

Revista arbitrada
en castellano
publicada por
SAGE para la
Sociedad
Internacional para
la Educación
Musical (ISME).

ISSN: 2307-4841

doi:

10.1177/2307484
1261479150



Creative Commons CC-BY: Este artículo se distribuye bajo los términos de la licencia Creative Commons Attribution 4.0 (<http://www.creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) que permite cualquier uso, reproducción y distribución de la obra sin permiso, siempre y cuando la obra original se atribuya tal y como se especifica en las páginas de SAGE y Open Access (<https://us.sagepub.com/en-us/nam/open-access-at-sage>).



Teorización de los *Shining eyes*: un nuevo constructo para la formación del profesorado de música

Ruth Ortín, Universidad Autónoma de Barcelona, España

Cristina González-Martín, Universidad Autónoma de Barcelona, España

El estudio introduce el *Shining eyes* como un nuevo constructo educativo para que el profesorado visibilice la conexión del alumnado con el aprendizaje. Inspirado en el término de Benjamin Zander (TED, 2008), referido a la interacción del oyente con la música clásica, trasladamos esta metáfora poética al análisis científico en educación ofreciendo una mirada reflexiva a la práctica docente. Con el objetivo de teorizar y definir el constructo *Shining eyes* en educación musical, se realiza una revisión narrativa de 60 fuentes bibliográficas nacionales e internacionales. Los resultados aportan correlatos teóricos que permiten llegar a la definición del término *Shining eyes*. Además, se identifican tres factores condicionantes de los *Shining eyes*: la didáctica como medio para motivar al alumnado (con características únicas que exigen personalización), el docente (modelo emocional y mediador) y la música (con un componente emocional intrínseco). Las conclusiones subrayan que el *Shining eyes* interpela a la autocritica docente universitaria priorizando el desarrollo real y que debemos potenciar la emoción y curiosidad por el conocimiento en la universidad para que los futuros docentes modelen mejor el desarrollo de su alumnado. Los *Shining eyes* se contagian: un docente apasionado por la música y reflexivo sobre su práctica logrará mayor compromiso en el aula.

Palabras Clave

Shining eyes; didáctica de la música; competencia emocional docente; conexión con el aprendizaje; música y emoción

Theorizing "Shining eyes": a new construct for music teacher training

Ruth Ortín, Autonomous University of Barcelona, Spain

Cristina González-Martín, Autonomous University of Barcelona, Spain

Abstract

This study introduces "Shining eyes" within music education, a narrative literature review was conducted, analyzing 60 national and international sources. The results provide theoretical correlates that lead to a formal definition of the term. Furthermore, three conditioning factors are identified: the student (with unique characteristics requiring personalization), the teacher (as an emotional model and mediator) and music itself (due to its intrinsic emotional component). "Shining eyes" construct challenges university-level teaching, prioritizing authentic learning. The study concludes that fostering emotion and curiosity is essential in higher education so that future teachers can better model student development. Ultimately, "Shining eyes" are contagious: a passionate, reflective teacher will achieve greater engagement in the classroom.

Keywords

Shining Eyes; music education; teacher emotional competence; learning engagement; music and emotion

Teorización de los *Shining eyes*: un nuevo constructo para la formación del profesorado de música

por Ruth Ortín y Cristina González-Martín, Universidad Autónoma de Barcelona, España

INTRODUCCIÓN

En las facultades de educación de las universidades tenemos una doble responsabilidad: acompañar al alumnado en su aprendizaje y formarlos como futuros docentes que educarán al alumnado de infantil, primaria o secundaria. El profesorado de estas facultades, pues, debe actuar como modelo docente y estar abierto a la crítica, al análisis, a la imitación y a la discusión al mismo tiempo que logra que el alumnado aprenda. En este artículo, planteamos una nueva manera de conseguir que el estudiantado conecte con su proceso formativo y sea consciente de esta conexión, y lo hacemos desde la educación musical, aunque la idea sería aplicable a otras áreas.

Hace ya muchos años que se apunta la importancia de poner al alumnado en el centro del aprendizaje y, sin embargo, en la educación superior todavía predominan metodologías y maneras de enseñar centradas en el docente en lugar de focalizarse en cómo aprende el discente (Hernández-Villafaña y Luna Serrano, 2023; Quinlan y Pitt, 2021).

El interés principal del profesorado debería ser conectar con el estudiantado y que estos aprendan y por ello proponemos una manera de visibilizar este aprendizaje: el *Shining eyes*. El término, parte del concepto propuesto por Zander y Stone (2002) y popularizado en una *TED Talk* del año 2008, en la que el compositor presenta a la audiencia los *Shining eyes* como factor clave para saber si el público conecta con la música clásica. Zander hace referencia a un estado de compromiso, pasión, inspiración y propósito y nuestra propuesta es aplicarlo a la educación, vinculándolo a la implicación del alumnado con el aprendizaje. Todo docente ha visto alguna vez ojos brillantes en el aula, pero hasta ahora no se ha definido qué representan esos ojos ni cómo provocarlos para focalizarnos en prácticas educativas de más calidad.

Tras un análisis narrativo de la literatura científica sobre el concepto, basado en las preguntas de investigación «¿Cómo se define el *Shining eyes* y cuáles son los atributos o conceptos que se han relacionado con este constructo en la literatura?», comprobamos que el término no ha sido teorizado en la literatura científica y no se han identificado referencias específicas que lo apliquen en el campo educativo.

Aquí nace nuestra investigación con los objetivos de establecer el marco conceptual del constructo *Shining eyes* en el campo de la educación, a partir del análisis de la literatura, la definición de sus dimensiones y la identificación de sus factores potenciales.

Partimos de la convicción que la correlación entre competencias emocionales y musicales es positiva para motivar al alumnado a aprender y que para que realmente conecten con el proceso formativo y tengan *Shining eyes* debemos poner el foco en 3 agentes clave:

- el docente, como modelo del ser y hacer y responsable del vínculo que establece con el alumnado.
- la didáctica, como proceso de mediación que pone el alumnado en el centro del aprendizaje y estimula su motivación por conectar con la materia.

