigación restrictivamente identificada con la tarea documental o analítica, y del todo alejada de la rica experiencia de la práctica artística.

Con todo, investigar, trabajar científicamente, por decirlo desde otra perspectiva, es buscar rigurosamente y mediante pruebas suficientes (reproducibles o no, experimentales o experienciales... ya se verá cómo se puede obtener mejor ese concreto fruto) ofrecer nuevos conocimientos a la comunidad científica. Así lo consensuaron en la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, *La ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso*, que la Unesco realizó en Budapest del 26 de junio al 1 de julio de 1999, y

cuya Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico<sup>1</sup> incluye frases tan claras como:

[...]

1. La ciencia al servicio del conocimiento; el conocimiento al servicio del progreso

29. La función inherente al quehacer científico consiste en estudiar de manera sistemática y profunda la naturaleza y la sociedad para obtener nuevos conocimientos. Estos nuevos conocimientos, fuente de enriquecimiento educativo, cultural e intelectual, generan avances tecnológicos y beneficios económicos. La promoción de la investigación básica y orientada hacia los problemas es esencial para alcanzar un desarrollo y un progreso endógenos.

[...]

Asimismo reflexionaba en el citado Congreso de LLíria que, si investigar es importante, esencial más bien, es evidente que no puede ser algo que se restrinja al ámbito de lo voluntario y privado, ni ser finalmente asunto de vacaciones o festivos. La tarea científica, inseparable de la más crítica y avanzada docencia aunque pueda vivir separadamente en el perfil del investigador puro, no puede darse por sobreentendida, ni mucho menos está garantizada en el voluntarismo y la vocación de la que todos hablamos tanto, sino que lógicamente debe integrarse en la jornada profesional, acreditarse, reconocerse e incentivarse, no sólo pero, obviamente, también económicamente. Y ese trabajo científico no sólo investiga, también innova y aplica esos nuevos conocimientos, y esa potenciación de la investigación con el desarrollo y la innovación no es asunto solo de ciertos ámbitos restringidos del Estado o de pujantes empresas, es también algo importante en lo educativo. He aquí otro de los retos futuros: encontrar formas adecuadas de fomento y acreditación de la investigación, el desarrollo y la innovación en el ámbito de las enseñanzas artísticas, en particular en las superiores pero también en el posterior desarrollo profesional. Y en el mismo, una vez más es una pionera e inicial excepción –bien justa en esas tierras, dado el valor que la sociedad valenciana otorga al arte- que el ISEACV mantenga, incluso en estos tiempos de crisis y aumento de la carga lectiva del profesorado, un descuento común por investigación en la jornada de los profesores de los centros de enseñanzas artísticas superiores (algo que se copió parcialmente, en cuanto se pudo, dentro de las instrucciones que, en 2012, Jon Juaristi firmó como director general de universidades e investigación de la Comunidad de Madrid, en tanto que responsable también de la subdirección general de enseñanzas artísticas superiores que, en aquel entonces, tuve el honor de ocupar).

Desde luego que también necesitamos, sin abandonar las grandes líneas y ámbitos tradicionales de la investigación relacionada con las distintas artes, un investigar “propio”: ya lo decía así la Ley Orgánica 9/1995, de la Participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) en su Disposición adicional cuarta: “*De los centros superiores de enseñanzas artísticas. Los centros superiores de*

---

<sup>1</sup> Editado por Unesco en París en el año 2000:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001229/122938so.pdf> [última consulta, 21 de abril de 2015]

enseñanzas artísticas fomentaran los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.”. Y lo reitera, sin haberse modificado con la reciente nueva ley educativa, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), en los entonces últimos apartados de su artículo 58:

5. Asimismo las Administraciones educativas fomentarán convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas.
6. Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias.

Obviamente, esa un poco extraña denominación de “propio” tiene su sentido si lo entendemos no como un espacio menor o secundario, ni tampoco como una patente de curso para hacer lo que queramos... sino que lo comprendemos en el sentido más lógico y científico de trabajar lo propio, lo que más y mejor conocemos, lo que más amamos, lo que mejor podemos hacer, y, en definitiva, trabajar en lo que va a hacer que en el futuro lo hagamos cada vez mejor. En suma, debemos fomentar las investigaciones propias no como algo menor y marginal (en lo bueno y en lo malo) sino como algo identitario, ligado a nuestra tradición pero mirando siempre de cara a la optimización permanente de nuestros mejores recursos.

Al final de esa multicommentada intervención de hace justo siete días, insistíamos también en que la investigación no ha de estar nunca separada de la práctica, sino más bien al contrario. Como tampoco se puede ni debe separar la práctica de la docencia. La práctica es esencial en la docencia y en la investigación. Y no sólo la realizada, con su programación y tutoría, en nuestros centros, sino también la desarrollada por nuestros alumnos antes de su integración en un determinado plan formativo, en su previa experiencia como profesionales. No en vano, una de las más interesantes y positivas modificaciones (a imagen y semejanza de la producida para los estudios universitarios ya en la modificación del Real Decreto 1393/2007 por el Real Decreto 861/2010) es la posibilidad de reconocer como créditos la experiencia laboral y profesional, que integra el apartado Dos del artículo único del Real Decreto 21/2015 que modifica el RD 1614/2009, señalando que:

El apartado 2 del artículo 6 queda redactado del siguiente modo:

«2. A los efectos previstos en este real decreto, se entiende por reconocimiento la aceptación por una Administración educativa de los créditos que, habiendo sido obtenidos en unas enseñanzas oficiales, en centros de enseñanzas artísticas superiores u otro centro del Espacio Europeo de la Educación Superior, son computados a efectos de la obtención de un título oficial.

La experiencia laboral y profesional acreditada podrá ser también reconocida en forma de créditos que computarán a efectos de la obtención de un título oficial, siempre que dicha experiencia esté relacionada con las competencias inherentes a dicho título. El número de créditos que sean objeto de reconocimiento a partir de experiencia profesional o laboral no podrá ser superior, en su conjunto, al 15 por ciento del total de créditos que constituyen el plan de estudios. El reconocimiento de estos créditos no incorporará calificación de los mismos por lo que no computarán a efectos de baremación del expediente.

En todo caso no podrán ser objeto de reconocimiento los créditos correspondientes a los trabajos de fin de estudios y máster.»



## EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

Pero si así hablábamos sobre la investigación en este acogedor congreso educativo-musical de hace sólo unos días en la vecina Lliria, en esta importantísima cita de hoy en Valencia, centrada en la investigación artística en general, no podemos sino refrendarlo y, para profundizar en ello, en los tan valiosos como contados minutos concedidos, centrarnos ya en concreto en el tema que no hemos elegido sino que, tan amablemente, se nos ha propuesto como un auténtico reto: la llamada investigación performativa.

Inesperada –al menos por nuestra parte- ilustración de lo que vamos a decir ha podido encontrarse ya previamente a nuestra intervención, pues en este mismo escenario habremos escuchado inmediatamente antes al Dr. Rodrigo Madrid, al que se le ha encomendado explicar su trabajo de recuperación de una importante ópera valenciana, y tras sus palabras se producirá un breve concierto (*ponencia-concierto* figura en el programa) con una muestra de ese repertorio donde los intérpretes nos deleitarán con su versión de esos viejos pentagramas ahora recuperados. Pero los intérpretes no expondrán de manera científica su tarea, no transmitirán su proceso para aprendizaje de otros, sino que serán así únicamente el bello complemento sensible de la tarea musicológica del Dr. Madrid: ¿por qué podemos gozar pero también aprender de lo hecho y dicho científicamente por el musicólogo pero sólo disfrutamos, sin explicación ni conocimiento acreditado, de lo hecho por los intérpretes que seguro que han sido también muy rigurosos en la toma de sus muchas decisiones?. ¿No sería tanto más oportuno haber dado la oportunidad de explicarse rigurosamente a ambos cuando precisamente estamos en un centro dedicado no exclusiva pero sí prioritariamente a la formación de intérpretes del más alto nivel artístico y académico?.

La aparente paradoja (fruto de la pervivencia de un modelo científico que, consciente o inconscientemente, sigue demasiado cerrado), y más aún en un congreso dedicado a tratar de la investigación artística, sigue, pues, más que viva. Y de ella hablábamos precisamente ya en otra cita no menos memorable, organizada también por el ISEACV: el *Primer Congreso Internacional “Investigación en Música”*, celebrado en el valenciano Palau de Pineda en el mes de febrero de 2010. Allí tuve el honor de ofrecer una ponencia, editada luego en el variado e importante Libro de Actas<sup>2</sup> correspondiente, donde proponía las que allí denominaba “veinte preguntas más frecuentes” sobre esa, entre otras formas, también denominada como *investigación creativo-performativa*. Recordemos para entendernos (que es lo que deben conseguir los términos, y a lo que estamos llamados los humanos), que se llamó inicialmente investigación artística o investigación “performativa” e incluso “creativo-

---

<sup>2</sup> Álvaro Zaldívar, “Investigar desde la práctica artística”, en *Libro de Actas. I Congreso Internacional Investigación en Música*, ISEACV, Valencia, 2010, pp. 124-129.

performativa”<sup>3</sup>, a lo que yo he intentado –sin mucho éxito, sólo para evitar su confusión con lo performativo entendido en otros diversos sentidos tanto artísticos como no artísticos<sup>4</sup>- que se denominara mejor “investigación desde los procesos artísticos”, es decir, a aquella investigación que:

