

La música se hace relato: interacciones creativas para escribir (hoy) mejor y leer más (mañana)

Miguel Sánchez García¹ 
Juana Rosa Suárez-Robaina² 

Resumen

Música, lectura y escritura juegan un papel crucial en la apertura de canales emocionales. La finalidad de este artículo es presentar la integración en el aula de dos disciplinas mediante una investigación llevada a cabo (con desarrollos diferentes), en dos ámbitos académicos distintos (preuniversitario y universitario). La acción desarrollada da respuesta, mediante las técnicas metodológicas de la observación participante, el análisis documental y la autoevaluación, a la hipótesis del efecto positivo de la música como incentivo de la producción textual. Se programan sesiones de escucha musical, no consecutivas, e integradas por varias fases de desarrollo: una primera de escucha compartida en grupo, una segunda de producción textual individual y una tercera que autoevalúa el grado de concentración, creatividad, emoción y satisfacción experimentado, junto con la identificación de la sensación o emoción preferente provocada por la música. Los resultados evidencian cómo los canales emocionales que despierta la música favorecen especialmente la concentración, y por ello, la introspección necesaria para desarrollar la creatividad textual. Refieren una práctica literaria placentera y una escritura creativa notoriamente mejorada. Y auguran un creciente interés por desarrollar el hábito lector.

Palabras claves: Música. Creatividad. Producción textual. Interdisciplinariedad. Hábito lectoescritor.

Music becomes story: creative interactions to write better (today) and read more (tomorrow)

Abstract

Music, reading and writing play a crucial role in opening emotional channels. The purpose of this article is to present the integration of two disciplines in the classroom through research carried out (with different developments), in two different academic levels (pre-university and university). The developed action responds, through the methodological techniques of participant observation, documentary analysis and self-assessment, to the hypothesis of the positive effect of music as an incentive for textual production. Musical listening sessions are scheduled, non-consecutive, and made up of several development phases: a first of shared listening in a group, a second of individual textual production and a third that self-assesses the degree of concentration, creativity, emotion and satisfaction experienced together with the identification of the preferred sensation or emotion provoked by the music. The results show how the emotional channels awakened by music favor concentration, and therefore, the introspection necessary to develop textual creativity. They report a pleasant literary practice and markedly improved creative writing. And they predict a growing interest in developing the reading habit.

Keywords: Music. Creativity. Text production. Interdisciplinarity. Reading & writing habit.

¹ Doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, Gran Canaria, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3794-3980>. Correo electrónico: miguel.sanchez@ulpgc.es.

² Doctorado, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas, Gran Canaria, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5391-7344>. Correo electrónico: juanarosa.suarez@ulpgc.es.

Introducción

La animación a la lectura y a la escritura creativa es un objetivo fundamental en las escuelas, pero también debería serlo en ámbitos académicos superiores. Las estadísticas en los últimos años nos muestran que en España, año tras año, los índices, respecto a la lectura, aumentan. En este sentido, los resultados del “Barómetro de la lectura 2022” (CONECTA, 2023) revelan, entre otros aspectos, que el número de personas que lee en España en su tiempo libre ha subido a un 64.8% frente a un 64.4% en 2021 y un 64% en 2020 (p. 29). No obstante, en Canarias, donde se ha desarrollado esta experiencia, se mantiene en niveles más bajos, aunque también avanza: un 59.1% en 2022 (CONECTA, 2023, p. 39), un 58.8 en 2021 frente a un 58.3% en 2020 (CONECTA, 2022, p.37), un 57.1% en 2019 (CONECTA, 2021, p. 8) y un 56.4% en 2017 (CONECTA, 2018, p. 44), dato similar este último al del año 2012 (CONECTA, 2023, p. 39). Se aprecia también que los jóvenes de 14 a 25 años leen más que los adultos. No deben estos datos, sin embargo, distraernos de la situación que se vive en los centros. En estos, en los últimos años, se han puesto en marcha planes lectores en las diferentes etapas educativas, iniciativas y talleres de escritura creativa, principalmente desde el área de Lengua y Literatura, para generar y popularizar dinámicas de aula que mejoren la competencia lectora, el gusto por la lectura y la curiosidad por la escritura, en un entorno con carencias en los hábitos lectoescritores y diversos y complejos condicionantes (familia, estímulos audiovisuales o de entretenimiento, etc.).

Rica es la bibliografía que da cuenta de acciones para dinamizar lectura y escritura, desde clásicos como Rodari (2001) o Sarto (2011) a más actuales (FIGUEROLA, 2020; GÓMEZ, 2016). Y últimamente, muchas vinculadas a herramientas digitales y de gamificación (CASSANY Y ALIAGA, 2021; PALADINES Y ALIAGA, 2021; SCOLARI, 2016; TRONCOSO *et al.*, 2022). Otros estudios ponen especialmente de relieve cómo la mediación de otras disciplinas y artes, y por tanto su integración síncrona y activa, logra un avance significativo en el territorio de la lectoescritura, no solo en términos de repercusión inmediata en la mejora de los ejes de la comprensión lectora, la expresión oral o la producción textual, sino también en la propia motivación del aprendiz - que obviamente repercute en lo anterior - (CARDOSO *et al.*, 2022; ERRAZURIZ-CRUZ *et al.*, 2022; FALEIRO Y FORNECK, 2023).

Nuestra investigación ha ido encaminada a generar dentro del ámbito escolar momentos que permitan no solo el diálogo con el texto, sino la recreación y la escritura a través de los caminos o "senderos" (GUERRA, 2002) que la música propicia. Nos referimos a una clase especial de escritura y de lectura (no podemos disociarlas), directamente relacionadas con el recorrido vital de cada persona, con sus expectativas y emociones. No entramos aquí a valorar cómo se va construyendo desde la más tierna infancia; nos centramos en facilitar con nuestra acción didáctica espacios que a través de la música permitan su camino. Ello se ha visto favorecido por la implantación de una asignatura de libre configuración autonómica en la Comunidad Autónoma de Canarias (España), *Prácticas Comunicativas y Creativas*, que en 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se imparte conjuntamente (dos docentes al unísono, como pareja pedagógica), por profesorado de Lengua Castellana y Literatura y Música. Igualmente, y desde el Máster de Formación del Profesorado, se llevó a cabo la experiencia, si bien parcialmente, con alumnado de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Nos propusimos enlazar dos disciplinas, música y literatura, desde un punto de vista emocional y activo, buscando, desde el escribir, acercarnos a un interés progresivo por el acto de leer. Exploramos así en el contexto experiencial de las intervenciones pedagógicas que integran disciplinas y que indagan en sus beneficios inmediatos pero también en los de a medio plazo (CARDOSO *et al.*, 2022; FALEIRO Y FORNECK, 2023).