- la música, como materia a estudiar.

Esta investigación forma parte de un estudio más extenso que analiza en profundidad los elementos favorecedores del *Shining eyes* y propone una escala de autoevaluación docente para la optimización del *Shining eyes* en el aula de música. Pero antes de poder enseñar a conseguir *Shining eyes* debemos definir el concepto para la comunidad educativa. Nos encontramos frente al reto de construir conocimiento y teorizar lo que ya sucede en muchas aulas de música, pero que sin nombrarlo, ni tomar consciencia no podremos replicar ni enseñar a los futuros docentes.

LOS AGENTES IMPLICADOS EN EL *SHINING EYES*

Como veremos más adelante, el *Shining eyes* es un constructo que alude a la conexión del alumnado con su desarrollo integral. Si pensamos en las personas implicadas en el aprendizaje, se hace indispensable centrarnos en el aprendiz y su motivación e implicación en el aula (Coll, 2015; Hattie, 2009; Karlsen, 2009) y en el docente y el modelo que ofrece en relación con sus competencias (Carrillo y Vilar, 2014). Pero el *Shining eyes* también se relaciona con la emoción y la vivencia, así pues, también consideraremos la música y su didáctica para acercarla al alumnado como agente implicado para construir esta teorización.

El alumnado

Cada estudiante es diferente en capacidades intelectuales, vivencias, predisposición al aprendizaje, entorno y competencias emocionales y, por ello, los docentes debemos conocerlos y comprenderlos bien, valorar sus capacidades y detectar sus pasiones (Stronge, 2002). Reforzando esta idea, Coll (2015) indica la importancia de personalizar el aprendizaje, entendiendo esta personalización como una didáctica que va más allá de la individualización y la inclusión y que conecta la praxis de aula con los intereses y experiencias del aprendiz.

Hattie (2009), tras realizar una meta-síntesis de más de 1200 meta-análisis concluye que lo importante para la construcción de conocimiento del alumnado es la visibilidad. La visibilidad del aprendizaje conecta directamente con los *Shining eyes* objeto de estudio de nuestra investigación. ¿Cómo sabemos los docentes que nuestro alumnado está aprendiendo? Quizá el *Shining eyes* sea una visibilización de esta actividad discente. Hattie destaca que la claridad de la enseñanza, el *feedback* que ofrece el profesorado o la construcción de relaciones positivas que generan respeto y posible admiración favorecerán el nexo estudiantil con el aprendizaje. El vínculo del alumnado con el docente desde la admiración por su capacidad de inspirar resiliencia y mejora también está sustentado por Dweck (2006).

El docente

Para poder establecer este vínculo, motivar al alumnado y conseguir que fluyan con la música (elementos clave del *Shining eyes*), es necesario un buen referente docente, no sólo a nivel didáctico sino también a nivel personal. Las competencias emocionales del docente serán pues importantes. El GROU (Grup de Recerca en Orientació

Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, establece un modelo de competencias emocionales (ver *figura 1*) como trabajo personal a desarrollar por parte del profesorado.

Además del modelo personal que ofrecemos los docentes, la intervención educativa del profesorado es fundamental.



Figura 1. Modelo GROPE de Competencias Emocionales.
Fuente. Bisquerra y Pérez-Escoda (2007).

Según Coll (1999), el alumnado no aprende solo sino con la ayuda de mediadores (profesorado, compañeras y recursos). La tarea docente no es simplemente transmitir información sino crear condiciones para que el alumnado construya su conocimiento, proporcionando retos que desestabilicen sus esquemas de conocimiento actuales (conflicto cognitivo), ofreciendo ayudas ajustadas que les permitan avanzar a su zona de desarrollo próximo y promoviendo interacciones entre iguales y con el docente, fomentando así la reflexión y la meta-cognición en el alumnado. Coll (2015) también destaca que el aprendizaje debe ser significativo e ir acompañado de una intervención educativa intencionada y planificada por el profesorado.

Consideramos las ideas de Coll todavía vigentes y estas se complementan con nuevas aportaciones como las de Zamorano-Valenzuela (2024) que cuestiona la neutralidad de la educación musical proponiendo una pedagogía crítica que cuestione lo que enseñamos y por qué, y otorgue agencia al profesorado como agentes transformativos.

La música

Desde la neurociencia, diversos autores (Jauset, 2013; Zatorre y Salimpoor, 2013) destacan los beneficios de la música para el aprendizaje y consideran que la música produce emociones positivas a través de la activación de las áreas de refuerzo cerebral.

Según Lacárcel (2003), la música de por sí activa la emoción, especialmente la melodía, debido a que el mensaje afectivo se localiza en el diencéfalo (zona profunda del cerebro donde residen las emociones). Por lo tanto, la música puede contribuir al *Shining eyes* por su componente emocional intrínseco (ritmo, tonalidad, intensidad...) que se complementa con el componente extrínseco que nos permite recordar hechos asociados a la música (Bisquerra, 2009).

Diversos estudios vinculan la música al estímulo de funciones ejecutivas cerebrales (atención, memoria, comprensión conceptual), a la emoción o al desarrollo de competencias emocionales (Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas, 2016; Oriola y Gustems, 2016; Schellenberg y Mankari, 2012).

Otras investigaciones, destacan los beneficios de la música para mejorar una dimensión de una competencia

emocional concreta (Balaguer y Pastor, 2001; Edgar, 2013; Zubeldía, 2015).

Aun así, la literatura que vincula competencias emocionales y educación musical es limitada y el único estudio hallado al respecto (Campayo y Cabedo, 2016), se restringe a una revisión teórica.

Desde la psicología de la música, Lamont (2021) afirma que la intervención musical tiene potencial para cumplir con todos los elementos necesarios para el bienestar y la felicidad, basándose en la psicología positiva impulsada por Seligman (2002).