Dicha de cualquiera de estas maneras (ya se verá cuál termina triunfando, o cuál nace posteriormente con mayor y definitiva fortuna) se trata, en resumen, de aquella investigación que no sólo se interesa sino que directamente se centra en los procesos (y no necesariamente en sus resultados) de la práctica artística, es decir, en el “durante” de la creación de obras de arte o en la recreación –o co-creación- en directo de las mismas mediante la interpretación (en ese sentido *performativa*) musical, dancística, o teatral. Se parte, en definitiva, de que el conocimiento “también” puede derivar de la experiencia, y esas acciones artísticas son sin duda una experiencia especialmente intensa e interesante. Obviamente, esta investigación puede ser la protagonista cuando corresponda, pero también debe figurar como un apoyo, esencial o accidental, en otras investigaciones (históricas, analíticas, psicológicas, etc.), como sucede en todas las ciencias: de modo que el trabajo sobre ciertos procesos creativos o performativos será una ayuda interesantísima en investigaciones musicales centradas en formas musicales u organología, por ejemplo, como no podría darse un serio trabajo histórico documental sin cierta ayuda de la filología, o tampoco sería posible una determinada tendencia de la historia del arte sin la ayuda del psicoanálisis. Es muy rara una investigación disciplinariamente pura, pero no resultará difícil saber qué metodología científica es la sustantiva y cuáles son las complementarias en cada caso.<sup>5</sup>

Aunque la discusión se centraba entonces en ese congreso sólo en la música, ya entonces se decía -y siempre repetimos- que es perfectamente extensible al ámbito completo de las demás artes y sus enseñanzas –tanto las universitarias como las no universitarias-, y el término evocaba, obviamente, a las vanguardias de artes plásticas. Pero aquí se tomaba del inglés para con ese anglicismo, quizás no demasiado eufónico, evitar que se confundiese el “interpretar” de los músicos, bailarines o actores –que en otras lenguas como el alemán, el francés o el inglés, sutilmente se relaciona con el juego: *spiel*, *jouer*, *play*- con el “interpretar” de la hermenéutica que es de uso mayoritario en el español científico: no en vano, y aún hoy, en un listado de tesis doctorales, resulta evidente que se “interpreta” más a Platón o Hegel que a Mozart o Beethoven...

---

<sup>3</sup> Sánchez Salmerón, Jaime, *Musicología e investigación performativa: un inicial estado de la cuestión desde el Conservatorio Superior de Música de Murcia*. Trabajo de graduación. Año 2010. Departamento de Musicología del Conservatorio Superior de Música Manuel Massotii Littel de Murcia.

<sup>4</sup> López Núñez, Norberto: *Lo performativo como término metodológico significativo en la investigación artística de los procesos de interpretación vocal o instrumental: un primer estudio a partir de los libros de la biblioteca de la Universidad de la Rioja*. Trabajo final del Máster de Música, realizado en convenio entre la Universidad y el Conservatorio Superior de Murcia, que ha sido editado digitalmente en: [http://www.sinfoniavirtual.com/revista/023/performativo\\_investigacion.pdf](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/023/performativo_investigacion.pdf) [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>5</sup> Álvaro Zaldívar, “Investigar desde la práctica artística”, en *Libro de Actas. I Congreso Internacional Investigación en Música*, ISEACV, Valencia, 2010, pp. 124-125.

Recordemos que hace ahora diez años, sin querer inventar nada, y aprendiendo mucho de lo que nuestros colegas de las artes plásticas ya estaban defendiendo desde sus entonces aún pioneras facultades de Bellas Artes, yo llevé el término (y sobre todo, la preocupación que tras él se acogía) al ámbito de la formación artística superior musical<sup>6</sup> para distinguirla, fundamentalmente, de otras investigaciones ya acreditadas que trataban temas artísticos desde las posiciones conocidas y aceptadas de diversas ciencias (filosofía y estética, historia e historia del arte, musicología, filología y literatura, pedagogía, psicología, medicina y fisiología, física y acústica, etc.). En definitiva, la investigación performativa había nacido para continuar con el reconocimiento de la investigación musical que había comenzado con distintas iniciativas universitarias, como las de José Peris<sup>7</sup> y Emilio Casares<sup>8</sup>, entre otros, y que se multiplicó en los años noventa a partir de la plena equiparación a la licenciatura de muchos de los títulos superiores artísticos (derivada de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -LOGSE- y su desarrollo y que, lógicamente afectó a los títulos de esa norma y a los de planes anteriores), pero llegaba –con una denominación distinta- para ir más allá de los ámbitos estrictamente musicológicos y así luchar, desde otro término y situación, por lo mismo que nuestro querido y admirado profesor Fernando Hernández, catedrático de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y pionero en la investigación artística<sup>9</sup>, había explicado, una década antes –coincidiendo con los veinte años de la implantación de los estudios de bellas artes en la universidad-, y con su magistral austeridad, al distinguir entre investigaciones “sobre” el arte e investigaciones “desde” el arte.

Fina e irónicamente lo explicaba a su manera la célebre contestación del pianista e investigador Charles Rosen quien, preguntado sobre la funcionalidad de la

---

<sup>6</sup> Zaldívar Gracia, Álvaro, “Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Nº 52, 2005 (ejemplar dedicado a La educación musical y sus nuevos retos), pp. 95-122; y Zaldívar Gracia, Álvaro, “El reto de la investigación creativa y performativa”, en *Eufonía: Didáctica de la música*, Nº 38, 2006 (Ejemplar dedicado a: Investigar en la educación musical. De la teoría a la práctica), pp. 87-94.

<sup>7</sup> Compositor aragonés que, “desde 1980, fue Catedrático Numerario de Música de la Facultad de Filosofía y Letras. Con la creación de esta Cátedra, la Universidad Autónoma de Madrid se convierte en la primera universidad española que la restituye tras siglos de inexistencia. Como consecuencia de la importancia que la UAM concede a la música, se hizo posible la creación en 1987 de un doctorado para titulados superiores de música (Doctorado en Historia y Ciencias de la Música), oficialmente reconocido en 1997 por el Consejo de Rectores y el Ministerio de Educación, único en España y en su modalidad, en todos los países de la Comunidad Europea.”

[http://www.conservatoriodealcaniz.com/documentos/biografia\\_peris.doc](http://www.conservatoriodealcaniz.com/documentos/biografia_peris.doc) [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>8</sup> “Durante los seis años que van entre 1978 a 1984, dio un gran impulso a la enseñanza de la Historia de la Música dentro de los estudios de Arte. Su propia carrera académica pasó diversas etapas con rapidez, de Adjunto a profesor Agregado y accediendo en 1982 a la primera cátedra de Historia de la Música existente en la universidad española. [...] En 1982 estas enseñanzas se enmarcaron en un departamento universitario específico, bajo su dirección. Con todo, el hecho más importante tuvo lugar en 1984, cuando se aprobó el Plan de Estudios de la especialidad de Musicología en la Universidad de Oviedo, primera de España y única de sus características durante varios años.”

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/musica/cv/casares.html> [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>9</sup> Coordinador del memorable estudio *Llibre Blanc de la recerca a Belles Arts*, Universitat de Barcelona, 1998.

musicología para los músicos, contestó que más o menos la misma “que la ornitología para los pájaros”<sup>10</sup>. Se trataba, por tanto, de encontrar un ámbito científico que no fuera el que convencionalmente se consideraba más próximo a la práctica artística (la historia del arte para la pintura o la escultura, la musicología para la música, la literatura o la filología para el teatro, etc.) para encontrar otros campos y enfoques igualmente científicos pero más cercanos a los intereses de los procesos creadores y recreadores (performativos en el sentido de esos *performers/players/intérpretes* musicales, bailarines, actores, etc.). Es decir, siguiendo la feliz expresión del Dr. Hernández, distinguiendo entre la *investigaciones “sobre...”*, que vivían en la seguridad de la comúnmente aceptada objetividad, en la fiabilidad del documento o la reproducibilidad del experimento y ofreciendo incluso la predictibilidad de las reputadas leyes científicas... mientras que esas segundas *investigaciones “desde...”* quedaban situadas en la obligada subjetividad e irrepetibilidad de la experiencia del artista, sin capacidad para prever comportamientos futuros, en suma una situación incómoda para la visión “clásica” de la ciencia pero en la que compartían esfuerzo y progresivo respaldo de la comunidad científica con orientaciones minoritarias pero respetadas (como la más general *investigación cualitativa*) y con otras ciencias que quizás podrían verse como pequeñas pero no dejaban de ser finalmente aceptadas generalmente, caso de la etnografía.

Unos intensos cinco años han pasado, como decía, desde esa cita del ISEACV donde comentábamos ya este complejo asunto, y esta nueva invitación lógicamente me lleva, tras esta presentación más general, en primer lugar a hacer un pequeño balance de lo sucedido en estos pocos pero intensos años.

## PEQUEÑO BALANCE DEL ÚLTIMO LUSTRO

En el inicio de 2010, cuando nos hacíamos esas referidas preguntas, eran aún demasiado escasas las investigaciones ya acreditadas que pudieran servir de modelos válidos, o al menos de tentativas con las que aprender. También desde entonces ha cambiado un poco, y a mejor, aunque siempre se pudiera esperar algún paso más largo y valiente, el marco jurídico-administrativo y académico de estas enseñanzas. Empezando por la mayor parte de nuestros programas de estudios, que en los nuevos planes realizados en desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, han ido acogiendo nuevas asignaturas metodológicas apropiadas a la necesidad de un trabajo final de estudios con competencias investigadoras. O la correspondiente respuesta de las agencias de evaluación (tanto la estatal ANECA, como las autonómicas: AVAP, ACAP, etc.) que han acogido generosa y eficazmente entre sus tareas y documentos –tanto para la evaluación de las nuevas titulaciones de máster de enseñanzas artísticas como, lamentablemente para casos más puntuales, como Catalunya, también para la necesaria evaluación de estas enseñanzas y centros, no aún al profesorado...- el nuevo reto de esas enseñanzas cuyas titulaciones son equivalentes a las universitarias –aunque, lamentablemente, como regula el Real Decreto 21/2015<sup>11</sup>, modificando

---

<sup>10</sup> “La práctica musical como tarea científica: investigando etnográficamente los procesos artísticos”, en *Actas del II Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS, Madrid 2012*, IEM, SEM-EE y Universidad Rey Juan Carlos, Enclave Creativa editores, Madrid, 2013, pp. 518-53 -esp. p. 520.

<sup>11</sup> Uno. Los apartados 2 y 3 del artículo 3 quedan redactados del siguiente modo: [...] 3. Los títulos a cuya obtención conduce la superación de las enseñanzas artísticas superiores, deberán ser inscritos en el

al anterior Real Decreto 1614/2009, en el futuro su registro ya no se lleve al común universitario RUCT.