La literatura y las otras artes

La literatura, arte que tiene como material de trabajo a la palabra, está ligada a otros lenguajes artísticos: la pintura, la escultura, la arquitectura. Oskar Walzel, en 1917, lo denominaba "la iluminación recíproca de las artes" (VILLANUEVA, 2014, p.185). El escritor tiene la necesidad de contextualizar su narrativa, de dotarla de espacio, de plasticidad. Este espacio narrado afectaría a la relación entre obra y lector pues este último se reconocería en él, en los diferentes escenarios en los que la obra transcurre. Expone Sánchez (2010)

Espacio, autor, personaje y lector formarían un continuum emocional que daría sentido a la obra, un interespacio literario, que estaría formado por interconexión y asimilación de los espacios anteriores y actuales, tanto literarios como reales, donde el lector se reconoce (p.117).

Hablamos también de la necesaria relación de continuidad que encontramos en las primeras etapas de formación lectora: el álbum o los cuentos ilustrados donde se compenentran imagen y palabra. Relación fructífera presente también, posteriormente, en el cómic infantil, adolescente y adulto.

Si nos referimos a la poesía, las relaciones son igualmente enriquecedoras. Más de una vez hemos oído la expresión “ilustrar con palabras”. También “poesía visual” para referirse a un cuadro, una escultura o una obra arquitectónica. Fructíferos fueron los lazos fomentados en los movimientos vanguardistas de principios del siglo XX. A título de ejemplo, los famosos caligramas de Apollinaire. Expone Villanueva (2014):

Igual que la disposición de las palabras, de las pausas, de los acentos, de los sonidos vocálicos y consonánticos, así como la distribución de las secuencias poéticas en hemistiquios, versos, estrofas o composiciones como el soneto obedecen a principios rítmicos basados fundamentalmente en la repetición y la variación, igualmente se puede jugar con el desarrollo verbal del poema para lograr efectos de armonía plástica y visual (VILLANUEVA, 2014, p. 188).

La literatura comparada (GUILLÉN, 2005; WEISSTEIN, 1975, etc.) ha dado amplios estudios a estos puntos de encuentro. La Comunidad Autónoma de Canarias, en 2º ESO, dedica la materia de *Prácticas Comunicativas y Creativas*, impartida también conjuntamente, a las posibilidades inventivas que ofrecen, esta vez, la literatura y la plástica.

No obstante, creemos que donde más se refuerzan las interacciones creativas es en la comunión de música y literatura; y especialmente nos interesa indagar en lo que puede ofrecer la audición musical programada, de cara a la animación escritural.

La música es un vínculo de unión

La música genera dinámicas asertivas entre los seres humanos desde muy temprana edad. Algunos estudios (ARROYO-TEJERA, 2001) asociados al campo de la musicoterapia o sonoterapia afirman que nuestro primer estímulo vendría dado por el latido del corazón materno, ya desde el vientre. Otros subrayan los efectos beneficiosos que la estimulación en los bebés puede tener para la posterior comunicación. A título de ejemplo, el trabajo realizado por Cristina Zhao (citado en GARCÍA, 2016), plantea cómo determinadas melodías contribuyen a mejorar el procesamiento cerebral en infantes de nueve meses, tanto en el ámbito musical como en lo referido al desarrollo de nuevos sonidos del habla.

La acción benefactora de la música en los procesos educativos y de socialización de los aprendices (practicantes y escuchantes), es objeto por ello de análisis y prácticas exitosas, tanto en contextos educativos formales como no formales. Y nadie duda de su relevante implicatura como elemento fortalecedor de la cultura, individual y social (AZCÁRRAGA, 2013; BRANDT *et al.*, 2012; CASALS, 2017). En cualesquiera de las etapas educativas, hallamos certezas de los vasos comunicantes que la práctica musical, su percepción, evocación y, en definitiva, el conjunto de dimensiones que la nutren, ejerce en las personas (SMALL, 1999; VILAR, 2014). Por concretar efectos mensurables, ya Sarget (2003), Jordana (2008) o Ruiz (2011) señalan su acción beneficiosa en la educación infantil. Así expone esta última algunas de las posibilidades que ofrece:

1. A través de las actividades musicales se consiguen los procesos de observación, manipulación, experimentación, etc., que permitirán a los niños elaborar distintas formas de comportamiento.

2. La percepción auditiva trabaja además la observación, exploración, descubrimiento, etc. del medio y facilita situaciones que permiten exponer y explicar lo que se observa.

En la etapa de Educación Primaria (06-12 años) encontramos dentro del marco legal de la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias, una asignatura de libre configuración autonómica muy interesante: *Educación Emocional y para la Creatividad (EmoCrea)*, que busca “validar el papel que desempeñan los aspectos del mundo emocional y creativo en relación con los contenidos curriculares como proceso y parte que garantizan la educación integral de la persona” (p. 22536). Esta materia, que bebe de los postulados del *ser emocional* (BISQUERRA, 2005; CAMPOS, 2010; CASASSUS, 2015; GOLEMAN, 1996...), destaca que “el alumnado que es más feliz, confiado, asertivo, resiliente, original, innovador, audaz, equilibrado... tiene más éxito en la escuela y en la vida” (p. 22536). Desde el punto de vista metodológico promueve dinámicas de aula donde se usen “imágenes, música, danzas, cuentos, juegos gestuales y de mímica...” (p. 22541) buscando “despertar en el alumnado la sensibilidad a la realidad, auspiciando actividades en las que se trabaje de manera sensorial (vista, oído, gusto, olfato, tacto)” (p. 22541).

Esta búsqueda de la capacidad de expresión, donde juega un papel muy interesante la relación música-cuerpo-texto, se acerca, por otra parte, a la disciplina de la musicoterapia, contemplada aquí no desde el punto de vista clínico sino educacional. Al respecto, insiste Camacho-Sánchez (2006, p. 167) en la potencialidad comunicativa del lenguaje sonoro, en cómo la musicoterapia desarrolla el conocimiento de uno mismo y la capacidad de autoexpresión al “evocar, asociar, e integrar; es un recurso excepcional de auto-expresión y liberación emocional”.

EmoCrea tiene su continuidad en la Educación Secundaria Obligatoria o ESO (12-16 años) en la citada materia *Prácticas Comunicativas y creativas*, planificada para 1º y 2º de ESO. En 1º, vinculada en docencia compartida a la asignatura de Música (el marco de esta investigación), y en 2º a Educación Plástica y Visual. En su introducción deja claro su propósito: “Surge para implementar y ahondar en el proceso creativo del alumnado, a través del empleo consciente de las técnicas y elementos presentes en los lenguajes y códigos artísticos y comunicativos que favorecen un aprendizaje holístico e integral” (p. 1). En cuanto a los criterios de evaluación destaca que las tres materias implicadas no son “excluyentes” sino que se “retroalimentan, se necesitan unas a otras” (p. 6). Desde un punto de vista metodológico busca propiciar que el alumnado sea “capaz de concienciarse de su potencial creativo y del camino para desarrollarlo a través de experiencias y la búsqueda de ambientes que sensibilicen y aumenten sus percepciones, emociones y pensamientos, que favorezcan el acto comunicativo y expresivo (p. 7).