Concluimos este apartado destacando la importancia del vínculo docente-discente y el papel fundamental de las emociones en el apego que se establece entre personas y con el área de estudio, en nuestro caso, la música; siendo la clave para conseguir *Shining eyes* en el aula. Una vez explicados los agentes que desde nuestra perspectiva están implicados en el *Shining eyes*, debemos profundizar en la bibliografía para teorizar y definir el concepto.

Metodología: pasos para teorizar y definir un nuevo constructo

El estudio teórico-conceptual que presentamos, forma parte de la primera etapa de una investigación cualitativa-interpretativa. El objetivo general ha sido: establecer el marco conceptual del constructo *Shining eyes* en el campo de la educación, a partir del análisis de la literatura, la definición de sus dimensiones y la identificación de sus factores potenciales. Para recopilar los datos se ha utilizado un análisis documental longitudinal. Concretamente, se ha aplicado un análisis narrativo-cualitativo de la bibliografía, de manera deductiva a partir de la idea de Zander, siguiendo el modelo procedimental de Guirao (2015), que propone un protocolo para las revisiones bibliográficas, alejándolas de la simple opinión y acercándolas a la investigación (parte de una pregunta de investigación, una estrategia, criterios de selección de la muestra, análisis y síntesis de la información hallada). Basándonos en las preguntas de investigación iniciales, expuestas en la introducción, se han buscado las palabras clave: «*Shining eyes*», «motivación en el aula de música», «conexión con el aprendizaje», «competencias emocionales y musicales», «el docente como elemento clave para el aprendizaje», «psicología de la música», en el tesauro ERIC y en las bases de datos bibliográficas SCOPUS, Web of Science y Dialnet, con operadores booleanos «and» y «or» y operadores de proximidad, en castellano, catalán e inglés. Del corpus inicial de aproximadamente mil documentos indexados resultantes, se ha realizado un cribado riguroso, hasta obtener la muestra final de 60 documentos, con la que se ha realizado un análisis documental categorizando conceptos relacionados con el término a definir, de forma inductiva.

La Tabla 1 muestra las supracategorías que nos planteamos inicialmente en la fase deductiva, analiza 60 referencias bibliográficas y las categorías surgidas en la fase inductiva. También se vincula con conceptos relacionables con el constructo *Shining Eyes*. En la selección de fuentes bibliográficas se han considerado referencias relacionadas con el aprendizaje significativo y factores que contribuyen al *Shining eyes* desde la perspectiva de la triangulación teórica, incluyendo referentes de pedagogía musical, psicología educativa y neurociencia y educación emocional, que han permitido que el constructo se fuera configurando.

Supracategorías de análisis	Análisis documental	Categorías	Relación con el <i>Shining eyes</i> (SE)
Competencias emocionales del docente	<p>Bisquerra (2001, 2009, 2016) y Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) → modelo de competencias emocionales, teoría y funciones de las emociones</p> <p>Bisquerra, Pérez y García-Navarro (2015) → importancia de la educación emocional en el aula.</p> <p>Ávila (2019) → perfil docente y competencias emocionales para la mejora de la calidad e innovación.</p> <p>Dweck (2006) → docente como modelo de resiliencia, aprendizaje socioemocional, asombro y mentalidad de crecimiento.</p> <p>Gordillo y otros (2016) → clima afectivo en el aula.</p> <p>Hernández (2017) → competencias emocionales del docente en su labor profesional.</p> <p>Saarni (2000) → autoeficacia docente</p> <p>Soledad y Carvajal (2015) → inclusión y competencias sociales.</p> <p>Stronge (2002) → vínculo alumnado-docente</p> <p>Vigna (2008) → inclusión y competencias sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Docente como modelo emocional • Consciencia emocional • Regulación emocional • Autonomía emocional • Competencias sociales • Habilidades de vida para el bienestar • Clima afectivo de aula 	SE como sorpresa, motivación, sentirse incluido.
Elementos didácticos	<p>Aróstegui (2014) → música en primaria (secuencia de actividades y relación entre ellas)</p> <p>Arriaga y Madariaga (2004) → contexto condiciona motivación para aprender música</p> <p>Balsera y Gallego (2010) → Inteligencia emocional y enseñanza musical.</p> <p>Beghetto (2001) → el alumno creador de su proceso formativo</p> <p>Campayo-Muñoz y Cabedo-Mas (2016) → competencias emocionales e implicaciones para la mejora de la educación musical.</p> <p>Carrillo y Vilar (2014) → perfil profesional del profesorado de música (modelo docente).</p> <p>Casals y otros (2014) → didáctica musical</p> <p>Coll (2015) → personalización del aprendizaje (atención a la diversidad).</p> <p>Díaz (2014) → enseñar música en el s.XXI</p> <p>Giráldez (2014) → didáctica musical en primaria, materiales y recursos.</p> <p>Jacobi (2012) → oportunidades para aprender competencias emocionales en el aula de música.</p> <p>Malagarriga y Valls (2013) → recursos metodológicos.</p> <p>Schoenfeld (2023) → entorno óptimo para aprender</p> <p>Valls (2000) → didáctica musical</p> <p>Zamorano-Valenzuela (2024) → educación musical para la justicia social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Secuencia de actividades y enlace entre ellas • Recursos docentes y materiales utilizados • Modelo musical de la maestra • Gestión de aula • Atención a la diversidad. • Alumnado como centro del aprendizaje • Justicia social a través de la música 	SE como significatividad, contexto musical óptimo, vínculo música y emoción.
Importancia de la música en la sesión	<p>Albornoz (2009) → música y emoción para el aprendizaje significativo.</p> <p>Balaguer y Pastor (2001) → música para mejorar una competencia emocional</p> <p>Blood y Zatorre (2001) → respuestas de placer musical relacionadas con áreas cerebrales de placer (componente emocional de la música)</p> <p>Bueno y Forés (2018) y Leipold y otros (2021) → beneficios neurocientíficos de la música.</p> <p>Edgar (2013) → música para desarrollar competencias emocionales</p> <p>Habron-James (2024) y Musgrave (2023) → modelo PERMA aplicado a la didáctica musical</p> <p>Ilari y Cho (2023) → música para suscitar emociones positivas</p> <p>Jauset (2013) → música-cerebro y aprendizaje</p> <p>Lamont (2021) → música para el bienestar</p> <p>Lacárcel (2003) → emocionalidad de la música</p> <p>Lorenzo de Reizábal (2019) → música para la consciencia emocional.</p> <p>Mallart, (2008) → didáctica de la motivación</p> <p>Oriola y Gustems (2016) → emociones que provoca producir y escuchar música.</p> <p>Rubio y otros (2016) → componente social de la música</p> <p>Schellenberg y Mankarius (2012) → música y emoción</p> <p>Yerichuck y Krar (2019) → música comunitaria</p> <p>Zatorre y Salimpoor (2013) → música-cerebro y aprendizaje</p> <p>Zubeldía (2015) → música para mejora una competencia emocional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Componente emocional de la música • Se promueve el cuidado por la estética musical • Música como elemento favorecedor del desarrollo general • Música y emoción • Música como fuente de bienestar 	SE como consciencia y significatividad (con la música como vehículo).

