



## Nuevas ecologías de aprendizaje en las orquestas infantiles y juveniles de México: Descubriendo las “cualidades mágicas” de la tecnología

**Miriam Ortiz-Cortés**

Universidad Autónoma de Aguascalientes

mail: [miry.ortiz@gmail.com](mailto:miry.ortiz@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8677-3511>

**Irma-Susana Carbajal-Vaca**

Universidad Autónoma de Aguascalientes

mail: [susana.carbajal@edu.uaa.mx](mailto:susana.carbajal@edu.uaa.mx)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1575-605X>

### RESUMEN

Se reflexiona acerca de las acciones realizadas por seis directores-docentes de orquestas infantiles y juveniles en México respecto del aprendizaje virtual llevado a cabo durante la pandemia COVID-19, consideradas factores de cambio social. Se realizó un acercamiento cualitativo a través del método autobiográfico en el paradigma de las ecologías de aprendizaje para identificar los retos y motivaciones de dos diferentes programas orquestales en el contexto de confinamiento. Se identificaron las necesidades docentes derivadas de las transformaciones en los ambientes de aprendizaje y los retos que han propiciado nuevas estrategias didácticas, las cuales se han interpretado como elementos de las nuevas ecologías de aprendizaje.

*Palabras clave:* orquestas infantiles y juveniles; ecologías de aprendizaje; aprendizaje musical; aprendizaje virtual.

### New learning ecologies in children and youth orchestras in Mexico: Discovering the ‘magical qualities’ of technology

#### ABSTRACT

This article reflects on the actions carried out by six conductor-teachers of children and youth orchestras— considered factors of social change— working with virtual learning during the COVID-19 pandemic in Mexico. A qualitative approach was conducted through the autobiographical method in the paradigm of learning ecologies to identify the challenges and motivations of two different orchestral programs during lockdown. The teaching needs derived from the transformations that occurred in learning environments and the challenges that led to new teaching strategies were identified and interpreted as elements of the new learning ecologies.

*Keywords:* children and youth orchestras; learning ecologies; musical learning; virtual learning.



## Introducción

En marzo de 2020 las puertas de las escuelas en México se cerraron para prevenir la propagación del SARS-CoV2, el virus que causa el COVID-19, tal como lo anunció el Diario Oficial de la Federación (SEP, 2020). Las actividades presenciales en las orquestas comunitarias infantiles y juveniles se detuvieron y, desde entonces, han ocurrido cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto mexicano, estos proyectos músico-sociales (Bautista-Cupul, 2016) han sido gestionados por el sector público, por el sector privado o por una combinación entre ambos. Algunas orquestas son auspiciadas por el Sistema Nacional de Fomento Musical (SNFM) como parte de los sistemas de agrupaciones musicales comunitarias. Otras, como las Orquestas Escolares de la Nueva Escuela Mexicana (ONEM), dependen del gobierno federal a través de la Dirección de Educación Musical de la Secretaría de Educación Pública. Estas últimas suspendieron sus actividades por falta de recursos federales (Llaven, 2021), situación que, aunada a las medidas de distanciamiento social, ha puesto en peligro su continuidad (Luna, 2020).

La contingencia ha generado cambios en los entornos de aprendizaje musical en todos sus ámbitos (Piachonkina, 2020; Calvillo, 2021; Stocco y Jaramillo, 2021). Cuando ocurren cambios sociales, políticos y culturales, los contextos educativos se ven afectados en el “dónde, cuándo, con quién y de quién, cómo, qué e incluso para qué se aprende” (Coll, 2013, p.31); en el contexto de las Orquestas Infantiles y Juveniles, entendemos la situación de pandemia como un *cambio social dramático*, semejante al señalado por De la Sablonniere (2017), ya que se ha desarrollado una dinámica en la que una serie de eventos rápidos conducen a una ruptura en el equilibrio de las estructuras normativas y sociales; cambios que amenazan la identidad cultural de los miembros de un grupo porque se alteran las representaciones previas que dotaban de intencionalidad a las acciones pedagógicas (Ortiz-Cortés y Carbajal-Vaca, 2021).

Previo a esta transformación, ya se discutían otros cambios en la educación como resultado de la globalización (Banks *et al.*, 2007); entre ellos, el incremento en la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) (Díaz *et al.*, 2019). Históricamente, hemos transitado de la era de la manufactura a la era del conocimiento, conformando una nueva era social de aprendizaje impulsada por la transformación de los hábitos de participación en el mundo virtual. Las tecnologías de redes sociales enriquecen las ecologías de aprendizaje con rapidez y dan lugar a un entorno socio-tecnológico en el que el aprendizaje ha adquirido un nuevo significado de valor práctico (Jackson, 2016), generando *Nuevas Ecologías de Aprendizaje*.

En el contexto del aprendizaje musical, Bauer (2020) expresa su fascinación por la tecnología avanzada que le ha permitido hacer cosas interesantes y placenteras. Reconoció en la tecnología “cualidades mágicas” que mejoraban su práctica instrumental; apreciación ya expresada por Arthur C. Clarke en la década de 1980. Inspirado en esta metáfora y sustentado en el modelo de investigación de Conocimiento Pedagógico, Tecnológico y de Contenido<sup>1</sup>, Bauer propone una guía para maestros de música que aprovecha la relación entre contenido, pedagogía y tecnología en favor del aprendizaje musical. Jay Dorfman, autor que influyó en Bauer, señala que la Instrucción Musical Basada en la Tecnología<sup>2</sup> debe sustentarse en que los estudiantes se involucren directamente con la elaboración de

los recursos y no simplemente utilicen lo que el maestro ha preparado. Al elegir la tecnología con estudiantes de música están en juego los contenidos musicales, los objetivos del plan de estudios, el contexto de enseñanza, los recursos disponibles, los principios filosóficos, las creencias del maestro, entre otros elementos que determinan el desarrollo de métodos propios para satisfacer necesidades educativas particulares. Este conjunto de elementos conforma una *ecología de aprendizaje*: modelo complejo que promueve la interconexión entre una gama de elementos que conforman un umbral<sup>3</sup> para los aprendices (Jackson, 2016). La analogía con el ecosistema advierte su fragilidad: cuando se afecta uno de los elementos que constituyen la ecología, se interrumpe la interconexión, por lo tanto, el sistema requiere la atención continua de la colectividad que ha decidido responsabilizarse de su funcionamiento.