Este planteamiento curricular, pedagógicamente una práctica metodológica que integra disciplinas (CARDOSO *et al.*, 2022), repercute en una mejor atención del discente. Este se beneficia así de un *input* multimodal (KRESS Y VAN LEEUWEN, 2020), que redundante en su motivación y que desencadena un progreso (mayor creatividad, bienestar y tolerancia al fracaso). Promueve un ambiente diferente de aula, amable y distendido, reflejo de metodologías activas (ALCANTARA, 2020; RUFINO *et al.*, 2023) que tanto satisfacen al estudiante.

Metodología

Objetivos. Contexto de las sesiones y población de muestra

En este marco, en 1º de ESO, y con los antecedentes expuestos, se puso en marcha la experiencia en el segundo y tercer trimestre escolar, en un centro educativo de ESO de la comarca norte grancanaria (España). La premisa general (O1) era verificar la incidencia positiva de la música en la producción literaria de los estudiantes. Para ello concretamos el resto de objetivos: (O2) observar la actitud del grupo ante la sesión de escucha musical, (O3) comprobar signos de mejora durante el desempeño creativo de los estudiantes; (O4) determinar el grado de concentración, creatividad, emoción y satisfacción experimentado e (O5) identificar la emoción (preferente) experimentada.

La intencionalidad de la investigación era validar la hipótesis de si activar la fusión de dos disciplinas y artes como la música y la literatura, desde un punto de vista emocional y creativo, podía repercutir en el progreso escritural (inmediato) del discente y motivar o despertar un interés (creciente) por el acto lector.

La población diana en esta muestra de secundaria la integran dos grupos de este nivel. Se sigue el procedimiento de aulas intactas, con un muestreo no probabilístico intencional del total de los grupos de 1º de ESO (n = 56). Autodeclaramos (CRESWLL, 2007) el respeto absoluto al compromiso ético durante el proceso investigativo, en cuanto a la información facilitada a los participantes (importancia y beneficios inmediatos de la experiencia), la reflexión sobre los objetivos y la hipótesis de partida, la obtención del consentimiento de los participantes y la salvaguarda del anonimato y confidencialidad en el tratamiento de los datos. Asimismo, se tuvieron en cuenta las cuestiones éticas en el análisis e interpretación de los datos (rigor, honestidad), junto con la garantía del anonimato de los participantes y el adecuado almacenamiento de los resultados. No se obvian, finalmente, las cuestiones éticas en la redacción y difusión de la investigación.

Procedimiento (fases) e Instrumentos

Se activa un total de cinco sesiones de audiciones, de modo discontinuo (intervalo 3 o 4 semanas), con el objeto de evitar que la propia práctica se convirtiera en rutina; para sorprender, tampoco se concreta la fecha. Cada sesión comprendía tres fases: escucha, escritura y autorreflexión o autoevaluación (flujograma, Figura 1) con sus respectivos instrumentos.



Fuente: elaborado por los autores (2023).

La primera fase, de escucha, invita al disfrute musical colectivo, a partir de un *corpus* de composiciones elegidas por el profesorado. La segunda fase, de escritura, activa el ejercicio individual de producción textual inspirado espontáneamente por la audición; aplica, como instrumento de recogida, un formulario (cara A). Concluye la sesión con la fase reflexiva. En esta el discente autoevalúa el desempeño de la experiencia cumplimentando el instrumento de la rúbrica (cara B del formulario).

Este es el procedimiento de las sesiones de las cuatro primeras audiciones musicales. La 5ª introduce, sin embargo, la variable “individual”, en la elección de la música inspiradora y en el modo de escucharla (individual, con auriculares).

Respecto al instrumento de la fase de escucha, el profesorado seleccionó (Figura 2), del canal *YouTube*, cuatro composiciones musicales:

Figura 2 - Datos de las composiciones musicales escogidas por el profesorado (sesiones 1ª a 4ª)

Sesión auditiva de tristeza
Cosmo Música (2016): <i>Música Triste para Llorar y Recordar - Música Instrumental para Llorar de Tristeza y Desahogarse</i> . Duración 1 h. y 28'.
Sesión auditiva de pasión
Maggy 7187 (2013): <i>Smetana - Die Moldau (Karajan)</i> . Duración 12' (se reproduce en bucle).
Sesión auditiva de alegría
Gupta (2018): <i>HAPPY Music - Good Morning Gypsy & Happy Jazz - Music to Wake UP, Study and Happiness, Cooking</i> . Duración 1 h. y 28'.
Sesión auditiva de Terror
Nornoise (2017): <i>Música de Terror. 1 Hora de terror ambiental</i> . Duración 1 h. y 3'.

Fuente: elaborado por los autores con los datos del canal *YouTube* (2023).

Los criterios para la selección de las piezas musicales fueron los siguientes:

-composiciones que recogieran diferentes estados de ánimo: optamos por tristeza, pasión, alegría y terror; esta identificación no es facilitada a los estudiantes,

-composiciones que generaran diversos sentimientos pero que, a su vez, invitaran a la concentración,

-composiciones largas, lo suficientemente estimulantes para desarrollar el relato, aunque sin excederse en su tiempo, para evitar que se dispersara la atención.

La decisión de que la 5ª sesión partiese de una escucha individual, y de una pieza de elección propia, vino motivada por el deseo de cederles el testigo: que fuese ahora su propia música la protagonista (véanse las piezas en la Tabla 7).

En la fase de escritura se les entregaba un formulario para, en el anverso o cara A, redactar el texto (si fuera preciso, podrían continuarlo en el reverso). Sin embargo, puesta la música a través de los altavoces del aula, se les indicaba que no empezaran a escribir inmediatamente: debían tomarse su tiempo, detenerse en escucharla y, a partir de lo que esta les transmitiera, desarrollar la composición escrita. El criterio textual exigido para estas composiciones era un microrrelato o, en su defecto, un texto narrativo algo mayor (250-300 palabras), de temática libre.

En cuanto a la fase de autorreflexión, el estudiante debía cumplimentar una breve rúbrica localizada en el anverso del formulario (cara B). Aporta dos datos: con una escala Likert descriptiva, graduada de menos intensidad (1), a la máxima (5), indica la percepción respecto al grado experimentado de concentración, creatividad, emoción y satisfacción durante la escucha. Y como segundo dato, recoge la identificación, con un único concepto, de la emoción (preferente) sentida.