<i>Shining eyes</i>	Bamford (2009) → efecto wow en las artes Csikszentmihalyi (2010) → <i>flow</i> Custodero (2005) → fluidez en la actividad musical, sonrisas como muestra de conexión Hattie (2009) → aprendizaje visible Hoyle y otros (2017) → efecto wow en arquitectura Karlsen (2009, 2011) → agencia musical Naranjo, M.L. (2009) → motivación y consideraciones en educación Saloner (2011) → efecto <i>wow</i> en el máquetin Stolp y otros (2022) → agencia musical y arrastre emocional Sutela y otros (2021) → agencia musical como proceso relacional Zander y Stone (2002) → elementos que provocan <i>Shining eyes</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión corporal: brillan los ojos, se sonríe, actitud corporal predispuesta a participar, tono de voz expresivo. • Expresión oral: satisfacción tras un esfuerzo y una tarea reconocida. • Fascinación, entusiasmo, motivación, ilusión ante el aprendizaje. • Motivación: pasión por la música/ ganas de repetir. • Proximidad a persona con <i>Shining eyes</i> y carisma. • Inspiración y creatividad • Emociones positivas compartidas. • Efecto wow. • Interacción compartida 	S E c o m o entusiasmo, SE como sorpresa y efecto <i>wow</i> SE como experiencia de <i>flow</i> SE como muestra visible de la agencia musical
---------------------	---	---	--

Tabla 1. Resumen de fuentes bibliográficas consultadas y conceptos que relacionamos con *Shining eyes*.
Fuente. Elaboración propia.

El análisis de estas fuentes se ha realizado siguiendo el método de Walter y Avant (2011), un procedimiento de 8 pasos diseñado para clarificar la estructura básica de conceptos ambiguos y delimitar sus fronteras semánticas. Se comprueba que el concepto *Shining eyes* sólo lo utilizan Zander y Stone (2002) y no lo hacen en referencia a la educación musical. En consecuencia, se han buscado correlatos teóricos como *engagement*, flujo, agencia musical o efecto *wow*. En este sentido, partiendo de la idea que los ojos brillan cuando hay vínculo emocional con la construcción de conocimiento y agencia musical (Stolp y otros, 2022; Sutela y otros, 2021), se ha analizado si fenómenos relacionados con la motivación o la fascinación ante una actividad comparten atributos. De las referencias sobre competencias emocionales y de las de didáctica musical, se han extraído aquellos elementos que podrían contribuir a que se produzcan *Shining eyes*.

Así pues, para garantizar el rigor en la construcción del constructo *Shining eyes*, se ha aplicado una estrategia de selección basada en criterios predefinidos.

Para la definición del constructo *Shining eyes*, se ha empleado un proceso de tres fases cíclicas basado en Thomas y Harden (2008): descriptiva (identificación de indicadores de implicación profunda en el aula de música y asignación de códigos abiertos), sintética (agrupación por similitud semántica en categorías que representan las dimensiones del concepto, diferenciando factores pedagógicos que preceden al fenómeno de atributos definitorios del momento *Shining eyes*) y finalmente se ha realizado una síntesis de las categorías para formular la definición formal del concepto, contrastándola con las teorías de educación musical crítica y agencia musical para su consistencia interna y validez.

Resultados I: teorización del constructo *shining eyes* en educación musical

Como ya hemos comentado, para teorizar el constructo, aunque no se ha hallado bibliografía relacionada con la educación musical sí que hemos podido indagar en conceptos similares de otros ámbitos, relacionados con la conexión-fascinación inspirada por Zander. A continuación, exponemos los conceptos principales de la bibliografía analizada que inspirarán la teorización del constructo *Shining eyes* en educación y nos conducirán a su definición.

SHINING EYES COMO ENTUSIASMO O EXCITACIÓN EMOCIONAL

Zander en la *TED Talk, The transformative power of classical music* (2008) define el concepto como «la luz en los ojos de los oyentes en el momento en que la música les cautiva el espíritu y les mueve hasta las lágrimas».

Desde esta mirada, los *Shining eyes* serían sinónimo de entusiasmo y excitación emocional. La energía que brota del interior envía una señal al alumnado de que aquello que se está trabajando le mueve, le impacta, lo siente y vibra con ello. Los ojos brillantes suelen asociarse a la sonrisa y a una ventana al interior de las personas.

Para lograr llegar al interior de su alumnado, siguiendo las ideas de Zander y Stone (2002), exponemos la actitud que debería tener un docente:

1. Hay que ser un docente generoso y tener competencias sociales: provocar una diferencia en las vidas de quienes nos rodean aceptando que dar es el camino para sentirnos felices.
2. Si nos conocemos a nosotras mismas y al alumnado, tendremos más posibilidades de entender la realidad, y en nuestro caso, la música.
3. Dar mucho como docentes a nivel personal recompensa en forma de satisfacción. Marcar la diferencia implica ser un buen modelo y referente a nivel personal.
4. Desarrollar la autonomía emocional como docentes. Entrenarnos para ser resilientes y afrontar los conflictos extrayendo lo mejor de cualquier situación.