Las TIC han propiciado una multiplicidad de escenarios y agentes educativos; el crecimiento en el acceso a la información ha derribado barreras físicas y temporales, lo que ha permitido mayor movilización e interacción entre personas, grupos y organizaciones, simultáneamente con la apertura de nuevas posibilidades (Coll, 2013; González-Sanmamed *et al.*, 2018). Las nuevas ecologías de aprendizaje han provocado una “reintencionalización” (Balconi, 2010) del concepto de confinamiento para visualizar las acciones como oportunidades educativas en los contextos universitarios en México (Carbajal-Vaca, 2021b, 2021c).

Investigaciones actuales han documentado las experiencias relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados durante el confinamiento en diferentes contextos de educación musical (Stocco y Jaramillo, 2021; Calvillo, 2021; Palau *et al.*, 2020). En México se han analizado situaciones de enseñanza-aprendizaje musical, principalmente en universidades (Salcedo-Moncada y López-Prado, 2021; Hernández-Monterrubio *et al.*, 2021, Carbajal-Vaca, 2021a); es decir, en contextos de aprendizaje formal, criticados por la desarticulación con los aprendizajes de la vida diaria (Jackson, 2016).

Diferentes trabajos dan cuenta del creciente interés en las Orquestas Infantiles y Juveniles en Latinoamérica que han sido inspiradas por “El Sistema” (Creech *et al.*, 2016), enfatizando su uso como herramienta de transformación social (D’Alexander e Ilari, 2016) e inclusión (Wald, 2017), y como un espacio para el desarrollo personal y social (Rincón, 2012). Por otro lado, aún son pocos los trabajos que han explorado la perspectiva ecológica de manera empírica (González-Sanmamed, 2020) y son limitadas las publicaciones sobre situaciones de aprendizaje en el contexto de confinamiento por la pandemia en el ámbito de educación no formal como el de las Orquestas Infantiles y Juveniles; de ahí el interés en compartir algunos hallazgos generados en el marco de una disertación doctoral en proceso, que estudia el fenómeno educativo desde la perspectiva ecológica para comprender los significados implicados en las prácticas, situaciones de aprendizaje y relaciones bidireccionales entre los participantes y sus contextos musicales.

Se analizaron las narraciones de 6 directores en el contexto de confinamiento de dos diferentes programas de Orquestas Infantiles y Juveniles para identificar las necesidades docentes derivadas del cambio social dramático y de las transformaciones en los ambientes de aprendizaje, las cuales se han interpretado como indicadores de fragilidad en las nuevas ecologías de aprendizaje.

Se exploró la configuración de actividades y los recursos materiales, las relaciones y las interacciones entre los elementos de las nuevas ecologías de aprendizaje de las Orquestas Infantiles

<sup>1</sup> TPACK: Technological, Pedagogical, And Content Knowledge  
<http://www.tpack.org>

<sup>2</sup> TBMI: Technology-Based Music Instruction

<sup>3</sup> *Threshold Concept*: concepto incorporado por Jackson.

y Juveniles, particularmente, con la implementación de las TIC, intensificados en los últimos dos años por efectos del confinamiento.

Se exponen cuatro apartados: el método autobiográfico en el paradigma de las ecologías de aprendizaje, trabajo de campo a distancia, análisis y discusión de los resultados y conclusiones.

### El método autobiográfico en el paradigma de las ecologías de aprendizaje

El paradigma de *ecologías de aprendizaje* concibe el aprendizaje de manera holística, directamente en el escenario en el que ocurre (Siemens, 2007) y como un proceso *a lo largo y a lo ancho de la vida*, en el que el docente puede ayudar a los alumnos a prepararse para las incertidumbres desde una perspectiva ecológica del desarrollo personal, que incluye la educación formal, el trabajo, la familia, el hogar, los intereses y pasatiempos, entre otras actividades de vida (Jackson, 2016).

El aprendizaje *a lo ancho de la vida* comprende la variedad de contextos en los que aprendemos y la multiplicidad de objetivos de aprendizaje que nos planteamos, mientras que el aprendizaje *a lo largo de la vida* se enfoca en el aspecto periódico o continuo del aprendizaje (Jackson, 2014) para garantizar suficientes conocimientos prácticos para todas las personas, en consonancia con las necesidades cambiantes del trabajo y la vida cotidiana (Nygren *et al.*, 2019).

El modelo de Norman J. Jackson (2016) comprende nueve componentes que interactúan en un escenario o en una persona en particular: 1. el pasado, 2. el presente y las relaciones emergentes, 3. los procesos, 4. los contextos, 5. la persona, 6. el espacio, 7. los recursos, 8. las posibilidades y 9. el futuro. Se sustenta en la teoría de los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1987) y en constructos de la teoría sociocultural (Vigotsky, 2000) y de la teoría de la actividad (Engeström, 1999). En este proceso los individuos pueden abrir caminos para su propio desenvolvimiento y construyen narrativas de sí mismos.