La sesión 5ª, con una pieza musical de elección libre (individual), introdujo un tercer ítem en la rúbrica: la pregunta abierta *¿Por qué eligieron la música?*

La figura siguiente (Figura 3) relaciona las fases con los objetivos del estudio, identifica los procesos involucrados y detalla las técnicas e instrumentos aplicados:

Figura 3 - Relación de elementos del procedimiento concernidos en la investigación

Objetivos	Fases	Procesos involucrados	Técnicas	Instrumentos
O1, O2	Escucha colectiva	Inspiración-ideación	Observación del grupo (directa o participante)	Audiciones Diario del docente
O1, O3	Escritura individual	Ejecución-creación-actualización	Análisis documental	Formulario (Cara A) con espacio de producción
O1, O4, O5	Autorreflexión	Valoración-percepción	Autoevaluación	Formulario (Cara B) con rúbrica

Fuente: elaborado por los autores (2023).

La experiencia (pilotaje) con el profesorado en formación

El otro contexto académico de aplicación se ubicó en el ámbito universitario, concretamente un grupo de profesorado en formación, del (abreviamos el título) Máster de Formación del Profesorado, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La experiencia se implementó solo a título de muestra, como ejemplo de acción didáctica ilustrativa de la sistematización de la propia *praxis* (COTRINA, GARCÍA Y CAPARRÓS, 2017). Se pretendía mostrar al futuro profesorado las posibilidades que la conjunción interdisciplinar de música y literatura ofrece para generar dinámicas de interés en la animación de la lectura y escritura.

Se partía de la misma premisa: la observación participante del profesorado implicado (en este caso, de la asignatura *Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua castellana y la Literatura*), mientras los estudiantes escuchan. Esta observación facilita el comprobar el aura inspiradora de la música como revulsivo creativo.

En esta ocasión, la población diana la conformó, y de nuevo bajo el formato de aulas intactas, el grupo de la especialidad de Lengua castellana y Literatura (n = 30), en la asignatura indicada. Se activó el protocolo investigativo ya descrito (explicación detallada, anonimato, confidencialidad...). Se implementó con una sola sesión musical, la referida al estado de la pasión.

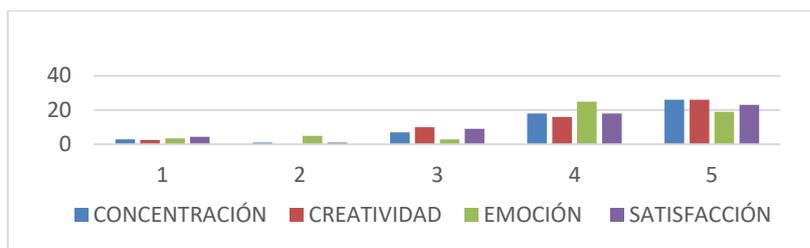
Resultados

Consignamos los resultados obtenidos en la fase de autoevaluación, tras el volcado (con la herramienta de gráficas de *Microsoft Word*) de los datos obtenidos de la rúbrica (cara B del formulario).

Nos ceñimos a los grupos de 1º de ESO. El diagnóstico muestra (a) el grado experimentado respecto a cuatro rubros concretos (concentración, creatividad, emoción y satisfacción), e identifica (b) la emoción preferente experimentada.

Nos ocupamos primeramente de las 4 sesiones referidas a las audiciones musicales colectivas. En cuanto a (a), a la audición de la tristeza pertenecen las gráficas y tabla 1. A la de pasión, la gráfica y tabla 2. El número 3 (gráfica y tabla) para la alegría y, finalmente, la gráfica y tabla 4 refieren los datos vinculados a la audición de terror.

Gráfica 1 - Audición Tristeza (1ª sesión) 55 participantes



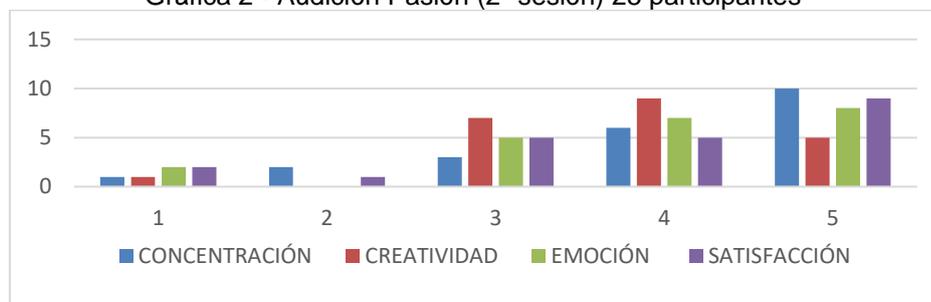
Fuente: elaborado por los autores (2023).

Tabla 1 – Grado experimentado en los 4 rubros valorados (sesión Tristeza)

Rubros	1	2	3	4	5
Concentración	3(5.45%)	1(1.81%)	7(12.72%)	18(32.72%)	26(47.27%)
Creatividad	3(5.45%)	-	10(18.18%)	16(29.09%)	26(47.27%)
Emoción	4(7.27%)	5(9.09%)	3(5.45%)	25(45.45%)	19(34.54%)
Satisfacción	3(5.45%)	1(1.81%)	9(16.36%)	18(32.72%)	23(41.81%)

Fuente: elaborado por los autores (2023).

Gráfica 2 - Audición Pasión (2ª sesión) 25 participantes



Fuente: elaborado por los autores (2023).

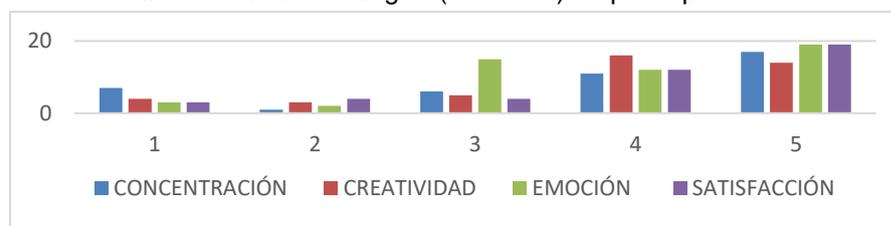
Nota. La sesión (por dificultades de logística escolar), se limitó solo a un grupo.

Tabla 2 - Grado experimentado en los 4 rubros valorados (sesión Pasión)

Rubros	1	2	3	4	5
Concentración	1(4%)	2(8%)	3(12%)	6(24%)	10(40%)
Creatividad	1(4%)	-	7(28%)	9(36%)	5(20%)
Emoción	2(8%)	-	5(20%)	7(28%)	8(32%)
Satisfacción	2(8%)	1(4%)	5(20%)	5(20%)	9(36%)

Fuente: elaborado por los autores (2023).