SHINING EYES COMO CONEXIÓN CON LA ACTIVIDAD MUSICAL (ESTADO DE FLUIDEZ)

Más allá del vínculo establecido en el aula, otro concepto vinculado a los *Shining eyes* y la motivación sería la fluidez (*flow*). Estudiada por la psicología positiva y planteada por Csikszentmihalyi (1975), el *flow* explica por qué las personas realizamos actividades sin más motivo que la actividad en sí misma, sin recompensas extrínsecas y además persistimos en estas tareas. Según Csikszentmihalyi, el *flow* corresponde a una experiencia óptima producida cuando los retos que afrontamos están en equilibrio con las capacidades propias, y a un nivel superior al habitual para las tareas cotidianas. Se asocia la fluidez a un estado gratificante intrínsecamente, que

implicaría un mayor compromiso a largo plazo con la actividad.

Lori Custodero (2005), partiendo de su modelo de observación FIMA asocia la fluidez y vínculo con la actividad musical a sonrisas.

La fluidez y el *Shining eyes* comparten la idea de experiencia óptima y se relacionan con una experiencia autotética.

SHINING EYES COMO CONSCIENCIA DE SIGNIFICATIVIDAD

La conexión con la música va vinculada a la consciencia de aquello que te hace vibrar y es significativo, provocando que le otorguemos valor a lo que estamos aprendiendo y sintiéndonos inspiradas y creativas, basándonos en la psicología positiva y el engagement del modelo PERMA (Seligman, 2002).

Para poder comprender el modelo PERMA, a continuación, detallamos las siglas (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning and Accomplishment) y reflexionamos sobre la importancia de incorporarlas en el aula para facilitar *Shining eyes*.

Positive emotions: se propone aumentar la cantidad de emociones positivas en el aula (paz, gratitud, satisfacción, etc.), La música suscita emociones positivas a través de sus cualidades intrínsecas y de la práctica musical compartida.

Cuando sentimos emociones positivas, nos sentimos más capaces y conectados con el trabajo realizado, orgullosos de los retos logrados y satisfechos por compartirlos, por lo tanto, es más probable que surjan *Shining eyes*.

Engagement: consiste en comprometerse con las propias fortalezas, hallando un estado de armonía. Esto implica buscar actividades que nos permitan fluir experimentando el *flow* donde el tiempo parece detenerse y concentrándonos intensamente en el presente.

Este compromiso se podría vincular al estado de fluidez y a la autoeficacia. Saarni (2000), citado en Bisquerra y Pérez (2007), define la autoeficacia como las capacidades y habilidades que tiene un individuo para conseguir los objetivos deseados.

La diversidad de contextos musicales (cantar, bailar, escuchar, tocar instrumentos, crear...) trabajados en el aula de música, permite que cada individuo sienta *engagement* en un momento u otro favoreciendo los *Shining eyes*.

Relationships: como seres sociales que somos, resulta imprescindible establecer relaciones positivas para contribuir a nuestro bienestar.

El concepto de relaciones conecta con el sentirse querido por los demás, el sentido identitario y el poder relacional de la música.

El docente de música participa en las actividades no solo como guía sino también como parte implicada en el hecho musical, generando relaciones que potencian el vínculo y que activan *Shining eyes*.

Meaning: tener un propósito de vida hará que nos centremos en lograr retos y que cada objetivo logrado dará un sentido transcendental que favorecerá el bienestar. En este sentido, si entendemos los beneficios de la música probablemente ofreceremos un propósito de vida para tenerla en cuenta y desear aprenderla. Fung y Lehmberg (2023) relacionan la participación musical con la calidad de vida. Además, si el propósito de vida del docente es educar

en la música, transmitirá esta pasión, acercando al alumnado al *Shining eyes*.

Accomplishment: Implica establecer metas u objetivos que al lograrlos nos permitan sentirnos competentes, fomentando nuestra autonomía.

Si en didáctica musical planteamos objetivos alcanzables donde cada estudiante pueda ir consolidando competencias musicales en función de sus capacidades, se creará un clima de confianza y un vínculo con el docente que provocará una satisfacción compartida y favorecerá los *Shining eyes*.

Arriaga y Madariaga (2004), concluyeron tras su investigación que cuando el alumnado está motivado es porque el docente ha presentado la propuesta musical, ha fragmentado el conocimiento en retos alcanzables, ha ofrecido ejemplos musicales y ha acompañado individualmente, acercándose al alumnado (afectividad), ofreciendo retroalimentación e intentando reducir la ansiedad.

SHINING EYES COMO ENTORNO DE APRENDIZAJE ÓPTIMO

Resulta necesario crear espacios de confianza que fomenten el asombro ante un nuevo conocimiento o el modo en que se presenta, así como la satisfacción derivada del logro reconocido tras un esfuerzo. Esta idea fundamentada en la psicología educativa y la seguridad psicológica engloba también la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2017), el aprendizaje socioemocional, el asombro (*wonder*), o la mentalidad de crecimiento de Dweck (*growth mindset*).