El método autobiográfico (Bagnoli, 2004) permite analizar, directamente en el espacio en el que se desarrolla el aprendizaje, las interacciones entre sujetos en un entorno conformado por experiencias educativas específicas; es decir, las interacciones entre distintas ecologías de aprendizaje, con características locales, de desarrollo cognitivo y de situación sociocultural individuales, para comprender la manera en que las personas experimentan sucesos en sus vidas y descubrir, en sus narrativas, el sentido educativo y los significados asociados a las experiencias (Stauffer, 2014; Wulf, 2011).

Se asumió el supuesto de que la motivación es la base que da dirección a la voluntad (Heckhausen y Heckhausen, 2008): la motivación es la acción que integra las voluntades para el aprendizaje y las voluntades son las acciones o decisiones que ponen en marcha la consecución de un objetivo. En esta lógica, se relacionaron los factores de motivación con las dimensiones del ecosistema de cada programa para conocer el contexto, las relaciones, los recursos, las voluntades y las capacidades de los directores para crear procesos de aprendizaje acordes con sus propósitos.

Actualmente el desarrollo personal y profesional parece estar supeditado a las competencias digitales debido a la ubicuidad de las TIC, que son esenciales para el empleo y la inclusión social (UNESCO, 2018). La competencia digital docente se refiere al uso adecuado y oportuno de la tecnología para la planificación, intervención, comunicación y actualización dentro del quehacer docente, lo que incluye también el diseño y uso de estrategias de aprendizaje y el acompañamiento de los estudiantes en su desarrollo, a través de la tecnología (Gisbert *et al.*, 2016).

En el contexto de la pandemia, la tecnología se ha convertido en un mediador indispensable para la educación; además, integra los aprendizajes formal, no formal e informal. Tanto el formal como el no formal son procesos de adquisición de competencias, destrezas y actitudes que son intencionalmente educativos. El aprendizaje en las Orquestas Infantiles y Juveniles ocurre en un contexto no formal; lo que significa que las actividades educativas se desarrollan de manera organizada y sistematizada, pero no se encuentran integradas en el sistema escolar (Tourrián, 1996).

El aprendizaje informal se refiere a situaciones que usualmente surgen de manera espontánea en la vida cotidiana y que se llevan a cabo de manera desestructurada (Eshach, 2007); no obstante, pueden ocurrir en el contexto de la educación formal (Nygren *et al.*, 2019). La inclusión de una perspectiva ecológica responde a la necesidad de tender un puente entre el aprendizaje formal y el no formal (Barron 2006) para estudiar el conjunto de ecologías que convergen en espacios físicos o virtuales que brindan oportunidades para el aprendizaje. En esta configuración están los propósitos, las ambiciones, las metas, los intereses, las necesidades y circunstancias que interactúan en las relaciones sociales y físicas en el mundo en el que habita el sujeto; elementos que son inseparables e interdependientes (Jackson, 2016).

### Trabajo de campo a distancia

Se diseñaron tres entrevistas semiestructuradas para cada uno de los dos programas de Orquestas Infantiles y Juveniles de México elegidos para el estudio. Los tres informantes de cada institución, además de ser directores, son docentes y realizan labores de coordinación académica. El contacto se dio a través de la coordinación de los programas y se incluyó a los directores que tuvieron apertura y disposición para participar en la investigación. Los participantes, cuyo rango de edad oscila entre 27 y 47 años, otorgaron su consentimiento informado por escrito. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de una hora y se realizaron de manera virtual a través de *Zoom*.

Se grabaron relatos autobiográficos para lograr una construcción narrativa (Bolívar, 2012) mediante un diálogo interactivo entre investigador y director-docente. Se reflexionó sobre las prácticas musico-sociales dentro de su ambiente, que habrían de conducir al desarrollo de una educación musical que reconecta escuelas, comunidades y experiencias de vida (Stauffer, 2009).

El primero de los programas, Programa A, coordina 10 coros y 12 orquestas, fue pionero en el país y posee una trayectoria de más de 30 años; es notable que alumnos del propio programa actualmente asumen el rol de maestro. Su objetivo se enfoca en acercar a los estudiantes al arte y la cultura a través de la música, y atiende a niños y jóvenes entre 8 y 18 años. Se entrevistó a dos directores hombres (C.C. y J.B.) y una mujer (E.H.). El participante C.C. tiene siete años de antigüedad en el programa y es ejecutante de clarinete; la participante E.H. tiene quince años de antigüedad y es ejecutante de violín; el participante J.B. tiene ocho años de antigüedad y es ejecutante de violín.

Por su parte, el Programa B, lo integran 8 ensambles corales, 9 bandas sinfónicas, 8 orquestas sinfónicas y una camerata. Una de las características que sobresale en este programa es que a los docentes se les imparte formación continua. La capacitación involucra conocimientos en enseñanza multi-instrumental, dirección de ensambles, gestión y pedagogía. El programa centra su objetivo en el uso de la música como herramienta de transformación social, característica común en propuestas recientes (Baker, 2022). Las edades de los niños y jóvenes que asisten oscilan entre 5 y 24 años. Se entrevistó a dos directores hombres (C.C.N. y E.S.). El participante C.C.N. tiene una antigüedad de ocho años y

es ejecutante de corno francés y otros instrumentos de aliento; el participante E.S. tiene cuatro años de antigüedad y es ejecutante de violín y otras cuerdas de arco. Por su parte, la directora L.L. tiene cuatro años de antigüedad, es ejecutante de violonchelo y otras cuerdas de arco.