No olvidemos finalmente en este apartado normativo la buena noticia que figura casi escondida en el recientemente aprobado (y abundantemente polémico, pues es el famoso que permite, no obliga, que existan en España grados de menos de 240 ECTS) Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero -por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado-, cuyo apartado 1 del artículo 6 de la segunda de las citadas normas queda redactado del modo siguiente:

1. Con carácter general, para el acceso a un programa oficial de doctorado será necesario estar en posesión de los títulos oficiales españoles de Grado, o equivalente, y de Máster universitario, o equivalente, siempre que se hayan superado, al menos, 300 créditos ECTS en el conjunto de estas dos enseñanzas.»

Tenor literal que supone un pequeño pero significativo cambio, pues en la anterior redacción ponía: “1. Con carácter general, para el acceso a un programa oficial de doctorado será necesario estar en posesión de los títulos oficiales españoles de Grado, o equivalente, y de Máster Universitario.” Lo que así elimina, de manera definitiva, las posibles dudas de que con un Máster de Enseñanzas Artísticas, equivalente al máster universitario por el Real Decreto 1614/2009 (corregido por el Real Decreto 21/2015), se pudiese acceder a un programa oficial de doctorado. Luego se verá si es posible también el ingreso en el mismo, conforme al perfil que se requiera en cada caso...

Entrando en el campo de las investigaciones acreditadas realizadas, y sin querer ser exhaustivo, incluso acudiendo sólo a un listado muy personal como director de tesis, en estos últimos cinco años sobresalen trabajos doctorales ya aprobados como el del violagambista y director de la *Capella de Ministrers* Carles Magraner Moreno (*Método procesal y coherencias entre la experiencia y la nueva propuesta interpretativa: una investigación artística (auto)etnográfica en torno a un programa de concierto y grabación discográfica de Ensaladas de Mateo Flecha y Bartolomé Cárceres*) que obtuvo en la Universidad Politécnica de Valencia (30/05/13) el apto ante un tribunal multidisciplinario –expertos en musicología, antropología, sociología, literatura y estética e historia del arte, respectivamente- ; como la tesis, codirigida con el Dr. Vicente Calvo Fernández, del catedrático de viola del RCSMM, Alan Kovacs Liau (*Una propuesta metodológica: el Método Meterretórico Musical y su aplicación a mi interpretación del primer movimiento del Concierto de Viola de Béla Bartók*) presentada en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (17/01/14) y que obtuvo sobresaliente cum laude por unanimidad; y del mismo modo, en la citada universidad madrileña, el 21 de noviembre de 2014 la tesis, codirigida con el Dr. Agustín Martínez,

---

Registro estatal de centros docentes no universitarios, y acreditados, en su caso, de acuerdo con las previsiones contenidas en este real decreto.

presentada por el profesor y concertista Pedro Chamorro, *La influencia técnica del violín sobre la mandolina napolitana del siglo XVIII: fuentes históricas y experiencia interpretativa*, obtuvo Sobresaliente cum laude por unanimidad. Y, por no abusar de su paciencia, pero también para citar un caso aún más reciente y relacionado además con el ilustre Claustro del Conservatorio que aquí nos acoge, hace sólo unos días, el pasado 17 de abril, tenía el honor de estar en el tribunal donde defendía brillantemente su tesis la violonchelista María Teresa García Atienza, un trabajo -calificado de sobresaliente por unanimidad- centrado en el repertorio español contemporáneo y dirigido por el ya antes citado Dr. Pérez López.

Sobra recordar que desde esa cita valenciana del 2010 no sólo se han defendido ciertas relevantes tesis como las citadas y otras más que sin problema pueden localizarse. Lógicamente, se han presentado y aprobado un número mucho mayor de trabajos fin de máster y fin de estudios cuyo listado evito para no incurrir en mayores omisiones que aciertos (aunque me permitirán, de nuevo, que acuda a mi memoria personal para recordar el memorable trabajo fin de máster realizador por el cantautor Curro Piñana y que tuve el honor de dirigir desde el conservatorio superior de Murcia en el Máster musical organizado en colaboración con la Universidad de Murcia), pues es seguro que todos los presentes tienen ya en su mente abundantes y mejores ejemplos cercanos a su diario trabajo docente e investigador. También en estos intensos años, y a pesar de la brutal crisis que se ha cernido sobre ellos, aunque algunas iniciativas formativas se han extinguido –como el pionero máster que pusiera en marcha en 1997 Salvador Seguí y Román de la Calle en la universidad de Valencia- otras más se han ampliado, en especial el número de másteres (sin querer ser exhaustivo, al ya veterano y aún activo de la Universidad Politécnica de Valencia –que comenzara como doctorado para músicos a fines de los noventa y se transformara en 2005 máster oficial para actualmente integrarse en su nuevo doctorado artístico-, le siguió el realizado, a propuesta del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid, desde 2009, por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid -que vino a suceder al que años antes ofreciera la Universidad de SEK de Segovia-, como también se desarrollarían interesantes másteres en convenio con las universidades más próximas realizados por la ESMUC y el Institut del Teatre, o el Conservatorio Superior de Murcia, para finalmente nacer los nuevos másteres de enseñanzas artísticas promovidos por el ISEACV...) y también se han producido encuentros y congresos en donde se ha debatido, entre otros temas directa o indirectamente relacionados, esta tan rica como compleja investigación artística.

Y a partir de unos y otros se han ofrecido lógicamente publicaciones interesantes, empezando por la edición de las actas de ese Congreso del ISEACV donde se encontraban aportaciones esenciales como la del Dr. Héctor Pérez López, de la Universidad Politécnica de Valencia –en la que fue el primer responsable de su doctorado y luego máster musical- sobre “Método y experimentalidad en una tesis

doctoral artística”<sup>12</sup>. Casi cinco años después, muy a finales de 2014, es decir, hace sólo unos pocos meses, se ofrecía en versión electrónica gratuita el libro de Rubén López-Cano y Úrsula San Cristóbal, *Investigación artística en Música. Problemas, métodos, experiencias y modelos* (ed. Fondo Nacional para la Cultura y las Artes de México-ESMUC-Grupo de Recerca Investigació i creació musicals). Entre uno y otro se han dado algunas ediciones reseñables, empezando ya aún dentro en el mismo año del congreso de ISEACV, cuando se publica el volumen 13 (2010) de la revista *Cairon* que ofreció, con el título *Práctica e Investigación*, un muy interesante monográfico, realizado por encargo del Institut del Teatre de la Diputació Provincial de Barcelona y el CENAH de la Universidad de Alcalá, y coordinado por Victoria Pérez Royo y José Antonio Sánchez, centrado en la investigación en las artes escénicas donde se mezclaban aportaciones nuevas con la recepción en España de otras ya veteranas como el conocido y multitraducido texto “El debate sobre la investigación en las artes” de Henk Bordoff, de la Amsterdam School of the Arts. En 2011, dos profesores de la Universidad Rey Juan Carlos, los Dres. Vicente Calvo Fernández y Félix Labrador Arroyo, que habían puesto en marcha dos cursos antes –a partir de la propuesta del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid- un Máster en Creación e interpretación musical que sigue hoy activo, fueron los editores de un libro, titulado *IN\_DES\_AR. Investigar desde el arte* (Ed. Dykinson, Madrid) donde tanto docentes como egresados del máster ofrecían algunas más que interesantes aportaciones y primicias. Ese mismo año 2011, y desde nuestros colegas de las artes plásticas, se editaba un pequeño pero valioso libro coescrito por varios expertos y titulado *En torno a la investigación artística. Pensar y enseñar arte: entre la práctica y la especulación teórica* (ContraTextos: MACBA y Universidad Autónoma de Barcelona), que recogía las principales intervenciones de un intenso seminario desarrollado en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona en 2010. Al año siguiente, en 2012, nuestro querido colega y amigo el Dr. Rafael Pérez Arroyo, docente en los másteres de danza y de música de la ya citada Universidad Rey Juan Carlos, editó su libro *La práctica artística como investigación. Propuestas metodológicas* (Ed. Alpuerto, Madrid). Finalmente, y para no sobrecargar las referencias bibliográficas, de nuevo nuestros colegas de las artes plásticas editaban en 2013 el no menos interesante volumen editado por Selina Blasco y titulado *Investigación artística y universidad: materiales para un debate* (Ed. Asimétricas-Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid) donde, en sus valiosas aportaciones, quedaba claro que el problema de la investigación de los artistas, incluso con independencia de estar ya insertos en la estructura universitaria –si no en parte tan beneficiado en alguno puntos como agravado en otros por ello-, sigue vivo y es cada vez más urgente encontrar entre todos una adecuada solución.

Aunque, obviamente, en un resumen tan apretado, nos hemos circunscrito a España, sin embargo el problema atraviesa fronteras ya que se trata de una preocupación internacional en la que nosotros, por una vez, no estamos llegando realmente peor ni más tarde que otras naciones. Valga como muestra de esta común preocupación y de la

---

<sup>12</sup> *Libro de Actas. I Congreso Internacional Investigación en Música*, ISEACV, Valencia, 2010, pp. 13-17.

variedad de situaciones, la consulta de algunas páginas de instituciones como *ELIA*<sup>13</sup> o *AEC*<sup>14</sup> -y en especial su grupo de trabajo de investigación artística, dentro de su relevante proyecto *Polifonia*<sup>15</sup>-, así como la obligada mención de publicaciones como el *Journal of Artistic Research*<sup>16</sup> o *Music Performance Research*<sup>17</sup>, por citar en ambos casos solo un ejemplo general y otro musical, entre muchas otras. El debate, por tanto, está más que en marcha. Un debate en ocasiones radical, pues sería injusto decir que, en estos pocos años, han desaparecido las críticas basadas en la postura opuesta, que desde un planteamiento tan aparentemente obvio como en el fondo reduccionista exige a la investigación artística lo mismo que a todas las demás: objetividad, experimentalidad, reproductibilidad de los resultados y la correspondiente predictibilidad del futuro ... Y por tanto niega la condición de investigación, o de investigación científica (si no es una redundancia), a esos otros trabajos que, aunque puedan ofrecer conocimientos nuevos valiosos, no cumplen con esas exigencias propias de una visión que Kuhn llamaría “clásica” de la ciencia. También en este mismo lustro se han potenciado, aún sin salir de posiciones minoritarias, otras propuestas más radicales en la dirección opuesta, como la del *profartista* Ricardo Marín Viadel, de la que dábamos cuenta en un trabajo anterior<sup>18</sup>, y que propone -dicho así muy resumidamente- que una investigación en pintura ha de ser... una pintura.