Gráfica 3 - Audición Alegría (3ª sesión) 51 participantes



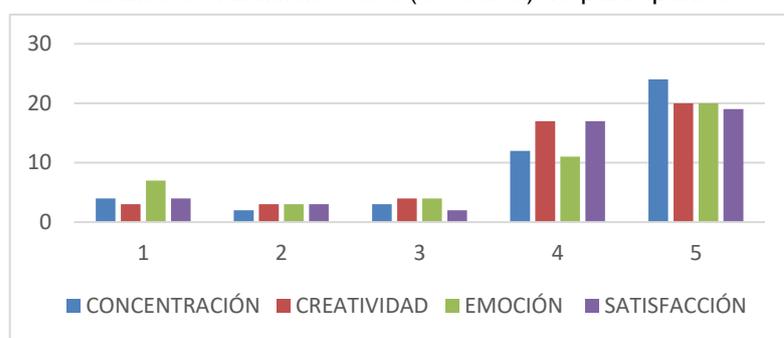
Fuente: elaborado por los autores (2023).

Tabla 3 - Grado experimentado en los 4 rubros valorados (sesión Alegría)

	1	2	3	4	5
Concentración	7(13.72%)	1(1.96%)	6(11.76%)	11(21.56%)	17(33.33%)
Creatividad	4(7.84%)	3(5.88%)	5(9.80%)	16(31.37%)	14(27.45%)
Emoción	3(5.88%)	2(3.92%)	15(29.41%)	12(23.52%)	19(37.25%)
Satisfacción	3(5.88%)	4(7.84%)	4(7.84%)	12(23.52%)	19(37.25%)

Fuente: elaborado por los autores (2023).

Gráfica 4 - Audición Terror (4ª sesión) 48 participantes



Fuente: elaborado por los autores (2023).

Tabla 4 - Grado experimentado en los 4 rubros valorados (sesión Terror)

Rubros	1	2	3	4	5
Concentración	4(8.33%)	2(4.16%)	3(6.25%)	12(25%)	24(50%)
Creatividad	3(6.25%)	3(6.25%)	4(8.33%)	17(35.41%)	20(41.66%)
Emoción	7(14.58%)	3(6.25%)	4(8.33%)	11(22.91%)	20(41.66%)
Satisfacción	4(8.33%)	3(6.25%)	2(4.16%)	17(35.41%)	19(39.58%)

Fuente: elaborado por los autores (2023).

La emoción experimentada (b) se consigna en la siguiente tabla múltiple (Tabla 5):

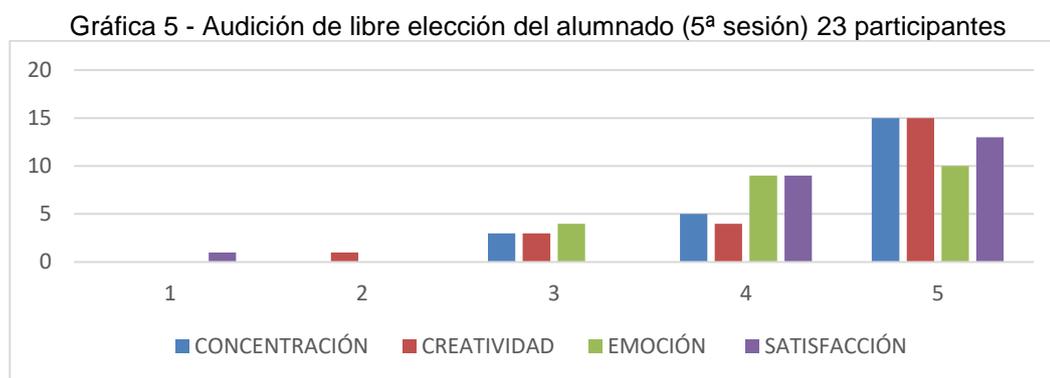
Tabla 5 - Emoción sentida tras las cuatro sesiones de audición colectiva (1ª a 4ª sesiones)

Sesión Tristeza (55 participantes)		Sesión Pasión (25 participantes)		Sesión Alegría (51 participantes)		Sesión Terror (48 participantes)	
Emoción sentida	Total	Emoción sentida	Total	Emoción sentida	Total	Emoción sentida	Total
Tristeza	27(49%)	Emoción	2	Alegría	28(54.9%)	Miedo	24(50%)
Soledad	1	Emoción	3	Felicidad	4	Terror	3(6.25%)
Misterio / Intriga	2	Ninguna	2	Júbilo	1	Tristeza	3
Entretenimiento	1	Tristeza	2	Diversión	2	Temor	2
Aburrimiento	2	Duda...	1	Mucha Emoción	1	Susto	1
Tranquilidad	3	¿Intriga?		Enfado	1	Suspense	2
Nostalgia	2	Alegría	8	Ninguna	3	Tranquilidad	1
Nada	3	Nostalgia	1	Extrañeza	2	Euforia	1
Emoción	1	Satisfacción	1	Animación	1	Risa	1
Poca	1	Valentía	1	Nulo	9	Felicidad	1
Entusiasmo	1	Nulos	3			Ninguna	5
Euforia	1					Nulos	3
Enfado	1						
Liberación	1						
Felicidad	2						
Alegría	5						
Nada	3						
Nulo 1	1						

Fuente: elaborado por los autores (2023).

Y concluimos la relación de resultados con los datos obtenidos a partir de la última sesión (5ª). Esta se diferenció de las previas, como ya se ha dicho, por la introducción de la variable “individual” respecto a la libre elección de la música y al modo de escucharla; se produce así un cambio significativo, cediendo ahora el acto de la escucha colectiva, compartida, al encuentro individual e íntimo de cada estudiante con “su” música, aislado del resto, con sus propios auriculares.

A la gráfica 5 y a la tabla 6, añadimos una múltiple (Tabla 7) que desglosa la emoción sentida, la pieza escogida y el porqué de su elección (respuesta aleatoria de nueve sujetos):



Fuente: elaborado por los autores (2023).

Nota. La sesión (por dificultades de logística escolar), se aplicó solo a un grupo.

Tabla 6 - Grado experimentado en los 4 rubros valorados (sesión Música libre)

Rubros	1	2	3	4	5
Concentración	-	-	3(13.04%)	5(21.73%)	15(65.21%)
Creatividad	-	1(4.34%)	3(13.04%)	4(17.39%)	15(65.21%)
Emoción	-	-	4(17.39%)	9(39.13%)	10(43.47%)
Satisfacción	1(4.34%)	-	-	9(39.13%)	13(56.52%)

Fuente: elaborado por los autores (2023).