Ambos programas dependen de administraciones estatales de cultura y laboran maestros itinerantes, lo que quiere decir que imparten clases en diferentes orquestas del mismo programa. Para identificar los elementos que conformarían la nueva ecología de aprendizaje de cada uno de los programas se realizó un análisis interpretativo de la transcripción de las entrevistas autobiográficas mediante la triangulación de las visiones de los directores-docentes. Se puso en relación la información de las entrevistas para buscar puntos en común, diferencias notables y patrones recurrentes (Denzin, 1989). El análisis arrojó las siguientes categorías: a) aprendizaje de competencias digitales, b) recursos materiales y virtuales, c) calidad de la enseñanza en el entorno virtual, d) práctica colectiva, socialización, y motivación y e) aspectos laborales docentes. El proceso interpretativo para la discusión se realizó mediante la puesta en valor de los resultados de cada categoría con conceptualizaciones teóricas actuales.

## Análisis y discusión de los resultados

### a) Aprendizaje de competencias digitales

Los directores y docentes de las Orquestas Infantiles y Juveniles cuentan con una licenciatura como instrumentista y son egresados de conservatorios y escuelas de música en donde la formación se centra principalmente en la interpretación y ejecución instrumental, por lo que su preparación pedagógica y tecnológica es incipiente. Al iniciar el confinamiento, los docentes enfrentaron retos didácticos mediados por las TIC en los que la adquisición de competencias digitales se dio por ensayo y error. En el programa A se realizaron dos cursos al comienzo de la pandemia y en el programa B la capacitación ha sido continua, con sesiones semanales. En ambos programas los entrevistados expresaron que el aprendizaje más considerable se ha dado “sobre la marcha”. También refirieron que el desarrollo de competencias digitales no solamente ha tendido lugar entre los docentes sino también entre los estudiantes y los padres de familia, lo que ha contribuido a mejorar las condiciones del aprendizaje virtual, a través de adaptaciones en el comportamiento:

“[...] cuando inició la pandemia todo estaba mal, el Zoom estaba mal, todo era un desastre virtual, entonces no me escuchaban, me decían ¿qué?, ni me veían. [...] poco a poco fue mejorando la conectividad virtual y entonces ya me escuchaban, nos organizábamos más, no hablábamos todos al mismo tiempo [...]” (E. H., 3/09/2021).

Las competencias digitales emergentes en las nuevas ecologías de aprendizaje dejan al descubierto las necesidades formativas de los docentes (Sangrá *et al.*, 2021).

“[...] tuve que aprender que Zoom tiene este *original sound* que se apaga y se prende para que pueda yo tocar y que me escuchan y al revés y eso facilita un poco.” (C. C., 02/09/21).

De manera previa a la pandemia, algunas investigaciones ya sugerían la incorporación de TIC para la educación musical por su pertinencia para conectar a los educadores musicales con las prácticas virtuales de interpretación (Cayari, 2018) y la posibilidad que ofrece el aprendizaje en línea para el entrenamiento de tutores (Koutsoupidou, 2014), por lo que la situación de confinamiento sólo aceleró el proceso.

### b) Recursos materiales y virtuales

Reflexionar acerca del espacio donde el aprendizaje ocurre requiere el conocimiento del *ambiente de aprendizaje*, conformado por el espacio físico y psicológico en el que estudiantes y maestros interactúan para lograr propósitos educativos. Herrera-Batista (2006) distingue los elementos constitutivos de los ambientes virtuales de aprendizaje en: a) medios de interacción, que pueden ser multidireccionales o unidireccionales, de manera escrita u oral; b) recursos: textos, imágenes, multimedia, etc.; c) factores físicos: condiciones ambientales de iluminación, ventilación, mobiliario, entre otros; y d) relaciones psicológicas, en donde las nuevas tecnologías actúan como mediadoras.

Los entrevistados señalaron como medios de interacción principal el uso de aplicaciones como Zoom y WhatsApp. En algunos contextos se logró una interacción multidireccional: las clases se impartieron de manera grupal, tomando turnos para escuchar a los demás compañeros y para recibir retroalimentación. En otros contextos, las clases fueron de manera individual, a través de Zoom. Se utilizaron juegos y materiales diseñados por los propios docentes. El recurso más utilizado fue la grabación de video, para lo cual requirieron herramientas de edición. Los directores explicaron cómo fue su proceso de adaptación para realizar las clases virtuales en lo referente a los factores físicos, tanto de parte de ellos como por parte de los estudiantes.

“[...] antes de la pandemia ni computadora tenía, entonces ha sido muy difícil: primero, en la cuestión de recursos, tengo que tener un escritorio donde sentarme y modificar el cuarto. De verdad que cada 3 meses estoy moviendo cosas de manera que tenga más espacio para esto o para aquello: ahora que tengo el teclado acá, la computadora acá y el atril acá, por si tengo que tocar el instrumento [...]” (C. C., 02/09/21).

En cuanto a la conectividad, uno de los programas atiende municipios en contextos rurales. En estos municipios la enseñanza-aprendizaje se ha visto afectada por la falta de acceso a internet para los estudiantes, como lo señaló uno de los directores:

“[...] nosotros atendemos municipios muy muy lejanos [...] son municipios donde el problema de conectividad es bastante grande, digamos, por los servicios que a ellos les llegan, por un lado, y, por otro lado, que está relacionado a la cuestión económica, porque no todos los niños pueden tener acceso a una cuenta de internet, no todos los niños tienen para ponerle saldo a su celular y conectarse a Zoom o a WhatsApp y todo eso. [...]” (C.C.N., 6/10/2021).

Burgess y Sievertsen (2020) señalaron que el aprendizaje virtual ha hecho más visible la desigualdad entre las familias en cuanto al apoyo que pueden dar a sus hijos en su aprendizaje: cantidad de tiempo para la enseñanza, recursos materiales, habilidades no cognitivas –como la perseverancia o el trabajo en equipo– y conocimientos académicos de los padres.