Pero lo cierto es que, como ya reconocíamos hace años, tardaremos aún bastante tiempo en haber acumulado suficientes investigaciones como para disponer de modelos validados y, aún más difícil, para convencer plenamente a todos (o casi todos), incluso a los más reticentes, de la calidad e importancia de esta orientación investigadora. Y ese convencimiento vendrá, lógicamente, no de la calidad de nuestros planteamientos y razones, sino del valor de nuestros frutos, de las investigaciones valiosas que hagamos y difundamos.

Aunque, quizás, mientras sigamos en esta obligada minoría, conscientes de la importancia de la acreditación de esta investigación, y de lo importante de recabar la mayor cantidad de apoyos en la comunidad científica, sea lo más adecuado proponer una investigación artística que, sin renunciar a lo que debe y necesita, no deje tampoco de acercarse al máximo a los estándares científicos más ampliamente aceptados.

Siendo ya hasta aquí tanto el espacio ocupado y tan poco el tiempo aún disponible, no quiero sin embargo quedarme aquí en un apresurado balance de este interesante lustro. Para cerrar mi ponencia, por breve que tenga que ser, quiero proponer algo que no mire hacia atrás sino que nos estimule a seguir adelante. Y para ello, aunque

---

<sup>13</sup> <http://www.elia-artschools.org/> [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>14</sup> <http://www.aec-music.eu/> [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>15</sup> <http://www.aec-music.eu/polifonia/working-groups/artistic-research-in-music> [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>16</sup> <http://www.jar-online.net/> [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>17</sup> <http://mpr-online.net/> [consultado el 21 de abril de 2015]

<sup>18</sup> Zaldívar Gracia, Álvaro, “La práctica musical como tarea científica: investigando etnográficamente los procesos artísticos”, en *Actas del II Congreso de Educación e Investigación Musical CEIMUS, Madrid 2012*, IEM, SEM-EE y Universidad Rey Juan Carlos, Enclave Creativa editores, Madrid, 2013, pp. 518-531 –esp. 529-530.



sea telegráficamente, quiero proponerles, a partir de lo hecho hasta ahora, no veinte preguntas como en su momento hice, sino justo todo lo contrario, o más bien lo complementario: diez respuestas, o por decirlo mejor, diez afirmaciones que formulo como otros tantos ítems de un hipotético test sobre la investigación performativa.

## DIEZ CARACTERÍSTICAS ESENCIALES DE UNA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA (O COMO QUIERA LLAMARSE)

Con permiso usemos por tanto el juego numérico –ya hablábamos del jugar como algo especialmente artístico...- de proponer, en definitiva, diez características esenciales que ha de tener una investigación *performativa*, por seguir con el término que se nos ha propuesto, o investigación de los procesos artísticos (o según cada cual prefiera denominarla a condición de que sepamos todos de lo que hablamos, es decir, de la investigación centrada en la tarea de los artistas), es decir, un modesto decálogo que se ha de satisfacer obligadamente. De forma que, como si fuera un test especialmente exigente, leamos con detalle esta enumeración y, si no se puede contestar que se cumplen afirmativamente todas las propuestas, deberíamos poner en duda que lo estemos haciendo realmente del todo bien. En realidad, nada hay que temer. No se pide nada raro ni nuevo, más bien se recuerda que en estas nuevas investigaciones hay obligaciones de siempre que siguen siendo imprescindibles:

1. Como en toda investigación, el trabajo debe demostrar que quien lo ha hecho es plenamente capaz de concebir, diseñar y resolver lo que se ha propuesto de una forma coherente y rigurosa. En el arte no hay lugar para los desorganizados...
2. Ese trabajo ha de manifestar también la autonomía de quien lo ha hecho, capaz de tomar decisiones, de analizarlo todo críticamente, de evaluar su trabajo y el de los demás de forma exigente y justa. No hay sitio entre los artistas para los comodones que se hacen dependientes...
3. Para ello, el trabajo ha de demostrar que quien lo hace posee un dominio sistemático y profundo del correspondiente campo de estudio. En la investigación artística no se puede ser aficionado...
4. Asimismo, el trabajo ha de mostrar que el autor/a posee en un nivel apropiado todas las habilidades y métodos adecuados a ese determinado campo y tema. No caben en la investigación los artistas ignorantes que se escudan en la magia, la intuición o en lo inefable...
5. Los métodos elegidos, siempre rigurosos y transparentes, han de ser los que mejor se acomoden a los objetivos y fuentes de la investigación, asumiendo su lugar en la comunidad científica (que ha de respetar, aunque quizás no compartir mayoritariamente, las experiencias subjetivas, etc.) y apoyándose en los avances tecnológicos que permiten registrar con comodidad y fiabilidad lo antes tenido por indescriptible e inefable. Ningún artista exigente se puede permitir la falta de rigor ni de actualización...

6. Y quien hace el trabajo debe ser consciente de la complejidad de la investigación y, por tanto, no excluir ninguna orientación o metodología sino apoyarse en otras ciencias y métodos (y también ofrecerse a ellas) para completar mejor el siempre complejo ámbito de una investigación sobre algo artístico: una investigación sobre un proceso creador o recreador tendrá siempre la presencia, esencial o complementaria, de perfiles estéticos, históricos, literarios, técnicos, físicos o químicos, etc., que no han de abandonarse ni minusvalorarse. Por tanto, en la comunidad de los artistas investigadores no caben los excluyentes...
7. La novedad y especificidad de la investigación no es excusa para no seguir, en todo lo posible, el esquema básico de todo trabajo científico, que demuestra su originalidad, concreta los objetivos, localiza sus fuentes, transparenta las metodologías, ofrece resultados fiables y conclusiones proporcionadas, y todo ello expuesto a través de un documento comprensible que puede estar sostenido o acompañado de todo el material audiovisual preciso pero que tampoco puede totalmente renunciar al texto escrito en la parte que sea adecuada. No hay patentes de curso para los artistas: es esencial hacernos entender y nada se obtiene haciéndose el especial o único...
8. La investigación performativa, como toda investigación, debe aportar un conocimiento nuevo y valioso para la comunidad científica, demostrable y reconocible como tal. No basta, por tanto, para investigar, con un mero “hacer artístico” presuntamente novedoso ...
9. Y ese conocimiento nuevo artístico, sea de la naturaleza que sea, ha de ser transferible, garantizando la adecuada comunicación con la comunidad científica y con la sociedad. En la investigación artística tampoco es suficiente con el mero “aprender” personal cuyo mayor o menor fruto se quede solo en el propio investigador...
10. Esa mejora en el campo de conocimiento artístico debe abrir vías a nuevas investigaciones, o a aplicaciones e innovaciones directa o indirectamente relacionadas, tanto por lo concretamente aportado como por la forma en que se ha realizado. No hay lugar en la ciencia (se centre en lo que se quiera –procesos artísticos incluidos- y se oriente como más adecuado sea para los mejores frutos) para los caminos cerrados...

Un modesto test, como queda mostrado, que espero ayude especialmente en la adecuada autoevaluación de los investigadores y quizás para la tutorización de los docentes. Sin duda, también un atrevimiento que me gustaría presentar más como un reto abierto que como un dogma cerrado (como, sinceramente pienso, también era un reto cumplir con tan comprometido encargo en un tiempo tan tasado).

Añadamos que, por supuesto que deseo, empezando por mí mismo, mucho éxito en la aplicación de este test. Y obviamente ruego que, si alguien piensa que algo sobra o que falta, por favor lo comunique para, como siempre, mejorar entre todos: otorgando

así licencia general para usarlo, conjuntamente entregada con la petición abierta para conocer los diversos resultados de quienes se animen a probarlo.

Licencia y petición a las que añado también otro ruego: si al aplicarlo nos parece que no lo estamos haciendo del todo bien, que ello nos obligue a cambiar y mejorar pero que tampoco eso nos paralice. Estamos avanzando, poco a poco, en estos escasos años transcurridos (además, los años no son igual para todos: cinco años no es lo mismo para un perro que para un árbol, y no son cinco años en prisión comparables con cinco de viaje por el mundo...). Y, sin que ello suponga ningún soberbio echar las campanas al vuelo, resulta indiscutible el progresivo –en términos musicales- *accelerando* y *crescendo* de estas investigaciones.

Porque, efectivamente, sin injustificado orgullo, más bien con justa satisfacción, y sobre si tenemos en cuenta el escaso –cuando no nulo- apoyo institucional recibido en este campo, podemos afirmar que en poco tiempo hemos caminado mucho, aunque haya sido a través de pasos a veces dubitativos, con errores y tropiezos, de los que debemos aprender para no repetir pero que también hemos de juzgar con la ternura con que valoramos esos torpes pero ilusionantes primeros andares de cualquier ser.