Schoenfeld (2023) en su modelo TRU (*Teaching for Robust Understanding*) sitúa al estudiante en el centro. Bajo esta premisa, reafirmamos que los *Shining eyes* son un indicador observable de que el alumnado aprende. Según este marco, la calidad de cualquier entorno educativo independientemente de la asignatura y el nivel, se articula en 5 dimensiones cruciales:

5. *The Content*: riqueza del contenido, estructurada para un aprendizaje significativo, más allá de la memorización superficial. En la formación docente, implica vincular el currículo con la realidad práctica de aula.
6. *Cognitive Demand*: evalúa la complejidad del pensamiento que se solicita a los estudiantes. Se fomenta que el alumnado afronte problemas desafiantes, razonen, analicen y construyan su propio conocimiento.
7. *Access to the Content*: facilita la inclusión mediante múltiples vías de participación. Ir más allá de un diseño universal, conectar con el alumnado individualmente y provocarle *Shining eyes* independientemente de sus capacidades musicales.
8. *Agency, Authority and Identity*: reconocer la voz del estudiante en su toma de decisiones sobre su proceso formativo (agencia), reconocerlo como un pensador válido (autoridad) y permitirle un nexo personal y significativo con el material (identidad).
9. *Uses of Assessment*: la evaluación no es solo para calificar, se utiliza de manera formativa para comprender el pensamiento del alumnado, detectar ideas erróneas y proporcionar retroalimentación.

Se debe crear un contexto pedagógico donde la incertidumbre no se vea como una amenaza sino como una oportunidad para la creación en el sentido que expresa Beghetto (2021), y para ello, la función del docente es crucial.

SHINING EYES COMO EFECTO WOW

Para lograr *Shining eyes*, la importancia de la vivencia en el aula, centrándonos en el alumnado y sus capacidades, pensando en cómo estamos haciendo sentir al estudiantado y cómo nos gustaría que se sintieran y teniendo en cuenta la emoción, se podría considerar una adaptación del efecto *wow*, que se ha descrito desde las artes (Bamford, 2009), el márketing (Saloner, 2011) o la arquitectura (Hoyle y otros, 2017). Saloner describe el efecto *wow* como la capacidad de sorprender a los consumidores y convertirlos en admiradores de una marca o tienda. Esta fascinación se basa en tres pilares: la importancia de la vivencia y la emoción, la consideración hacia el cliente (no infravalorar su capacidad de ser crítico y selectivo, tratarlo con respeto, cubrir sus necesidades) y la empatía.

Desde la arquitectura, se considera que se provoca el efecto *wow* cuando a través del diseño, construcción de un edificio, espacio verde o entorno, se consigue un nivel elevado de placer y activación de la persona que observa, causando cierta sorpresa y una experiencia emocional positiva.

Desde el ámbito artístico, Bamford (2009a, 2009b) menciona el efecto *wow* en las artes y destaca el impacto que tienen en la educación.

A nivel estrictamente musical, se menciona este término en las experiencias musicales tecnológicas y el efecto *wow* se refiere a la sorpresa y emoción que experimenta un oyente ante alguna cosa inesperada, creativa y que va más allá de sus expectativas. Es la implicación emocional con la música.

Queda claro que el efecto *wow* tiene muchos puntos en común con los *Shining eyes* en educación.

Resultados II: definición del constructo *Shining eyes* en educación musical y sus elementos favorecedores

Como hemos podido observar en el apartado anterior, a partir del diálogo con ideas de diversos autores (tabla 1) y la vinculación con los correlatos teóricos analizados, emergieron categorías que permitieron estructurar el nuevo constructo de forma inductiva. Este proceso de síntesis garantiza que la definición resultante sea una derivación directa de la evidencia teórica previa, consolidándose como la culminación lógica del análisis de las fuentes y nos permite concretar los aspectos que se relacionan con el *Shining eyes*, que exponemos en la siguiente figura y que serán fundamentales para construir su definición:

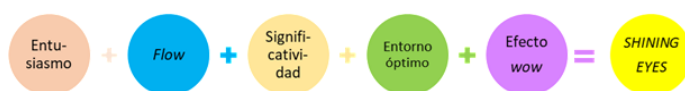


Figura 2. Relación de conceptos teóricos que confluyen en la definición de *Shining eyes*.

Fuente. Elaboración propia.

La suma de estos aspectos teorizados nos permite llegar a la definición del constructo *Shining eyes* y a la concreción de los elementos que contribuyen a que se produzcan:

Excitación emocional cercana al entusiasmo que se manifiesta con ojos brillantes y sonrisas cuando conectamos con el placer del aprendizaje, siendo conscientes (a nivel personal o porque recibimos reconocimiento externo) y otorgándole valor.

vinculado a la formación del profesorado, llegar a una definición de un elemento sin concretar los aspectos que lo favorecen no tiene sentido. En una posterior investigación entraremos en profundidad en cada uno de estos elementos, pero hemos considerado importante mencionarlos. Los elementos favorecedores de *Shining eyes* se pueden agrupar en 3 supra-categorías que se muestran en la siguiente figura:



Figura 3. Elementos que contribuyen al *Shining eyes*¹.

Fuente. Elaboración propia.

1. El docente: modelo personal y facilitador del vínculo. Es importante el modelo que ofrece el docente y el vínculo que establece con el alumnado viene muy condicionado por sus competencias emocionales. Además, es importante que el docente actúe como guía acompañante del desarrollo emocional del alumnado (siguiendo el modelo del GROP explicado anteriormente)

2. La didáctica musical: proceso para motivar el aprendizaje en el alumnado. Las ideas vinculadas a la didáctica musical aplicada en el aula, partiendo de referentes como Malagarriga y Valls (2003), Casals y otros (2014) o Rubio (2014), cuestionan qué contextos musicales se trabajan en el aula y cómo se relacionan, qué recursos metodológicos y qué materiales utilizamos (Pérez-Moreno y Malagarriga, 2010), qué estrategias de atención al alumnado y a su diversidad aplicamos (Alba, 2022; Soledad y Carbajal, 2015).

3. La música: el saber a aprender. Mencionar la importancia que se da a la música en las sesiones (elección y diversidad del repertorio, magia con la que se presenta, cuidado por la estética musical, modelo musical del docente). Como diversos neurocientíficos han planteado (Bueno y Forés, 2018; Jauset, 2013), el aprendizaje se consolida cuando soporta más conexiones neuronales y especialmente si están vinculadas a componentes emocionales y sociales. La música, pues, es una gran facilitadora del desarrollo cognitivo porque estas conexiones están en plena acción.