Los directores reportaron la existencia de comunicación continua con los docentes, con los estudiantes, con los padres de familia y entre los propios docentes. La habilidad de diálogo y de escucha que poseen los docentes de instrumento en su rol de consejero ha sido estudiada por Capistrán-Gracia (2021), por lo que se entiende que este rol era ya un elemento de la ecología del aprendizaje musical; sin embargo, respecto de las relaciones psicológicas este rol tuvo mayor presencia durante el confinamiento. Debido a las situaciones por las que atravesaron las familias de los participantes –enfermedad o pérdida de seres queridos–, en las reflexiones de los profesores se reconoce la empatía como elemento sustancial en la nueva ecología de aprendizaje de los programas. Es evidente que los profesores

comprenden la situación de los estudiantes, las necesidades económicas de las familias y, a pesar de las propias dificultades, diseñan materiales e invierten en equipo para adaptarse a los retos didácticos.

### c) Calidad de la enseñanza en el entorno virtual

Sin calidad pedagógica y sin un apoyo personalizado, los objetivos y las metas de aprendizaje difícilmente serán alcanzables en los entornos virtuales (Duart y Sangrá, 2000). Este señalamiento nos hace pensar en la importancia del acompañamiento a los estudiantes en su aprendizaje dentro de la orquesta. Al desentrañar el concepto de calidad de la enseñanza, habría que considerar los objetivos que la educación se plantea; la calidad no se reduce al logro de ciertas metas de rendimiento académico, sino que involucra también “los aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social, estético y moral de los alumnos” (Marchesi y Martín, 1998, p.32).

Para comprender cómo se están operacionalizando los objetivos del programa, en las entrevistas se indagó sobre su cumplimiento y sobre otros aprendizajes que ocurren en la virtualidad. Los directores expresaron su preocupación respecto de las deficiencias en la técnica e interpretación musical. El contacto físico en la enseñanza-aprendizaje instrumental se presenta como factor clave en la calidad de la enseñanza dentro de las Orquestas Infantiles y Juveniles.

“[...] sí, ha habido, la verdad, una deficiencia enorme de posiciones, me hacen la mano así [realiza una posición con la mano doblando la muñeca hacia adentro] [...], es algo que cuando regresemos a presencial sé que voy a encontrar un desastre de técnica y creo que esa es la dificultad más grande que veo” (E.H., 3/09/2021).

Un estudio reciente reportó ineficiencia en el sonido, la musicalidad y la posición corporal (Salcedo-Moncada y López-Prado, 2021). Las indicaciones que recibe el alumno de manera presencial y la realización por parte del profesor son factores clave en el aprendizaje; sin embargo, en la opinión de Piachonkina (2020) la necesidad de grabarse y editar sus propios audios y videos durante el encierro ha permitido que los estudiantes de instrumento adquieran capacidades para el aprendizaje autónomo, tales como, la autoevaluación, la autocrítica y la autodisciplina, lo cual coincide con lo expresado por los directores entrevistados en este trabajo.

A pesar de las dificultades, los directores valoraron como una ventaja el desarrollo de nuevas capacidades en los estudiantes jóvenes para ser más activos en su proceso de aprendizaje. Durante el aprendizaje virtual, el alumno se ha visto orillado a tomar un papel más activo y, en el caso de los más pequeños, la intervención de los padres en el proceso se ha vuelto un factor indispensable.

“[...] yo creo que el cambio que hemos tenido que hacer es que el alumno sea ahora el que hace. Por ejemplo: ‘graba tu video, mándamelo y en la clase hablamos sobre el video, y lo escuchamos juntos y lo comentamos y te digo qué ejercicios hay que hacer y todo esto [...]’; hacer que el alumno tenga una participación más activa, ya no es un receptor sino, finalmente él es el que propone [...]” (C. C., 02/09/21)

Se reconoce el aprendizaje autónomo como un elemento en esta nueva ecología de aprendizaje. Destacamos la importancia de retomar esta herramienta de autoevaluación y autorreflexión para que los estudiantes de música ejerciten de manera continua las competencias antes mencionadas y puedan tomar un papel más activo en la construcción de su conocimiento cuando las clases se retomen de manera presencial.

### d) Práctica colectiva, socialización y motivación

Una de las mayores dificultades para los docentes ha sido mantener la motivación de los alumnos. La práctica colectiva y la socialización son aspectos centrales en los programas de Orquestas Infantiles y Juveniles, porque abren oportunidades para entablar amistades y compartir experiencias comunes (Rincón, 2012). Uno de los principios didácticos que se encuentran firmemente establecidos en este tipo de programas es el aprendizaje colectivo; asimismo, el impacto de las prácticas formativas masivas se asocia con la motivación de los estudiantes (Verhagen, Panigada y Morales, 2016). Una de las problemáticas derivadas de esta dificultad es la deserción y señalan como causa principal, la falta de interacción social presencial:

“[...] usualmente lo que más les interesa a los chicos en este tipo de programas [...] tiene mucho que ver con el aspecto social, el estar trabajando en grupo, tener un grupo de compañeros que se convierten en amigos [...]” (J.B., 19/05/2021).

“[...] en la música el hecho de la convivencia es lo padre, es lo que les interesaba mucho a ellos (a los alumnos)” (E.S., 17/09/2021).

Al no estar presente el aspecto social, algunos alumnos han buscado otras actividades extraescolares que puedan llevarse a cabo de manera presencial:

[...] conforme fuimos avanzando en el año 2021 y ya se vio que no regresábamos a lo presencial. Empezaron a abrir las casas de cultura a algunos talleres y ya los niños prefieren por ejemplo irse a la clase no se... de dibujo a la casa de cultura, ya en presencial, que conectarse a las actividades de música [...]” (C.C.N., 6/10/2021).