Así que la consciencia de nuestras equivocaciones no nos paralice sino todo lo contrario, como hacen los mejores científicos que aprenden siempre muchísimo de sus errores (según nos enseñan desde la historia y la filosofía de la ciencia maestros como Popper o Kuhn) estudiándolos a veces con tanto o más detenimiento que los siempre más enjundiosos aciertos. Un aprender de los fallos que también practican los más elevados artistas, aunque sea quizás un poco a su manera: así lo decía, apasionadamente, el gran Víctor Hugo en uno de sus más personales textos señalando –autobiográficamente- que el autor

conoce mejor que nadie los numerosos y burdos defectos de sus obras. Si casi nunca los corrige es porque detesta volver a trabajar en una cosa ya hecha. Desconoce el arte de soldar una belleza encima de una mancha, y nunca ha sido capaz de atraer de nuevo la inspiración sobre una obra ya fría. Y, por otra parte, ¿cuál de sus obras merecería este esfuerzo? El trabajo que le exigiría hacer desaparecer las imperfecciones de sus libros prefiere dedicarlo a expulsar los defectos de su espíritu. Su método es corregir una obra solo con otra obra.<sup>19</sup>

Sigamos, por tanto, adelante, por el bien de todos y, sobre todo, por el progreso del arte que es una actividad humana esencial, por mucho que desde el ramplón economicismo dominante se nos quiera hacernos creer que es una tarea meramente ornamental. Corrijamos los errores de nuestras investigaciones con otras nuevas investigaciones. Reconozcamos con modestia nuestras propias manchas, pero que tampoco nos asusten las críticas innmerecidas.

---

<sup>19</sup> Hugo, Víctor, “Prólogo a Cromwell”, en Melendres, Jaume y Saint-Denis, Henri de (trad. e intr.), *Victor Hugo. Manifiesto Romántico*, Ediciones Península, Barcelona, 1989, pp. 94-95.

Tomemos, eso sí, la firme decisión de compartir y difundir nuestras investigaciones, no guardándolas en los cajones de nuestros departamentos, sino al revés, encontrando foros adecuados (hoy tecnológicamente más sencillos y asequibles que nunca) en los que, sin vulnerar injustificadamente la intimidad de nadie y respetando siempre los derechos de todos, podamos aprender unos de otros, de lo que han hecho y de cómo lo han hecho, de lo que ha salido y lo que no, de lo que ha sido hecho bien y también de lo que deberíamos evitar en el futuro.

Obligüemos, en definitiva, con nuestro trabajo valiente, con nuestros frutos valiosos, a que se nos reconozca en la comunidad científica como artistas investigadores, más allá de ideologías y orientaciones concretas.

Reafirmémonos finalmente en que, como el citado Víctor Hugo terminaba ese valiente texto, nosotros también “preferamos las razones a la autoridad” y, como el mismo escritor confesaba, compartamos hoy con él que, en estos duros retos, siempre a los artistas de verdad les “han gustado más las armas que los escudos de armas.”<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Hugo, Víctor, “Prólogo a Cromwell”, *op. cit.*, p. 96.

# LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS Y SUS PARTICULARIDADES COMO ESTUDIOS SUPERIORES

Buenos días, Director General de Política Universitaria del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España, Director General de Universidades y Ciencia de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, Director del Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia, estimado profesorado de los centros del ISEACV, es para mi un honor clausurar estas Primeras Jornadas sobre Investigación en los centros del ISEACV.

## 1.- Consideraciones previas

Aprovechando el marco de estas Jornadas, me gustaría abordar algunos aspectos sobre las enseñanzas artísticas y su desarrollo normativo como estudios superiores así como su relación con la universidad española, que ha seguido un camino bastante variopinto y peculiar. Un buen ejemplo de ello es el camino seguido por la Música que, pese a figurar inserta en sus inicios dentro de la Universidad de Salamanca en 1254, por medio de un Maestro de órgano<sup>1</sup>, y permaneciendo hasta bien avanzado siglo XIX, tras su exclusión en 1868 por medio del conocido como *Decreto de Severo Catalina*<sup>2</sup>, todavía se

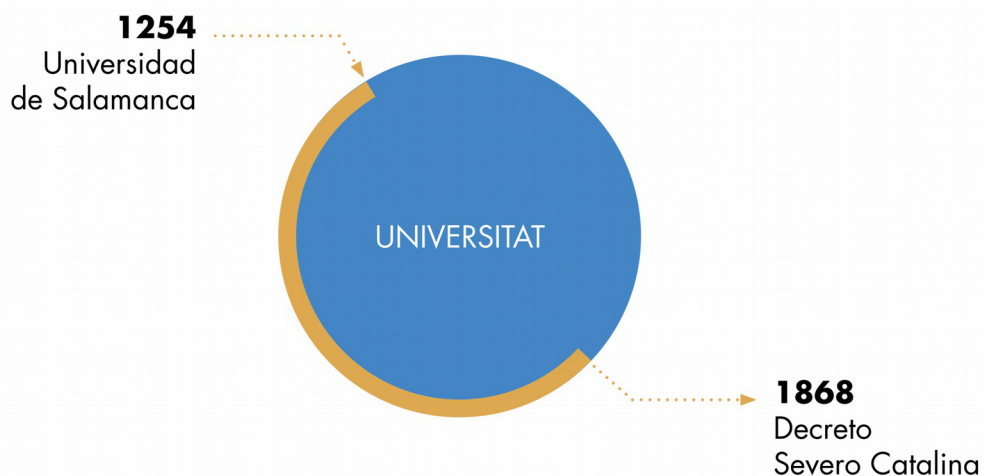
---

1 *Real cédula de Alfonso X el Sabio en que confirma los privilegios de la Universidad de Salamanca y le da una reglamentación*, Toledo, 1254: "De los maestros, mando e tengo por bien que ayan un maestro en leyes [...] Otrosí mando e tengo por bien que ayan un maestro en órgano, e yo que le [dé] çinquenta maravedis cada anno."

2 El *Decreto de 17 de junio de 1868* provoca un cambio radical en la consideración de los estudios musicales, dejando de ser universitaria para pasar a considerarse como enseñanzas de régimen especial, argumentando cuestiones sobre su propia naturaleza y aplicación artística. En el *Decreto de 25 de octubre de 1868*, de Ruiz de Zorrilla, se vuelven a reorganizar los estudios de segundas enseñanzas y las facultades, pero las enseñanzas artísticas quedarán fuera tanto de las disciplinas académicas universitarias, de las de segunda enseñanza, así como de la nueva organización de las facultades.

encuentra a medio camino, puesto que su retorno al ámbito universitario en 1985 sólo se produjo para la especialidad de Musicología. A este respecto queremos destacar el homenaje que la Universidad de Oviedo ha dedicado al profesor Emilio Casares, nombrando el Seminario de Musicología con su nombre, con motivo de la creación de la primera especialidad de Musicología en la Universidad española en el curso 1985/86<sup>3</sup>.

ESTUDIS DE MÚSICA  
ESTUDIOS DE MÚSICA

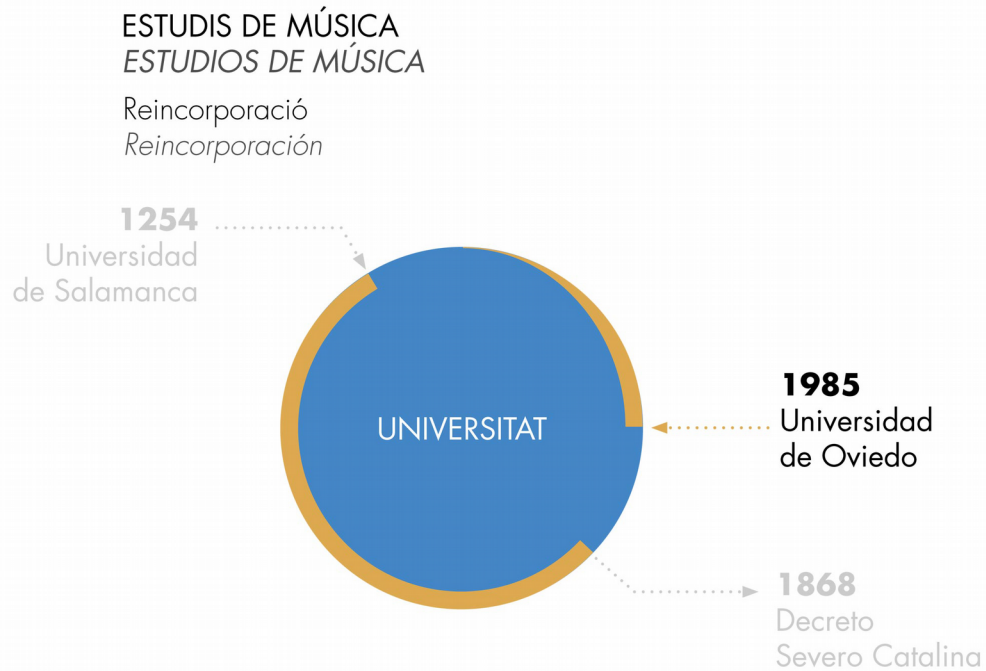


Bien es cierto que respecto algunas enseñanzas artísticas ha habido propuestas normativas interesantes, como su regulación e inclusión en los estudios superiores dentro de la normativa estatal (Constitución de 1812<sup>4</sup>, Ley Moyano

<sup>3</sup> *La Nueva España*, 19/06/2014.

<sup>4</sup> Artículo 367º. “Asimismo se arreglará y creará el número competente de universidades y de otros establecimientos de instrucción que se juzguen convenientes para la enseñanza de todas las ciencias, literatura y bellas artes.”

de 1857<sup>5</sup> -primera norma que considera los estudios de música como superiores-<sup>6</sup>, Ley General de Educación de 1970), pero ninguno de ellas fue desarrollada y nunca se produjo esa integración.



5 Por medio de la *Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857*, el ministro de Fomento Claudio Moyano vino a articular todo el proceso normativo anterior con la consolidación del sistema educativo liberal, normalizando así el ordenamiento de la educación general durante más de un siglo. La denominada *Ley Moyano* responde a una concepción centralista de la instrucción pública. Esta ley contempla a las Enseñanzas Artísticas Superiores por primera vez en un texto normativo, bajo el rótulo de “Bellas Artes”, enseñanzas que agrupa a la pintura, la escultura, la arquitectura y la música y, dentro de esta última, a la música y la declamación.