Conclusiones

La investigación nos ha permitido teorizar y definir un nuevo constructo, *Shining eyes*, como indicador observable de la conexión del alumnado con el aprendizaje musical.

Si bien la literatura previa subraya la importancia de situar al alumnado en el centro del aprendizaje, existía hasta ahora un vacío sobre cómo el profesorado podía identificar y tomar consciencia de este fenómeno. Los datos demuestran que la respuesta física, el brillo en la mirada, es un posible indicador objetivo. La teorización construida no solo aporta la definición de *Shining eyes* si no que concreta los elementos que contribuyen a que se produzcan.

La idea de *Shining eyes*, de trasfondo filosófico, no es nueva. Ya indicábamos en la introducción de este trabajo que muchos docentes tienen *Shining eyes* en sus aulas. Lo novedoso es poner el foco en lo que indican estos *Shining eyes* y en cómo pueden revertir a tomar consciencia y generar prácticas musicales formativas de calidad.

Si bien esta propuesta dialoga con la «agencia musical» de Karlsen (2009) en tanto que el sujeto protagoniza su trayectoria de adquisición de competencias musicales, el constructo *Shining eyes* ofrece una visión más global. No se limita a decisiones estéticas, técnicas y expresivas del intérprete, sino que abarca la conexión con el aprendizaje musical en cualquier etapa educativa, cualquier contexto o dimensión de la competencia musical.

Así pues, a nivel de definición el *Shining eyes* sería la manifestación externa, el indicador observable de que el alumnado ha alcanzado el estado de agencia. No obstante, resulta imperativo determinar las características del entorno pedagógico y los factores específicos que propician los *Shining eyes*.

Por ende, nuestro estudio, se complementa con una segunda etapa, de trabajo de campo, para concretar las dimensiones de cada elemento favorecedor, que contribuyen al *Shining eyes* y elaborar una escala de autoevaluación docente que permita optimizar los *Shining eyes* en el aula de música.

Finalmente, se constata que la emoción es inherente al *Shining eyes*, así que, como toda emoción, los *Shining eyes* se contagian. Alentamos a todo el profesorado universitario a tomar consciencia de la propia acción didáctica y personal en el aula, a autoevaluarse y a brillar con la música y su didáctica. La magia, la curiosidad, la sorpresa, la fascinación por adquirir conocimiento no debe limitarse a las primeras edades en las que la población infantil descubre el mundo y empiezan a construir conocimiento, sino que debemos lograr entusiasmar al alumnado adulto también, mediante retos motivadores y alcanzables, que potencien tanto sus conocimientos como sus habilidades personales. Los docentes somos referentes y si el alumnado universitario sale de la facultad más competente emocionalmente, podrá modelar mejor el desarrollo emocional de su alumnado. En definitiva, un docente con *Shining eyes*, logrará muchos más *Shining eyes* en su alumnado.

Notas

¹ A pesar de que la imagen puede parecer un conjunto de ruedas, entendemos el engranaje como un sistema dinámico e interconectado, que actúa de forma interrelacionada, de modo que únicamente gira la rueda central (afloran los *Shining eyes*) si las otras 3 están en movimiento.

Referencias

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. y Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the*

strange situation. Lawrence Erlbaum Associates.

Alba Pastor, C. (Coord.) (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes: El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Ediciones SM.

Arriaga, C. y Madariaga, J. M. (2004). Condicionantes contextuales de la motivación para el aprendizaje de la música. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 5–18.

Balaguer, I. y Pastor, Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media. *Psicología Online*. Recuperado el 28 de octubre de 2025 de <http://www.psicologia-online.com>

Bamford, A. (2009a). *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.

Bamford, A. (2009b). *El factor ¡wuuau!: El papel de las artes en la educación*. Octaedro.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.

Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. Recuperado el 28 de octubre de 2025 de <https://hdl.handle.net/2445/111324>

Bisquerra, R., Pérez González, J. C. y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Hogarth Press.

Bueno Torrens, D. y Forés Miravalles, A. (2018). 5 Principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(1), 13–25. <https://doi.org/10.35362/rie7813255>

Campayo-Muñoz, E. Á. y Cabedo-Mas, A. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 13 (0). <https://doi.org/10.5209/reciem.51864>

Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1–26. Recuperado el 28 de octubre de 2025 de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>

Casals, A., Carrillo, C., Valls, A., Vilar, M., y Ferrer, R. (2014). La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en primaria. En *Jornada de Innovación Docente del ICE* (pp. 4-11).

Coll, C. (1999). Constructivismo y educación escolar: No todo vale. En A. Marchesi, E. Martín y M. L. Soler (Eds.), *El constructivismo en la práctica* (pp. 12–25). Graó.

Coll, C. (2015). La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. En J. M. Vilalta (Dir.), *Anuari 2015: Reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill.

Custodero, L. (2005). Observable indicators of flow experience: A developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185–209. <https://doi.org/10.1080/14613800500169431>

Csikszentmihályi, M. (2010). *Fluir (flow): Una psicología de la felicidad*. Kairós.

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Edgar, S. N. (2013). Introducing Social Emotional Learning to Music Education Professional Development. *Applications of Research in Music Education*, 31(2), 28–36.