Tabla 7 – Emoción experimentada, música escogida libremente y motivo de su elección (Sesión 5ª)

Control Total	<i>Take it easy</i> (Eagles)	
Tristeza	Música clásica	
No Tuvo	<i>Heavy metal black in black</i> (Acdc)	
Triste	<i>Kneees</i> (Bebe Resta)	
Euforia	Música de euforia	
Alegría	Música clásica	
Angustia	<i>Viva la vida</i> (Coldplay)	
Euforia	<i>Sufre mamón</i> (Hombres G)	
Tristeza	<i>Someone like you</i> (Adele)	
Miedo	<i>Mujer bruja</i> (Lola Indigo-Pop Trap)	
Felicidad	Keyblade Ezio Auditore Vs	
Alegría	Música clásica	
Tristeza	Lola Indigo	<i>La escogí porque es un sentimiento que le llega al corazón</i>
	(<i>Yo ya no quiero na</i>) (S12)	
Tristeza	Blake (<i>Perder el juicio</i>) (S13)	<i>Porque expresa exactamente lo que quería para mi historia</i>
Tristeza	Música clásica piano (S14)	<i>Porque es una música con la que me identifiqué y quería hacer la historia con esa intención</i>
		<i>Porque le da un toque oriental</i>
Alegría	Grupo Bts (<i>K-Pop</i>) (S15)	<i>Porque es original</i>
Diversión	<i>Bohemian rhapsody</i> (S16)	
Tristeza	Cristina Petti (<i>A thousand years</i>)	

Sorpresa	Música Instrumental (S18)	<i>Porque este tipo de música me concentra, me lleva a un mundo donde solo están mis pensamientos, y también porque la escuchaba de pequeña</i>
Aventura	No pone	
Felicidad	Zorba The Greek	
Valentía	René González (<i>No te rindas</i>) (S21)	<i>Porque me inspiró</i>
Alegría	Abián Reyes (Tecno) (S22)	<i>Por el ritmo</i>
Alegría	<i>El cascanueces</i> (Tchaikovsky) (S23)	<i>Porque quería una canción que me motivara</i>

Fuente: elaborado por los autores (2023).

Consideraciones finales

Nuestra observación participante determina que la acción sin duda proactiva generada, durante y tras la audición musical, en ese acto de escucha “coral”, en las cuatro primeras sesiones con el grupo de Secundaria, y en la escucha individual de la 5ª, influyó positivamente en la mejora de la creatividad textual.

Se minimizan efectos apreciados en dinámicas previas de producción textual en las que no media, como ahora, un elemento a la vez provocador e inspirador tan significativo como es una audición musical. Los titubeos, el miedo al folio en blanco, el desasosiego de cómo darle desarrollo al texto narrativo, entre otras manifestaciones, parecen reducirse en cuanto la música toma cuerpo y domina el ambiente del aula. Los participantes valoran en todas las sesiones, con niveles situados en la zona de más intensidad de la escala (4 y 5), el efecto estimulante de la música, confirmándose así sus beneficios como generadora de mayores cotas, especialmente en las dimensiones de la concentración (con las piezas de la “tristeza”, la “pasión” y el “terror”), bajando en un par de estudiantes en la alegría (a favor ahora de la emoción y la satisfacción), y la creatividad. Y se aprecian resultados muy interesantes como el potencial de la música de “terror” para favorecer, en el grado máximo, las cuatro dimensiones: la mitad de los estudiantes la destaca en la concentración (50 %), un 41.66 % al unísono en creatividad y emoción y, finalmente, un 39.58 % en satisfacción.

Solamente en la 5ª sesión, más de la mitad del grupo (se pudo aplicar solo a uno), le asigna el valor máximo de la escala, alcanzando una valoración del 65.21%, a concentración y creatividad; le sigue un 43.47% en emoción y un 56.52% en satisfacción. ¿Es vinculable este dato, que destaca la potestad del estudiante para que infiera qué pieza cree que estimularía más su producción, con a) la fortaleza cultural de las emociones en la configuración de la propia identidad del discente

(PRIETO, 2018), o b) el axioma de colocar al discente en el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje (DELGADO, 2019)?

Los resultados en el ítem que indagaba por la emoción percibida creemos que también suscitan interés para la discusión. Vemos por un lado que el estudiante decidió mayoritariamente que no podía “identificar”, con una sola palabra, la emoción experimentada. Ya Santrock (2002) y Bisquerra (2005) referían la pluralidad y complejidad de las emociones, su riqueza y muchas veces su solapamiento.

Y por otro lado, también es significativo apreciar el mapa de palabras que desarrolla cada pieza musical observándose unas veces una mayor coincidencia con la propia conceptualización del docente. Ocurre con las piezas que evocan “tristeza”, con un 49% de estudiantes que así la designan, o “alegría”, con un 54.9% de coincidencia con la conceptualización *a priori* del profesorado. Frente a ello, no existe coincidencia en la conceptualización referida a la “pasión” (salvo una designación secundaria), y solo una cifra de 6.25% de coincidencia en la respectiva de “terror” (la mitad de los estudiantes, un 50%, la tilda solo de “miedo”).

Suscribimos con López-Ojeda (2013), que “los códigos musicales y literarios interaccionan entre sí y se retroalimentan mutuamente, enriqueciendo los discursos con su plurisignificación, desde una relación de complementariedad” (p.122). Nuestra hipótesis de partida, entendida como su premisa general (O1), se confirma al poder verificar la incidencia positiva de la música en la producción textual de los estudiantes. Se constata el cumplimiento del conjunto de los objetivos y la idoneidad de diseñar intervenciones pedagógicas que activen, con la mediación de distintas disciplinas, habilidades y saberes de los estudiantes. Los beneficios apreciados se refieren no solo a la mejora del producto textual final, sino al logro de un ambiente de trabajo más amable, enriquecido por la diversidad y calidad de las interacciones espontáneas que, además, la observación participante del docente pudo validar.

Coincidimos con otros estudios que igualmente reclaman el valor estimulante y motivador de la praxis docente sensible a la integración de disciplinas (además multimodales), y con las preocupadas por reforzar y sistematizar los beneficios inmediatos de metodologías activas e integradoras (OLIVEIRA Y FURTADO, 2023; PADILLA Y ORTIZ-VEGA, 2018; RUFINO *et al.*, 2023) o los beneficios mensurables más a largo plazo (CARDOSO *et al.*, 2022; FALEIRO Y FORNECK, 2023).

Por razones de espacio, no ejemplificamos los resultados tras el pilotaje con el grupo del Máster, pero sí incluimos uno de los textos producidos (S27). La música utilizada (sesión única), fue la vinculada a la pasión:

(S27) Generalmente, la novedad asusta. No lo digo por mí, ya que yo soy muy valiente, pero he visto lo que esos cambios hacen a la gente. Soledad, miedo, incertidumbre, ilusión de nuevo. Al final, siempre hay una chispa que hace que todo vuelva a cobrar sentido. En cierto modo, hace que la mirada y que la mente cambien. Quizá la novedad da miedo en un principio, pero se trata de una nueva oportunidad para empezar, para mejorar, para ser quien realmente quieres ser. Por ejemplo, digamos que te encuentras estudiando Derecho. Es una carrera que detestas, pero sabes que en un futuro tendrás estabilidad económica asegurada. A ti lo que realmente te apasiona es la literatura, pero te da miedo ese futuro incierto. Sin embargo, un día te das cuenta de que no puedes con más leyes y das el salto: abandonas Derecho y empiezas a estudiar Literatura. Da miedo, pero lo haces igualmente y, al final, te salvas a ti mismo gracias a esa novedad que tanto te asustaba.