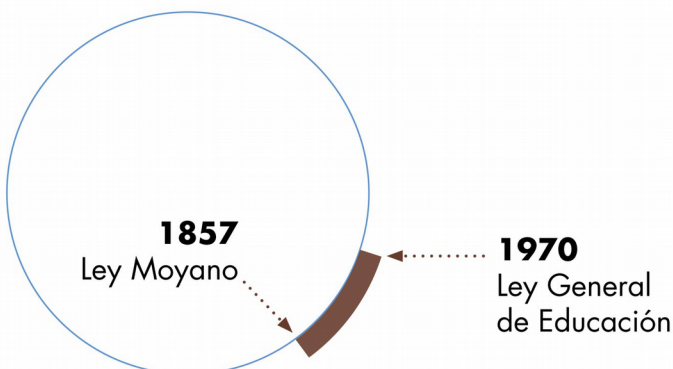
6 Art. 47. “Son enseñanzas superiores: la de Ingenieros de Caminos. Canales y Puertos, la de Ingenieros de Minas, la de Ingenieros de Montes, la de Ingenieros agrónomos, la de Ingenieros Industriales, la de Bellas Artes, la de Diplomática, la del Notariado.”

Art. 55. “En la carrera de Bellas Artes se comprenden las de Pintura, Escultura, Arquitectura y Música.”

En el artículo 137 se indica la existencia de una Escuela de Bellas Artes para los estudios superiores de pintura, escultura y grabado, otra para Arquitectura y un Conservatorio de Música y Declamación.

**ESTUDIS DE MÚSICA**  
**ESTUDIOS DE MÚSICA**

Normativa que ha plantejat el retorn a la Universitat  
*Normativa que ha planteado su retorno a la Universidad*



La regulación de los estudios de Música hasta los últimos años tiene mucho que ver con la desarrollada en 1917, por medio de la Reglamentación del Real Conservatorio de Música y Declamación de Madrid, en la que se estructuran tres modalidades de enseñanza musical, elemental, media y superior, así como tres especialidades: maestro compositor, cantor e instrumentista. Posteriormente, con la publicación del decreto de 15 de junio de 1942, se mantiene la clasificación anterior.

Los Conservatorios oficiales de música y declamación se dividirán en tres clases: Superiores, Profesionales y Elementales. [...] Únicamente en el Real Conservatorio de Madrid, como centro Superior, se expedirá el Título Profesional [...] <sup>7</sup>

Tras la publicación de esta norma, en los años siguientes se produjo la creación de nuevos centros pero sin plan de estudios determinado, según lo establecido en el *Real Decreto de 16 de junio de 1905*. No obstante, la imperiosa necesidad de unificar las enseñanzas para todo el territorio nacional, llevó a la

<sup>7</sup> MARTÍNEZ DÍAZ, M.L. (2012), *El desarrollo de las enseñanzas superiores de Arte Dramático, Danza y Música en la Comunitat Valenciana. Antecedentes históricos, situación actual y perspectivas de futuro*, Universitat de València. pp, 69-72.



promulgación de un nuevo Decreto (15 de junio de 1942) que reorganizó todos los Conservatorios españoles, permaneciendo el de Madrid como único centro superior con algunas modificaciones en cuanto a las enseñanzas que se impartían.

Con la publicación del *Decreto de 11 de marzo de 1952* se produce la actual separación de las enseñanzas de Música y Arte Dramático, si bien permanece la inclusión de la Danza dentro de la especialidad de Música. En 1966, se publica un nuevo Decreto<sup>8</sup>, conocido como *Plan 66*, que aprueba la Reglamentación General de los Conservatorios de Música, aportando considerables mejoras, como la definitiva separación de las enseñanzas de arte dramático y declamación respecto las de música. En su redacción participaron artistas de la talla de Oscar Esplá y Fernando Remacha, entre otros.<sup>9</sup>

Este nuevo plan mantenía la regulación en tres grados académicos pero intentando establecer un paralelismo con los niveles de enseñanza general.

A nivel normativo conviene destacar la Ley General de Educación de 1970. Esta norma estableció la presencia de las especialidades de Música, Danza, Arte Dramático, Artes Plásticas y Diseño en las enseñanzas generales y promulgó la integración de las antiguas Escuelas Superiores de Bellas Artes, de los Conservatorios de Música y de las Escuelas de Arte Dramático en la Universidad. No obstante, en su desarrollo y aplicación, sólo se integraron las Escuelas de Bellas Artes y el resto de estudios artísticos quedaron al margen de este proceso.

Disposición transitoria cuatro: “Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan.”<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> *Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música.* BOE núm. 254, de 24 de octubre de 1966.

<sup>9</sup> MARTÍNEZ DÍAZ, M.L. (2012), *El desarrollo de las enseñanzas...*, ob. cit., p. 74.

<sup>10</sup> *Ley General de Educación 14/1970 de 4 de agosto.* BOE de 6 de agosto de 1970.

## **2.- Los nuevos títulos de enseñanzas artísticas superiores.**

Ha sido a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y su adaptación a la normativa española por medio de la *Ley Orgánica de Educación de 2006 de 3 de mayo, de Educación* (LOE)<sup>11</sup>, cuando se produce un desarrollo normativo que ha permitido el cambio más significativo respecto a la consideración académica de los estudios superiores de enseñanzas artísticas. No obstante, entendemos que hace falta un desarrollo en toda su extensión y su posterior integración o adscripción a la universidad para que se complete el círculo pero, al menos, todo este proceso ha permitido la aproximación en paralelo al nivel universitario, no sólo a la música sino también al resto de enseñanzas artísticas superiores, alcanzando los niveles de grado y posgrado, así como estableciendo las pautas para el doctorado propio en estas enseñanzas.

Desde el ISEACV se ha dado prioridad a la implantación de los nuevos planes de estudio de enseñanzas artísticas superiores derivados del Espacio Europeo de Educación Superior: nuevos títulos de nivel 2 del Marco Europeo de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES<sup>12</sup>) y títulos de Máster en enseñanzas artísticas que corresponden al nivel 3 de dicho marco.

Además de los títulos superiores, el ISEACV ofrece en la actualidad once títulos oficiales de Máster en Enseñanzas Artísticas, en las disciplinas de música y diseño, permitiendo así que los titulados superiores continúen su trayectoria académica con una mayor especialización y profundización en los campos de su elección, a la vez que contribuye al desarrollo de la vertiente investigadora en el ámbito de las Enseñanzas Artísticas Superiores. Dichos másteres están verificados por la ANECA, homologados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, e inscritos en el Registro Central de Títulos del Ministerio de Educación.

---

<sup>11</sup> *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

<sup>12</sup> *Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE nº 55, de 5 de marzo de 2014.

Conviene destacar que la Comunitat Valenciana ha sido pionera en todo el Estado a la hora de implantar másteres oficiales en Enseñanzas Artísticas (Superiores). El Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo” de Valencia fue el primer centro que implantó un máster oficial de estas características. El ISEACV participa además, mediante convenio, en el *Máster universitario de Música* de la Universitat Politècnica de València, y para el curso 2015/2016, en el *Máster universitario de Didáctica de la Música* que ofrece la Univesitat Jaume I de Castelló.

Esta es la oferta actual de grado y posgrado de los centros del ISEACV:

**Titulaciones del Instituto de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV)**

TITULO SUPERIOR EN:	CENTRO	ESPECIALIDADES
ARTE DRAMÁTICO	Escola Superior d'Art Dramàtic de VALÈNCIA	Interpretación Dirección de Escena y Dramaturgia Escenografía (para el curso académico 2015/2016).

TITULO SUPERIOR EN:	CENTRO	ESPECIALIDADES
ARTES PLÁSTICAS (CERÁMICA)	Escola Superior de Ceràmica de l'ALCORA	Cerámica (itinerarios: 'Arte y diseño cerámico', 'Ciencia y TecnologíaCerámica')
	Escola Superior de Ceràmica de MANISES	Cerámica (itinerarios: 'Arte y diseño cerámico', 'Ciencia y TecnologíaCerámica')

TITULO SUPERIOR EN:	CENTRO	ESPECIALIDADES
DANZA	Conservatori Superior de Dansad'ALACANT	
		Coreografía e Interpretación Pedagogía de la Danza
	Conservatori Superior de Dansa de VALÈNCIA	
		Coreografía e Interpretación (oferta del estilo danza española para el curso académico 2015/2016) Pedagogía de la Danza

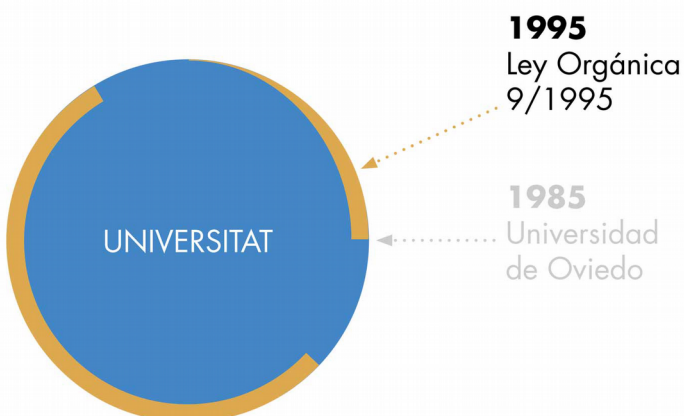
TITULO SUPERIOR EN:	CENTRO	ESPECIALIDADES
DISEÑO	Escolad'Arti Superior de Dissenyd'ALACANT	
		Diseño Gráfico Diseño de Interiores Diseño de Producto Diseño de Moda –nueva oferta para el curso 2015/2016-.
	Escolad'Arti Superior de Dissenyd'ALCOI	
		Diseño Gráfico Diseño de Interiores Diseño de Moda Diseño de Producto (Itinerarios: producto e ilustración textil) Máster EEAA en Diseño Paramétrico y Fabricación Digital –nueva oferta para el curso 2015/2016-.
	Escolad'Arti Superior de Disseny de CASTELLÓ	
		Diseño Gráfico Diseño de Interiores Diseño de Producto Máster EEAA en Edición de Obra Gráfica a través del Grabado y Serigrafía Máster EEAA en Ilustración Aplicada –nueva oferta para el curso 2015/2016-.