Spychiger (2021) explica el término motivación desde su raíz etimológica *movere* como el recurso básico de todas las criaturas vivientes; es la energía vital o el movimiento de la vida. Se reconoce que la motivación de los estudiantes para participar en estos proyectos de orquestas y coros se dirige más hacia la convivencia derivada de la interacción entre compañeros y maestros, y no tanto en el interés en el aprendizaje musical. Dado que la motivación es la fuerza que impulsa las acciones a través de la voluntad, constituye uno de los factores clave en los procesos de aprendizaje. Aquí entran en juego las necesidades, motivos –explícitos e implícitos– y metas. De acuerdo con el modelo de motivación de Heckhausen y Heckhausen (2008), la motivación de un individuo que aspira a una determinada meta se ve influida por factores personales y situacionales, incluidos los resultados previstos de las acciones y sus consecuencias. Los factores personales que pueden incidir en la motivación son: el autoconcepto, la autoestima, la autoevaluación y la autodescripción. Los factores situacionales comprenden las interacciones entre los compañeros y maestros, los recursos materiales y los contextos socioculturales. Las Orquestas Infantiles y Juveniles promueven el autodescubrimiento de habilidades musicales, lo que les otorga a los estudiantes confianza en sí mismos y fortalece su autoconcepto (Rincón, 2012).

Además de la falta de socialización, otro de los factores situacionales que incidieron en el nivel de motivación fue el agotamiento provocado por la sobreexposición a las pantallas.

“[...] yo creo que lo que más nos está costando trabajo es mantener el entusiasmo de los muchachos [...] ¿cómo sigue siendo esto atractivo? [...] si ya vienen de 6 horas de clases en la primaria, secundaria o lo que sea y yo les voy a decir: pues conéctense otras dos para que me oigan a mí” (C. C., 02/09/21).

“[...] a nosotros como coordinación lo que nos ha correspondido va relacionado directamente en cómo mantener enganchados a los alumnos. ¿Qué vamos a proponer para que el alumno todavía tenga el interés de conectarse? [...]” (C.C.N., 6/10/2021).

La situación de confinamiento se presenta como un factor determinante en la motivación de los alumnos involucrados en la orquesta. La motivación es el resultado de una combinación de las diversas atribuciones asociadas con la actividad, su resultado y sus consecuencias internas y externas, puestas en relación con el perfil de motivación personal. Los factores personales y situacionales son inseparables dentro de este proceso<sup>4</sup>.

#### e) Aspectos laborales docentes

Entre los aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje virtual que han incidido en el desempeño de los docentes en los programas orquestales están las condiciones laborales. El entorno laboral incide en la salud, el bienestar, la calidad, el rendimiento y en la calidad de vida en general. El concepto de *calidad de vida laboral* engloba múltiples dimensiones, entre ellas una material, que alude a las condiciones de trabajo, y otra que hace referencia al bienestar subjetivo (Miño-Sepúlveda, 2016).

Los directores expresaron sus opiniones respecto de la reducción de sus sueldos y las implicaciones a nivel personal. Señalaron que la carga de trabajo no corresponde con la reducción, aunado al agotamiento físico y mental, factores que inciden en su desempeño laboral y en su bienestar.

"[...] ahora trabajamos el doble o hasta el triple, cosa que los demás no ven, ni se preguntan si ha sido difícil para nosotros tener el equipo y los conocimientos para poder editar videos y audios, o incluso para algunos ser capaces de usar programas como *Zoom* para dar las clases" (L.L., 28/09/2021)

"[...] el trabajo no es que sea menos, el tiempo que a veces tenías para ir a la comunidad es un tiempo que tienes para preparar tus videos porque nos piden muchísimos videos. Hablas con los chicos fuera de horarios. Yo la verdad no estoy contabilizando mi tiempo [...]" (E.S., 17/09/2021)

Lo anterior hace evidente la necesidad de revisar las funciones que llevan a cabo los docentes y directores de las Orquestas Infantiles y Juveniles, y la urgencia de realizar un ajuste en las condiciones laborales, ya que en el desarrollo de los estudiantes se ve involucrado el bienestar de los docentes.

#### Conclusiones

Desde el punto de vista de los directores de las Orquestas Infantiles y Juveniles se reconocieron tres factores de cambio social que podrían considerarse elementos constitutivos de las nuevas ecologías de aprendizaje musical en las Orquestas Infantiles y Juveniles:

1. Aprendizaje autodidacta. Los directores-docentes, los alumnos y los padres de familia tuvieron que adquirir competencias digitales, haciendo visible el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida. El uso de TIC ya era una demanda anterior al confinamiento (Koutsoupidou, 2014), pero su urgencia se enfatizó en los últimos dos años (Sangrá *et al.*, 2020). La fragilidad de la nueva ecología de aprendizaje estará en la ausencia de motivación docente para lograr el aprendizaje autodidacta o permanecer en la comunidad si no se garantizan condiciones laborales justas.

2. Rol del docente como consejero. La empatía emergió como un elemento característico de las interacciones entre docentes y estudiantes. Los aprendizajes dentro de la nueva ecología de aprendizaje no se centran sólo en lo musical. El rol del docente como consejero (Capistrán-Gracia, 2021) es fundamental en el

soporte socioemocional del estudiante. La fragilidad en la nueva ecología de aprendizaje estará en la ausencia de capacitación psicopedagógica de los docentes, acorde con las necesidades de los programas musico-sociales (Bautista-Cupul, 2016).

3. Estrategias innovadoras de socialización virtual. La motivación de los estudiantes depende del nivel de interacción social. El reto está en generar nuevas estrategias de convivencia a distancia y para lograrlo se requerirán programas de formación docente en uso de TIC. La fragilidad en la nueva ecología de aprendizaje estará en la deserción como consecuencia de la falta de interacción social, factor indispensable para la permanencia en los programas.