Quizá una mejora de la experiencia, especialmente respecto a la aplicación con este grupo del Máster de Formación del Profesorado, podría ir en la línea de sistematizar la dinámica (como se hizo con los grupos de ESO), pero desde la conceptualización de los Episodios de Aprendizaje Situados o EAS (DÍAZ-BARRIGA, 2003; SUÁREZ-ROBAINA Y NUEZ, 2021), alineando más si cabe las tres fases de la dinámica con las respectivas de los EAS: una anticipatoria de reflexión, una operativa de interdependencia entre los estudiantes (el “corazón” del episodio, según BALDUZZI, 2015, p. 159), y una final de revisión y reflexión contrastada.

Podría también enriquecerse la experiencia con la suma de otros estímulos estéticos de modo que, junto al sonoro, se activase el *input* de la imagen y las artes visuales (KRESS Y VAN LEEUWEN, 2020; PADILLA Y ORTIZ-VEGA, 2018).

Apreciamos en los textos resultantes la sinergia entre literatura, música, emociones y creatividad. El vínculo emocional que provocan las melodías genera una respuesta asertiva que involucra a los participantes, favoreciendo la mejora del acto escritural y motivando, por extensión, el interés lector. Aunque el avance en la rutina lectora no era un objetivo susceptible de ser medido, *stricto sensu*, las interacciones espontáneas generadas evidenciaron cómo crecía el horizonte de expectativa lectora, al menos por los relatos cortos y el microrrelato.

Coincidimos con Yelo (2018, p. 85): “las experiencias estéticas contribuyen al crecimiento intelectual y al desarrollo emocional de las comunidades”. Si la música

es parte indiscutible de la vida cotidiana de los adolescentes ¿cómo no va a ser primordial su mayor presencia en la educación?

Referencias

ALCANTARA, E. F. S. (org.). **Inovação e renovação acadêmica**: guia prático de utilização de metodologias e técnicas ativas. Volta Redonda: FERP, 2020.

ARROYO-TEJERA, M. S. Sonoterapia. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, España, v. 42, p. 33-48, 2001. Disponible en: <file:///Users/juana/Downloads/Dialnet-Sonoterapia-233599.pdf>. Acceso en: 15 ene. 2023.

AZCÁRRAGA, A. La música como instrumento de la cultura. Una visión desde la teoría de medios la evolución cultural. **Razón y palabra**, Ecuador, v. 18, n. 84, s/p., 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf>. Acceso en: 25 ene. 2023.

BISQUERRA, R. La educación emocional en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, España, v. 19, n. 3, p. 95-114, 2005. Disponible en: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35429/01420073000725.pdf?sequence=1>. Acceso en: 15 feb. 2023.

BALDUZZI, E. El cultivo de las virtudes a través de los Episodios de Aprendizaje Situados (EAS). Teoría de la Educación. **Revista interuniversitaria**, España, v. 27, n. 1, p. 155-167, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2015271155167>. Acceso en: 25 mar. 2023.

BRANDT, A.; GEBRIAN, M.; SLEVC, L. R. Music and early language acquisition. **Frontiers in Psychology**, Suiza, 3 (sep.), p. 1-17, 2012. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>. Acceso en: 16 ene. 2023.

CAMACHO-SÁNCHEZ, P. Musicoterapia: culto al cuerpo y a la mente. *En*: GIRÓ MIRANDA, J. (org.). **Envejecimiento activo, envejecimiento en positivo**. Logroño: Universidad de La Rioja, 2006, p. 155-188.

CAMPOS, A. L. Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. **La Educación. Revista Digital**, USA, v. 143, s/p., 2010. Disponible en: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/neuroeducacion.pdf. Acceso en: 18 ene. 2023.

CARDOSO, L. M. L. *et al.* Práticas pedagógicas integradoras: o elo entre ensino médio integrado e a formação integral. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Brasil, v. 8, p. e185822, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1858>. Acceso en: 10 feb. 2023.

CASALS, A. La música como práctica social y vivencia cultural. *En*: GLUSCHANKOF, C. y PÉREZ-MORENO, J. (ed.). **La música en educación infantil: investigación y práctica**. Madrid: Dairea, 2017, p. 17-29.

Educitec - Revista de Estudios e Investigaciones sobre Educación Tecnológica, Manaus (AM), v. 9, e221823, 2023. ISSN: 2446-774X

DOI: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2218>

CASSANY, D.; ALIAGAS, C. Prácticas literarias digitales: leer, escribir y hablar de creación. **Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura**, España, v. 20, p. 3-5, 2021. Disponible en: <https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/issue/view/37>. Acceso en: 12 mar. 2023.

CASASSUS, J. **La educación del ser emocional**. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio, 2015.

CONECTA. **Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2017**. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 1–135, 2018. Disponible en: <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/HabitosLecturaCompraLibros2017.pdf>. Acceso en: 26 feb. 2023.

CONECTA. **Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2020**. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Cedro, p. 1–135, 2021. Disponible en: <https://www.federacioneditores.org/img/documentos/260221-notasprensa.pdf>. Acceso en: 26 feb. 2023.

CONECTA. **Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2021**. Ministerio de Cultura y Deporte, Dirección General del Libro y Fomento de La Lectura y Cedro, p. 1–115, 2022. Disponible en: <https://www.gremieditors.cat/wp-content/uploads/2022/02/habits-lectura-compra-libres-1.pdf>. Acceso en: 26 feb. 2023.

CONECTA. **Informe de Resultados. Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España 2022**. Ministerio de Cultura y Deporte, Dirección General del Libro y Fomento de La Lectura y Cedro, p. 1–125, 2023. Disponible en: <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022-presentacion.pdf>. Acceso en: 26 feb. 2023.

COTRINA, M.; GARCÍA, M.; CAPARRÓS, E. Ser dos en el aula. Las parejas pedagógicas como estrategia de co-enseñanza inclusiva en una experiencia de formación inicial del profesorado de secundaria. **Aula abierta**, España, v. 46, n. 2, p. 57-64, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.57-64>. Acceso en: 21 mar. 2023.

CRESWELL, J. W. **Proyecto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELGADO, L. M. Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. **Enseñanza & Teaching**, España, v. 37, n. 1, p. 139-154, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>. Acceso en: 08 feb. 2023.

DÍAZ-BARRIGA ARCEO, F. Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo (Conferencia). **Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie)**, USA, v. 5, n. 2, p. 1-13, 2003. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>. Acceso en: 03 feb. 2023.

ESPAÑA. **Decreto 89/2014**, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias (Anexo 3. Educación emocional y para la creatividad). 13 ago. 2014. Boletín Oficial de Canarias, v. 156, p. 22536-22581. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2014/156/001.html>. Acceso en: 03 ene. 2023.