DISEÑO	Escuela de Arte y Superior de Diseño de ORIHUELA
	Diseño Gráfico Diseño de Interiores Diseño de Moda
	Escola d'Art i Superior de Disseny de VALÈNCIA
	Diseño de Gráfico (Itinerarios: 'Gráfico' y 'Fotografía y creación audiovisual') Diseño de Interiores Diseño de Moda Diseño de Producto (Itinerarios: 'Producto' y 'Joyería y objeto') Máster EEAA en Creatividad y Diseño de Producto Máster EEAA en Co-diseño de Moda y Sostenibilidad Máster EEAA en Publicaciones Analógicas y Digitales <b>–nueva oferta para el curso 2015/2016–</b> .

TITULO SUPERIOR EN:	CENTRO	ESPECIALIDADES
MÚSICA	Conservatori Superior de Música Òscar Esplà d'ALACANT	<p>Composició</p> <p>Interpretació (Itineraris: canto, guitarra, instruments de la orquestra simfònica i piano)</p> <p>Musicologia</p> <p>Pedagogia</p> <p>Màster EEAA Interpretació e investigació de la música</p> <p>Màster EEAA de Producció Musical: Tecnologia, Tècniques e Investigació <b>—nueva oferta para el curso 2015/2016—</b>.</p>
	Conservatori Superior de Música Salvador Seguí de CASTELLÓ	<p>Composició</p> <p>Interpretació (Itineraris: clave <b>—nueva oferta para el curso 2015/2016—</b>, guitarra, instruments de la orquestra simfònica, instruments de música antiga i piano)</p> <p>Pedagogia</p> <p>Màster EEAA Interpretació musical e investigació aplicada</p> <p>Participació en el Màster universitari de Didàctica de la Música de la UJI <b>—nueva oferta para el curso 2015/2016—</b>.</p>
	Conservatori Superior de Música Joaquín Rodrigo de VALÈNCIA	<p>Composició</p> <p>Direcció</p> <p>Interpretació (Itineraris: arpa, canto, clave, guitarra, instruments de la orquestra simfònica, <b>Instrumentos de la música tradicional —en estudio—</b>, jazz, òrgano i piano)</p> <p>Musicologia</p> <p>Pedagogia</p> <p>Sonologia <b>—nueva oferta para el curso 2015/2016—</b>.</p> <p>Màster EEAA Interpretació musical e investigació performativa</p> <p>Màster EEAA Interpretació operística</p> <p>Participació en el Màster universitari de Música de la UPV</p>

LA RECERCA  
 LA INVESTIGACIÓN

als centres superiors d'ensenyaments artístics  
 en los centros superiores de enseñanzas artísticas



### 3.- La investigación en los centros de enseñanzas artísticas superiores.

Pasando al tema que nos ocupa en estas jornadas, la investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas, fue por medio de la *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGCE)*<sup>13</sup>, cuando se reconoce por vez primera la capacidad investigadora de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la obligatoriedad de establecer programas de investigación vinculados a las disciplinas de estas enseñanzas.

La disposición adicional cuarta de esta norma indica la necesidad de fomentar programas de investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas. Este aspecto es muy importante pero tampoco se ha desarrollado por igual en todo el Estado. Con la LOPEGCE, las Enseñanzas Artísticas Superiores

<sup>13</sup> *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.* BOE núm. 278, de 21 de noviembre

adquieren una capacidad, la de investigar, reservada hasta el momento a las universidades, consiguiendo una cierta igualdad con las enseñanzas universitarias en materia de investigación pero que no tiene el reconocimiento necesario para el profesorado que la desarrolla.

Con su entrada en vigor (LOPEGCE), la investigación deja de ser exclusiva del sistema universitario, según había establecido el artículo primero de la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*<sup>14</sup>, y pasa a estar compartida entre la Universidad y los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas.

*Los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias*<sup>15</sup>

Esta disposición permitió liberar de una parte del horario lectivo al profesorado de los conservatorios superiores para dedicarlo a la investigación pero, también hay que decirlo, fueron muchos los que desconocían este hecho tan significativo y continuaron sin desarrollar ningún tipo de investigación. Fue a partir del desarrollo de los nuevos planes de estudio con arreglo a la LOE cuando se desarrollaron programas de investigación en los centros superiores de enseñanzas artísticas, especialmente en el ámbito de la Comunitat Valenciana, tras la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana (ISEACV).

Tanto la *Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat*,<sup>16</sup> como el *Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell*,<sup>17</sup> regulan la actividad investigadora en los centros del ISEACV y establecen su evaluación por parte de la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva (AVAP), al igual que sucede con la

---

<sup>14</sup> *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. BOE nº 209, de 1 de septiembre de 1983.

<sup>15</sup> LOPEGC, Disposición adicional cuarta.

<sup>16</sup> *Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana*. DOCV núm. 5466 de 8 de MARZO de 2007. Artículos 4, 22 y Disposición adicional tercera.

<sup>17</sup> *Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana*. DOCV núm. 6037 de 17 de junio de 2009. Artículos 3, 13, 16, 20, 27, 28, 29, 30, 31, 35 y 47.



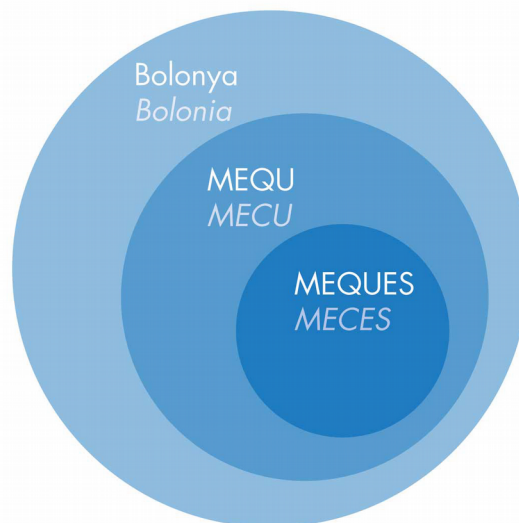
investigación universitaria.

#### 4.- El proceso de Bolonia. MECU y MECES.

El proceso iniciado en 1999 a partir de la Declaración de Bolonia condujo hacia la creación del Espacio Europeo de la Educación Superior, en el que quedarían integradas las Enseñanzas Artísticas Superiores junto a los estudios universitarios (bien sea dentro o fuera de la universidad pero de manera paralela), debido al nuevo concepto de cultura, educación e inserción profesional que promulgó.

Este nuevo marco propone una nueva normativa sobre la cualificación profesional y se establece el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), dando lugar en nuestro país al MECU.

MARC DE QUALIFICACIONS  
MARCO DE CUALIFICACIONES



El MECU es el Marco Español de Cualificaciones para el aprendizaje a lo

largo de la vida y es un instrumento para promover y mejorar el acceso de todos al aprendizaje permanente y la participación en el mismo, así como el reconocimiento y el uso de las cualificaciones a nivel nacional y comunitario.<sup>18</sup>

El Marco Español de Cualificación para la Educación Superior (MECES) es la adaptación del QF-EHEA (*Qualifications frameworks in the European Higher Education Area* -Marco europeo de cualificación para la educación superior-) al sistema educativo español. Este marco permite desarrollar y promover la movilidad de la educación superior en Europa en toda su extensión. Es decir, tanto la educación universitaria, como la educación artística superior y la formación profesional superior.<sup>19</sup>

El MECES se estructura en cuatro niveles, de tal manera que el nivel de Técnico Superior se constituye en el Nivel 1, el de Grado en el Nivel 2, el de Máster en el Nivel 3 y el de Doctor en el Nivel 4.

---

<sup>18</sup> URL: <http://www.mecd.gob.es/mecu/mecu-europa/que-es-ef.html>

<sup>19</sup> Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. BOE Núm. 185 de 3 de agosto de 2011.

## 5.- De los títulos de Grado a los títulos de Nivel de Grado.

El desarrollo normativo de la LOE por medio de la publicación del *Real Decreto 1614/2009 de 26 de octubre*<sup>20</sup> supuso un grave error que ha llevado a una situación de desprestigio total respecto a estas enseñanzas, pues en las normas que desarrollan la LOE, principalmente el citado *Real Decreto 1614/2009*, se crearon los títulos de Grado en enseñanzas artísticas superiores sin tener en cuenta que la LOE establecía unos títulos distintos (los títulos superiores de enseñanzas artísticas) y que es una norma de rango superior. La expectativa creada por esta nueva titulación de Grado generó luego una gran decepción entre el colectivo de docentes y discentes difícil de corregir. Es por ello que resultó necesaria una modificación de la normativa vigente, en su momento, para eliminar toda referencia a títulos de Grado, según establecían diversas Sentencias.

La modificación de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, por medio de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*, recoge y atiende los fallos de algunas sentencias, en el sentido de desestimar la capacidad para ofertar títulos de Grado a los centros de enseñanzas artísticas superiores, al determinar en sus artículos 54 a 57 que los alumnos y alumnas que superen los estudios superiores de enseñanzas artísticas<sup>21</sup> obtendrán el Título Superior correspondiente. Para intentar eliminar dudas sobre la validez y nivel de los títulos, La LOMCE indica que siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quienes estén en posesión de alguno de los Títulos Superiores de las enseñanzas artísticas anteriormente enumeradas.

---

<sup>20</sup> *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y los consiguientes Reales Decretos 630 a 633/2010, de 14 de mayo, por los que se regula los contenidos básicos de estas enseñanzas artísticas superiores.*

<sup>21</sup> Los estudios de Música, los de Danza, los de Arte Dramático, los de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, los estudios superiores de Diseño y los estudios superiores de Artes Plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de Cerámica y los estudios superiores del Vidrio.

Por medio de la modificación del anexo del *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio*,<sup>22</sup> se dio cumplimiento igualmente a la jurisprudencia asentada por la Sala 3.<sup>a</sup> de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Supremo en numerosas sentencias que habían anulado los artículos 7.1, 8, 11, 12, y la disposición adicional séptima del *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

De ese modo se sustituyó la alusión del *Real Decreto 1614/2009* al «Título de Graduado de las enseñanzas artísticas superiores» por la de «Título Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores», volviendo a la denominación que establecía la LOE pero reconociendo a todos los efectos la integración en el nivel de Grado que es ahora el mismo tanto para los títulos de Grado universitario como para el Título Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores, que es lo que realmente interesa para la movilidad de nuestros titulados.