Se reconoce que no existe una valoración social de la labor de los directores-docentes de las Orquestas Infantiles y Juveniles. Este desequilibrio compromete el yo profesional y pone en conflicto la identidad docente. Será indispensable revisar las funciones de los directores-docentes para garantizar las condiciones laborales que requieren los programas dedicados al aprendizaje no formal, del cual egresan jóvenes que aspiran a formación universitaria.

Consideramos que la capacitación docente habrá de conformarse en función de cada ecología de aprendizaje. En estos dos programas analizados se encontraron algunas diferencias, por lo que la capacitación habrá de ser la adecuada a cada nueva ecología de aprendizaje.

La capacitación, además de las TIC, habrá de extenderse hacia el apoyo psicopedagógico y socioemocional de los estudiantes. Resultará orientador tener en mente la visión de Bauer (2020) para generar esa fascinación por la tecnología y, de manera ecológica, descubrir juntos –docentes y estudiantes– esas "cualidades mágicas" para hacer cosas interesantes, placenteras y motivadoras.

#### Referencias

- Bagnoli, A. (2004). Researching Identities with Multi-method Autobiographies. *Sociological Research Online*, 9(2), 1-15. <http://doi.org/10.5153/sro.909>
- Baker, G. (2022). *Replanteando la acción social por la música. La búsqueda de la convivencia y la ciudadanía en la Red de Escuelas de Música de Medellín*. Cambridge: OpenBook Publishers. <https://www.openbookpublishers.com/product/1454>
- Balconi, M. (2010). Intentions and Communication: Cognitive Strategies, Metacognition and Social Cognition. En Balconi, M. (Ed.) *Neuropsychology of Communication*. Springer, 159-176.
- Banks, J., Au, K., Ball, A. F., Bell, P., Gordon, E., Gutierrez, K., Brice-Heath, S., Lee, C. D., Mahiri, J., Nasir, N., Valdes, G., y Zhou, M. (2007). *Learning in and out of school in diverse environments: Life-Long, Life-Wide, Life-Deep*. The LIFE Center & the Center for Multicultural Education, University of Washington. [http://life-slc.org/docs/Banks\\_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf](http://life-slc.org/docs/Banks_etal-LIFE-Diversity-Report.pdf)
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Bauer, W. I. (2020). *Music Learning Today. Digital Pedagogy for Creating, Performing, and Responding to Music*. Oxford University Press.
- Bautista-Cupul, P. (2016). Bandas Juveniles Musicales de Yucatán: los desafíos en la implementación de un programa músico-social. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 61-73. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p061-073>
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfica-narrativa: recogida y análisis de datos. En M.C. Passeggi

<sup>4</sup> Actualmente se trabaja en una caracterización del perfil de motivación personal de los participantes para conocer cuáles son las atribuciones que otorgan a su pertenencia a la orquesta.

- y M. Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, Tomo 2 (pp. 79-109). Editora da PUCRS.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Burgess, S., y Sievertsen, H.H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. VoxEu.
- Calvillo, A. J. (2021). Metodologías activas para la enseñanza musical en secundaria: propuestas para tiempos de pandemia. *Eufonía: Didáctica de la música*, 87, 15-21.
- Carbajal-Vaca, I. S. (2021a). Nuevas sonoridades en la educación musical: Voces universitarias ante la pandemia COVID-19. *MAGOTZI Boletín Científico De Artes Del IA*, 9(17), 17-25. <https://doi.org/10.29057/ia.v9i17.6188>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2021b). Oportunidades de la pandemia en la educación musical universitaria: motivación para acciones académicas sustentables. *DOCERE*, (25), 30-33. <https://doi.org/10.33064/2021docere253457>
- Carbajal-Vaca, I. S. (2021c). Provocaciones 2020: La mirada de la comunicación en la educación musical universitaria. En *Performativa-Música & Músicos Música & Músicos* 1(1). Registro DNDA en trámite. Programa de Biblioteca y Publicaciones de AArPeM, 91-109. <http://www.performativa.com.ar/>
- Capistrán-Gracia, R. W. (2021). El maestro de instrumento musical a nivel superior como consejero: una aproximación a su estudio. *Ensayos: revista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Albacete*, 36(1), 51-67. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v36i1.2630>
- Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20(3), 360-376. <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Creech, A., González-Moreno, P., Lorenzino, L., y Waitman, G. (2016). *El Sistema and Sistema-Inspired programmes: A literature review of research, evaluation and critical debates*. Sistema Global.
- D'Alexander, C., e Ilari, B. (2016). La transformación social de dos estudiantes en un programa Orquestal inspirado en El Sistema. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 75-84.
- De la Sablonnière, R. (2017). Toward a psychology of social change: A typology of social change. *Frontiers in Psychology*, 8, (397), 1-20. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00397>
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Sage.
- Díaz, P., Ioannou, A., Bhagat, K. K., y Spector, J. M. (2019). *Learning in a Digital World. Perspective on Interactive Technologies for Formal and Informal Education*. Springer.
- Duart, J. M. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Gedisa.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen y R.L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp.19-38). Cambridge University Press.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology* 16(2), 171-190. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. RIITE. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 74-83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*,48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- González-Sanmamed, M., Estévez, I., Souto-Seijo, A., y Muñoz-Carril, P. C. (2020). Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Comunicar*, 28(62), 9-12. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-01>
- Heckhausen, J., y Heckhausen, H. (2008). Motivation and Action: Introduction and Overview. En J. Heckhausen y H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 1-9). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499821.002>
- Hernández-Monterrubio, M., Trejo León, R., y Cortés Cervantes, R. (2021). Movilidad y dificultades del trabajo a distancia en tiempos de Covid-19: una visión de los alumnos de la Licenciatura en Música del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *MAGOTZI Boletín Científico De Artes Del IA*, 9(17), 9-16. <https://doi.org/10.29057/ia.v9i17.6333>
- Herrera-Batista, M. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 38(5), 2. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2623>
- Jackson, N. J. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson y G. B. Cooper (Eds), *Lifewide Learning, Education & Personal Development* e-book (pp. 1-21). [http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter\\_a5.pdf](http://www.lifewideebook.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/chapter_a5.pdf)
- Jackson, N., y Education, F. L. (2014). *Ecology of lifewide learning & personal development*. [Sesión de conferencia]. University of Brighton's Annual Learning and Teaching Conference, Inglaterra. Recuperado de: [http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/ecology\\_of\\_learning\\_and\\_development\\_handout.pdf](http://www.normanjackson.co.uk/uploads/1/0/8/4/10842717/ecology_of_learning_and_development_handout.pdf)
- Jackson, N. J. (2016). *Exploring Learning Ecologies*. Chalk Mountain.
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255. <http://doi.org/10.1080/02680513.2015.1011112>
- Luna, K. (17 de diciembre de 2020). Piden apoyo para Orquesta de la Nueva Escuela Mexicana. *Netnoticias*. <https://netnoticias.mx/juarez/piden-apoyo-para-orquesta-de-la-nueva-escuela-mexicana/>
- Llaven, Y. (25 de enero de 2021). Deja sin trabajo la SEP a 700 músicos profesionales en plena epidemia; eran parte de las Orquestas Esperanza Azteca. *La Jornada de Oriente*. <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/deja-sin-trabajo-la-sep-a-700-musicos-profesionales-en-plena-epidemia-eran-parte-de-las-orquestas-esperanza-azteca/>
- Marchesi, A., Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Miño-Sepúlveda, A. V. (2016). Calidad de vida laboral en docentes chilenos. *Summa Psicológica UST*, 13(2), 45-55. <https://doi.org/10.18774/448x.2016.13.256>
- Nygren, H., Nissinen, K., Hämäläinen, R., y De Wever, B. (2019). Lifelong learning: Formal, non-formal and informal learning in the context of the use of problem-solving skills in technology-rich environments. *British Journal of Educational Technology*, 50(4), 1759-1770. <https://doi.org/10.1111/bjet.12807>
- Ortiz-Cortés, M., y Carbajal-Vaca, I. S. (2021). Educación musical intencional: Movilizaciones semióticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dirección orquestal. En X. Gómez-Goyzueta (Coord.), *Arte, lengua y cultura: construcción de saberes y deconstrucción de conocimiento* (pp. 215-234). Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://libros.uaa.mx/index.php/uaa/catalog/view/133/124/625>
- Palau, R., Mogas, J., y Ucar, M.J. (2021). ¿Cómo han gestionado los conservatorios de música españoles los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento del COVID-19? *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 108-124. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18110>