ESPAÑA. **Decreto 83/2016**, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (Prácticas comunicativas y creativas). 15 jul. 2016. Boletín Oficial de Canarias, v. 136, p. 1-20. Disponible en: <https://www3.gobiernodecanarias.org/juriscan/ficha.jsp?id=74813>. Acceso en: 03 ene. 2023.

ERRÁZURIZ CRUZ, M. C. *et al.* Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas? **Estudios Pedagógicos**, Chile, v. 48, n. 1, p. 191–211, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100191>. Acceso en: 08 mar. 2023.

FALEIRO, R. S.; FORNECK, K. L. Compreensão leitora no ensino superior: um estudo sobre os efeitos de recursos multimodais na produção de resumos e suas implicações no ensino da leitura. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Brasil, v. 9, e197823, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.1978>. Acceso en: 11 mar. 2023.

FIGUEROLA, J. **Educación en la lectura**. Barcelona: Plataforma Editorial S.L, 2020.

GARCÍA, C. La música activa el cerebro de los bebés. **El País**, España, 27 abril 2016. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2016/04/26/actualidad/1461648582_546996.html. Acceso en: 19 ene. 2023.

GOLEMAN, D. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Kairós, 1996.

GÓMEZ, A. A. **Animación a la lectura y literatura juvenil**. Sevilla: Editorial Renacimiento, 2016.

GUERRA, O. **Senderos de lectura**. Memoria y hermenéutica literaria. Colección Ensayo y Error. Madrid: Ediciones La Discreta, 2002.

GUILLÉN, C. **Entre lo uno y lo diverso**: introducción a la literatura comparada (ayer y hoy). Barcelona: Tusquets Editores, 2005.

JORDANA, M. La contribución de la música en la estimulación de procesos de adquisición del lenguaje. **Eufonía**, España, v. 43, p. 49-62, 2008. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2569911>. Acceso en: 07 feb. 2023.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. New York: Routledge, 2020.

LÓPEZ-OJEDA, E. Literatura y música. **Brocar**, España, v. 37, p. 121-143, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.18172/brocar.2541> Acceso en: 02 abr. 2023.

OLIVEIRA, P. V.; FURTADO, G. M. Metodologías activas: portolio reflexivo. **Revista interdisciplinar Pensamiento Científico**, Brasil, v. 5, n. 4, p.1284-1295, 2019. Disponible en: <http://reinpeconline.com.br/index.php/reinpec/article/view/465/386>. Acceso en: 03 ene. 2023.

PADILLA MARTÍNEZ, W. I.; ORTIZ-VEGA, J. Efecto de la Integración de las Artes Visuales en el Desarrollo de la Lectura y la Escritura. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, España, v. 11, n. 1, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.005>. Acceso en: 10 feb. 2023.

PALADINES, L. V.; ALIAGAS, C. Booktuber: lectura en red, nuevos literacidades y aplicaciones didácticas. **EDMETIC**, España, v. 10, n. 1, p. 58-72, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>. Acceso en: 10 abr. 2023.

PRIETO, M. La psicologización de la educación: Implicaciones pedagógicas de la inteligencia emocional y la psicología positiva. **Educación XX1**, España, v. 21, n. 1, 303-320, 2018. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466014.pdf>. Acceso en: 05 ene. 2023.

RODARI, G. **Gramática de la fantasía**. Barcelona: Del Bronce, 2001.

RUFINO, S. *et al.* Uso de metodologias ativas no ensino remoto: estudo longitudinal em um curso de engenharia de produção no nordeste brasileiro. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Brasil, v. 9, e203423, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.31417/educitec.v9.2034>. Acceso en: 17 mar. 2023.

RUIZ, E. **Expresión musical en educación infantil**. Colección Campus. Madrid: CCS, Editorial, 2011.

SÁNCHEZ, M. El blog: interacción didáctica creadora. **El Guiniguada**, España, v. 19, p. 157-168, 2010. Disponible en: <https://ojsspd.c.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/428>. Acceso en: 25 ene. 2023.

SANTROCK. J. **Psicología de la Educación**. Madrid: McGraw-Hill, 2002.

SARGET, M. A. La música en la educación infantil: estrategias cognitivo musicales. **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, España, v. 18, p. 197-209, 2003. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1032322>. Acceso en: 19 ene. 2023.

SARTO, M. **Animación a la lectura con nuevas estrategias**. Madrid: SM, 2011.

SCOLARI, C. **Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan**. Barcelona: Deusto, 2016.

SMALL, C. El musicar: un ritual en el espacio social. **Revista Transcultural de Música**, España, v. 4, s/p., 1999. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/p11/trans-4-1999>. Acceso en: 02 feb. 2023.

SUÁREZ-ROBAINA, J. R.; NUEZ, C. L. Don Quijote navega de nuevo: percepciones de una web desde la metodología del EAS. **Ogigia**, España, v. 30, p. 89-125, 2021. Disponible en: <https://doi.org/10.24197/ogigia.30.2021.89-125>. Acceso en: 12 feb. 2023.

TRONCOSO-ARAOS, X. M.; NAVARRO-CARVALLO, M. A.; MISSIACOS-CÁRDENAS, S. A. Análisis de experiencias lectoras de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. **Álabe**, España, v. 25, p. 1-19, 2022. Disponible en: <https://doi.org/10.15645/Alabe2022.25.9>. Acceso en: 10 abr. 2023.

VILAR, M. Acerca de la educación musical. **Revista Electrónica de LEEME**, España, v. 13, p. 1-23, 2014. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9748/9182>. Acceso en: 10 mar. 2023.

VILLANUEVA, D. Comparatismo e iluminación recíproca de las artes: música y literatura. **Tropelías**, España, v. 22, p. 185-193, 2014. Disponible en: https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.201422940. Acceso en: 15 abr. 2023.

WEISSTEIN, U. **Introducción a la literatura comparada**. Barcelona: Planeta, 1975.

YELO, J. J. La creación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música. **Revista electrónica de LEEME**, España, v. 42, p. 84-98, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.7203/LEEME.42.13171>. Acceso en: 20 feb. 2023.

Recibió: 12/05/2023

Okey: 19/06/2023

Publicado: 21/06/2023

Cómo citar (ABNT): SÁNCHEZ GARCÍA, M.; SUÁREZ-ROBAINA, J. R. La música se hace relato: interacciones creativas para escribir (hoy) mejor y leer más (mañana). **Educitec - Revista de Estudios e Investigaciones en Enseñanza Tecnológica**, v. 9, e221823, 2023.

Contribución del autor:

Miguel Sánchez García: Conceptualización, investigación, supervisión y redacción (borrador original).

Juana Rosa Suárez-Robaina: Conceptualización, análisis formal, metodología, validación y redacción (revisión y edición).

Redactor responsable: Iandra Maria Weirich da Silva Coelho.

Este artículo tiene licencia bajo los términos de Creative Commons-Attribution 4.0 International License.