Con el *Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero*, anteriormente citado, se produjo una modificación del MECES que catalogaba como títulos de nivel 2 (nivel de Grado) tanto a los Títulos de Grado (universitarios) como a los Títulos Superiores de las Enseñanzas artísticas (no universitarios) y de nivel 3 a los Títulos de Máster universitario y a los de Máster en Enseñanzas Artísticas, para que no hubiese la más mínima duda de su nivel, como se aprecia en la siguiente tabla (según el Real Decreto):

---

<sup>22</sup> *Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*

Niveles		Cualificaciones
1	Técnico Superior.	Técnico Superior de Formación Profesional <sup>23</sup> . Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño <sup>24</sup> . Técnico Deportivo Superior <sup>25</sup> .
2	Grado.	Título de Graduado. <sup>26</sup> Título Superior de las Enseñanzas Artísticas Superiores. <sup>27</sup>
3	Máster.	Título de Máster universitario. <sup>28</sup> Título de Máster en Enseñanzas Artísticas <sup>29</sup> . Título de Graduado de al menos 300 créditos ECTS que comprenda al menos 60 créditos ECTS de Nivel de Máster, que haya obtenido este nivel de cualificación mediante resolución del Consejo de Universidades.
4	Doctor.	Título de Doctor <sup>30</sup> .

Pese a esta modificación y nueva clasificación dentro del MECES, la diferencia de tratamiento en cuanto a la organización y funcionamiento, así como los derechos y deberes de los estudiantes y del profesorado en cuanto a la potenciación de la investigación y la actividad de creación artística está muy lejos de los que sería un ámbito universitario.

<sup>23</sup> De acuerdo con el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

<sup>24</sup> De acuerdo con el Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño.

<sup>25</sup> De acuerdo con el Real Decreto 1363/2007, de 24 de octubre, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas deportivas de régimen especial.

<sup>26</sup> De acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, con sus correspondientes modificaciones.

<sup>27</sup> De acuerdo con el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [modificado por el *Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*].

<sup>28</sup> De acuerdo con el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, modificado por el *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio*.

<sup>29</sup> *Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre*.

<sup>30</sup> De acuerdo con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, con sus correspondientes modificaciones. Modificado por el *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*, que posteriormente ha sido modificado por los reales decretos 534/2013 y 43/2015.

## **6.- Situación actual de los centros de enseñanzas artísticas.**

En el marco de la LOE, diversas Comunidades Autónomas –Comunidad Valenciana, Aragón, Andalucía y Cataluña– han desarrollado leyes territoriales novedosas que permiten la convergencia en el establecimiento de un marco jurídico administrativo materializado en los Institutos Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Con la creación y puesta en marcha en 2007 del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas (ISEACV), por medio de la *Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat*, la Comunitat Valenciana fue una de las comunidades autónomas pioneras en la ordenación y desarrollo de estas Enseñanzas Artísticas Superiores en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

A pesar de estos avances, la estructura y el estatus jurídico administrativo, así como la organización y funcionamiento de la mayoría de los Centros Superiores, siguen configurados como estudios superiores con estructura de enseñanza secundaria difícil de superar. Además, a esta problemática se suma la ausencia del desarrollo normativo previsto, tanto en la Ley de creación del ISEACV como en sus Estatutos, de manera que no permite la adecuación de las plantillas de estos centros a los estudios superiores que establece la LOE.

## 7.- El futuro de estas enseñanzas.

Entendemos que, a pesar que la LOE en su texto consolidado por la LOMCE establece la posible adscripción en la universidad por parte de los centros de enseñanzas artísticas superiores, para ordenar las enseñanzas artísticas superiores dentro de la universidad, así como sus centros y el profesorado que las imparten, deberían desarrollarse algunos procedimientos básicos:

- Modificación de los Títulos Superiores en Enseñanzas Artísticas en Títulos de Grado mediante la verificación previa por parte de la ANECA. Ya se dispone de experiencia a partir de la verificación de los títulos de Máster por lo que la propuesta para las verificaciones, si bien es bastante compleja, no revista de ninguna dificultad añadida a lo ya realizado en este sentido para los másteres en enseñanzas artísticas.
- Acreditación del profesorado (ANECA).
- Acreditación de la investigación (CNEAI).
- Ofrecer un programa de doctorado específico para conseguir disponer del número de doctores necesario con arreglo a las normas actuales por medio de másteres *on line* y/o semi presenciales.

No obstante, tanto si el futuro de estas enseñanzas se encuentra dentro o fuera de la universidad -aunque de manera paralela-, según nuestra opinión conviene actuar en los aspectos normativos que conciernen a la investigación por medio de una adecuada acreditación de la investigación para el profesorado de los centros de enseñanzas artísticas superiores.

Las actuales leyes orgánicas LOE/LOMCE destacan la capacidad de los centros superiores de enseñanzas artísticas en participar, por medio de convenios, en el desarrollo de programas de postgrado (doctorado) propios de estas enseñanzas, como así lo demuestran en nuestra comunidad los establecidos con la Universitat Politècnica de València y muy pronto con todas

las universidades públicas de la Comunitat Valenciana. Esta participación ha sido regular hasta la exigencia de contar con un sexenio de investigación por parte del profesorado doctor que forme parte de un tribunal de tesis. La imposibilidad de que nuestro profesorado pueda acreditar esos sexenios es muy negativa puesto que imposibilita la participación futura de expertos en el tema en cuestión, como así sucede en algunos casos.

Si lo que se busca es la excelencia, no se comprende que en una tesis de temática artística no haya ningún artista doctor experto en la materia porque no acredite sexenios de investigación.

Además, creemos del todo imprescindible la modificación de la Resolución de 15 de noviembre de 2013, de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), por la que se publican los criterios específicos aprobados para cada uno de los campos de evaluación, y considerar a las enseñanzas artísticas superiores en toda su dimensión puesto que el Espacio Europeo de Educación Superior se construyó con el objetivo de aglutinar todos los estudios superiores, tanto los estudios universitarios como los estudios superiores no universitarios. También se debería poder establecer convenios con la CNEAI para que el profesorado de enseñanzas artísticas superiores, en nuestro caso de los centros del ISEACV, acrediten los sexenios de investigación, de igual manera que sucedió en los años 90 con los investigadores del CSIC mediante una Resolución de la Secretaría de Estado de Investigación.

Entendemos que el futuro de estas enseñanzas pasa por uno de los siguientes modelos:

- El desarrollo del modelo actual tan ecléctico según cada comunidad autónoma.
- La adscripción a la universidad.
- La integración en una universidad existente o nueva.



No obstante, todos los modelos anteriores necesitan de una adaptación normativa que permita desarrollar la investigación y la autonomía de los centros, así como las posibilidades de movilidad, investigación y creación artística, por parte del profesorado y del alumnado, para poder evaluar la actividad artística en toda su extensión.

## **8.- A modo de conclusión**

A pesar de los avances anteriormente descritos, la estructura y el estatus jurídico administrativo, así como la organización y funcionamiento de los centros superiores de enseñanzas artísticas, siguen configurados como estudios superiores con una estructura de enseñanza secundaria difícil de superar. Además, a esta problemática se suma la falta de normativa anteriormente señalada que ha imposibilitado la adecuación de las plantillas de estos centros y es por ello que creemos imprescindible regular y publicar la normativa necesaria anteriormente aludida sobre la transferencia de personal, bienes y servicios, según establece la Disposición transitoria primera del Decreto 82/2009, de 12 de junio, del Consell, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunitat Valenciana.

No obstante, puesto que la diferencia de tratamiento en cuanto a la organización y funcionamiento, así como los derechos y deberes de los estudiantes y del profesorado, en cuanto a la potenciación de la investigación y la actividad de creación artística, está muy lejos de los que sería un ámbito universitario, sería recomendable estudiar los modelos de adscripción o integración en la universidad.

No se entiende como todavía hoy existe una corriente de opinión, tanto de tipo política como académica, que entienda erróneamente la enseñanza universitaria como un estatus superior al que sólo pueden acceder ciertos estudios y de la que otros campos o ramas del saber no pueden disponer, como es el caso de las enseñanzas artísticas. Eso sí, las propias universidades, tanto públicas como privadas, comienzan a ofertar títulos de Grado propios de estas enseñanzas (Universidad Rey Juan Carlos, Universidad Alfonso X, etc.)

creando todavía más confusión entre nuestros estudiantes. Además, cada vez es mayor el número de artistas que son distinguidos por su trayectoria artística por las universidades por medio de doctorados *honoris causa*, lo que aumenta en mayor medida el desconcierto por parte de nuestro profesorado y alumnado.

En nuestra opinión, se debería poder establecer un camino mucho más coherente con la realidad actual y establecer las bases para que los centros de Enseñanzas Artísticas Superiores puedan verificar sus títulos por medio de la ANECA como títulos de Grado, así como poder acreditar a su profesorado (ANECA) y reconvertir a estos centros en Universidades de las Artes (pública) o integrarse en las universidades públicas ya existentes.

Si las escuelas de Bellas Artes pudieron acceder a la universidad mediante la citada *Ley General de Educación de 1970* sin tener ningún doctor en sus plantillas orgánicas, hoy día los centros superiores de Enseñanzas Artísticas disponen de plantillas con personal profesorado doctor y con niveles de titulación de Máster, DEA o suficiencia investigadora en más del 50 por cien, además de una acreditada carrera docente y artística. Por tanto, no es tan complicado como cuando los estudios de Bellas Artes se integraron en la Universidad Politécnica de Valencia como Facultad de Bellas Artes.

Desde la verificación de un título de Grado hasta su evaluación posterior, seis años después, según establece la normativa que regula este procedimiento, existe un margen de tiempo suficiente para conseguir, mediante un plan de doctorado adecuado y mediante convenio con las universidades públicas valencianas -en nuestro caso-, poder disponer de un número de doctores suficiente como para poder implantar unos títulos de Grado universitario según las exigencias académicas que establece la ANECA en este ámbito.

Muchas gracias

**Vicente Llimerá**