- Piachonkina, Y. (2020). Música en línea: estrategias y herramientas pedagógicas para la educación musical virtual. *En Blanco & Negro*, 11(1) 14-22.
- Rincón, C. (2012). Promoting Personal Development Through Music Participation: A Case Study of Youth Orchestras in Colombia. En S. O' Neil (Ed.), *Personhood and Music Learning: connecting perspectives and narratives* (pp.165-180). Canadian Music Educators' Association.
- Salcedo-Moncada, B., y López-Prado, J. M. (2021). Implementación de la educación virtual en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Música de la UANL. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.995>
- Sangrá, A., Raffaghelli, J. E., González-Sanmamed, M., y Muñoz-Carril, P. C. (2021). Desarrollo profesional de maestros de primaria desde la óptica de las ecologías de aprendizaje: nuevas formas de actualizarse en tiempos inciertos. *Publicaciones*, 51(3), 21-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.2079>
- SEP. (16 de marzo de 2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020)
- Siemens, G. (2007). Connectivism: creating a learning ecology in distributed environments. En T. Hug (Ed.), *Didactics of microlearning: concepts, discourses, and examples* (pp. 53-68). Waxmann.
- Stauffer, S. L. (2009). Placing curriculum in music. En T. A., Regelsky y J. T. Gates (Eds.), *Music Education for Changing Times. Guiding Visions for Practice* (pp. 175-186). Springer Publications. <http://doi.org/10.1007/978-90-481-2700-9>
- Stauffer, S. L. (2014). Narrative inquiry and the uses of narrative in music education research. En C. Conway (Ed.), *Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (pp. 163-185). Oxford University Press. <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199844272.013.010>
- Stocco, P. y Jaramillo, S. (2021). Musicalizando desde la virtualidad. Compartiendo experiencias para la formación inicial. *Eufonía: Didáctica de la música*, 87, 29-36.
- Spychiger, M. (2021). Motivation and developing a musical identity. En A. Creech, D. A. Hodges y S. Hallam (Eds.), *Routledge International Handbook of Music Psychology in Education and the Community* (pp. 254-268). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429295362>
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, 55-80.
- UNESCO (15 de marzo de 2018). *Las competencias digitales son esenciales para el empleo y la inclusión social*. <https://es.unesco.org/news/competencias-digitales-son-esenciales-empleo-y-inclusion-social>
- Verhagen, F., Panigada, L., y Morales, R. (2016). El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela: un modelo pedagógico de inclusión social a través de la excelencia musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 35-46. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p035-046>
- Vigotsky, L.S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Wald, G. D. (2017). Orquestas juveniles con fines de inclusión social: De identidades, subjetividades y transformación social. *Foro de educación musical, artes y pedagogía*. 2(2), 59-81
- Wulf, C. (2011). La felicidad de la familia reflejada en la narrativa, la imagen y el performance. En: G.J. Murillo-Arango, (Comp.) *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 21-56). CLACSO.