- <https://doi.org/10.1177/8755123313480508>
- Guirao-Goris, J. A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *ENE Revista de Enfermería*, 9(2).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Hernández-Villafañá, A. D. y Luna Serrano, E. (2023). Metaevaluación de un sistema de evaluación docente desde la perspectiva estudiantil. *Revista Fuentes*, 25(2), 154-164. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21273>
- Hoyle, H., Hitchmough, J. y Jorgensen, A. (2017). All about the 'wow factor'? The relationships between aesthetics, restorative effect and perceived biodiversity in designed urban planting. *Landscape and Urban Planning*, 164, 109-123. <https://doi.org/10.1016/j.landurbplan.2017.03.011>
- Jauset, J. A. (2013). *Cerebro y música, una pareja saludable*. Las claves.
- Jauset, J. A. (2014). *Neurociencia para la música*. Editorial UOC.
- Karlsen, S. (2009). Music, identity, and multiculturalism: Experiences of form and agency. *British Journal of Music Education*, 26(1), 17-28. <https://doi.org/10.1017/S026505170800824X>
- Lacárcel Moreno, J. (2003). Psicología de la música y emoción musical. *Educatio Siglo XXI*, (20), 213-226. Recuperado el 28 de octubre de 2025 de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/138>
- Lamont, A. (2021). Music and flourishing. En L. Tay y J. O. Pawelski (Eds.), *The Oxford handbook of the positive humanities* (pp. 319-334). Oxford University Press.
- Malagarriga, T. y Valls, A. (2003). *Educació de l'òida: Fonaments i metodologia*. DINSIC Publicacions Musicals.
- Moral, L. (2022). *El estado de fluidez en intérpretes de música: evaluación y condiciones para su desarrollo* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Repositorio institucional de la UNED. <https://hdl.handle.net/20.500.14468/20912>
- Oriola, S. y Gustems, J. (2016). El procés emocional d'escollar i produir música. *Temps d'Educació*, (50), 69-85.
- Pérez, J. y Malagarriga, T. (2010). Materiales para hacer música en las primeras edades: Ejes del triángulo formación, innovación e investigación. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 389-403.
- Quinlan, K. M. y Pitt, E. (2021). Towards signature assessment and feedback practices: A taxonomy of discipline-specific elements of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(2), 191-207. <http://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1930447>
- Rivas, L. M. (2005). Decantando El Pensamiento.: El Ensayo Académico Y La Investigación En Literatura Presentación en la Universidad de Carabobo, Valencia, 2000. *Núcleo*, 17(22), 207-219. Recuperado en 10 de febrero de 2026, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842005000100010&lng=es&tlng=es.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625.28806>
- Rubio, C. (2014). *Un enfoque didáctico-emocional para la enseñanza de la música en la educación secundaria obligatoria* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/38567>
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.
- Saloner, G. (2011). Innovation: A Leadership Essential. *BizEd*, 10(1), 26-30.
- Sánchez Upegui, A. A. (2016). El ensayo académico: aproximación y recomendaciones para su escritura. *Revista Reflexiones y Saberes*, 3(5), 44-55. Recuperado a partir de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/784>
- Schellenberg, E. G. y Mankarious, M. (2012). Music training and emotion comprehension in childhood. *Emotion*, 12(5), 887-891. <https://doi.org/10.1037/a0027971>
- Schoenfeld, A. H. (2023). Una teoria de l'ensenyament. En A. Praetorius i C. Charalambous (Eds.), *Teoritzar l'ensenyament: Reunir perspectives d'experts per fer avançar el camp* (pp. 159-189). Springer Nature.
- Seligman, M. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Free Press.
- Skanland, M. S. (2013). Everyday music listening and affect regulation: The role of MP3 players. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(1), Artículo 20595. <https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20595>
- Soledad, M. y Carvajal, D. (2015). El arte como herramienta educativa: un potencial para trabajar la inclusión y la diversidad. *Revista para el aula*, 14, 47-48.
- Stolp, E., Moate, J., Saarikallio, S., Pakarinen, E. y Lerkkanen, M. K. (2022). Exploring agency and entrainment in joint music-making through the reported experiences of students and teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 964286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.964286>
- Stronge, J. (2002). *Qualities of Effective Teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sutela, K., Ojala, J. y Kielenen, M. (2021). Developing agency through music and movement. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 195-211. <https://doi.org/10.1177/1321103X20934084>
- Walker, L.O. y Avant, K.C. (2011). *Strategies for theory construction in nursing*. 5th ed. Upper Saddle River, Pearson Prentice Hall.
- Yerichuk, D. y Krar, J. (2019). From inclusion to inclusivity: A review of community music scholarship. *International Journal of Community Music*, 12(2), 165-184. https://doi.org/10.1386/ijcm.12.2.169_1
- Zander, B. (2008, junio). *The transformative power of classical music* [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/benjamin_zander_the_transformative_power_of_classical_music
- Zander, B. y Stone, R. (2002). *The art of possibility*. Penguin Books.

- Zamorano-Valenzuela, F. J. (2024). Complejizar la educación musical: pensar al profesorado como activista. En R. Angel-Alvarado (Ed.), *Activismo, música y educación: Miradas desde la realidad chilena* (pp.99-121). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Zatorre, R., y Salimpoor, V. N. (2013). From perception to pleasure: Music and its neural substrates. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(Supplement 2), 10430–10437. <https://doi.org/10.1073/pnas.1301228110>
- Zubeldía, M. A. (2015). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de conservatorio* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=191734>

Sobre las autoras

Ruth Ortín Lozano

Ruth Ortín es psicopedagoga, maestra de educación musical y profesora de didáctica musical en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde está finalizando el doctorado en educación musical. Con un máster en neuropsicología y otro en educación emocional, su trayectoria profesional combina docencia en distintos ámbitos, formación e investigación sobre música y emoción en entornos educativos, artísticos, comunitarios y familiares.

Cristina González-Martín

Cristina González-Martín es profesora agregada Serra Húnter del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona. Ha participado en diversos proyectos de investigación e innovación docente, y sus investigaciones están aplicadas al aula de música de la escuela primaria analizando diversos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la música.

Ruth Ortín Lozano

Universidad Autónoma de Barcelona
Plaça del Coneixement s/n, Campus de la UAB,
08193 Bellaterra, Cerdanyola del Vallès, Barcelona
España
Ruth.Ortin@uab.cat



ISME
INTERNATIONAL SOCIETY
FOR MUSIC EDUCATION



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editores

Yurima Blanco García, Universidad de Valladolid, España

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza, España

Felipe Javier Zamorano Valenzuela, Universidad de Zaragoza, España

Consejo Editorial

Carlos Abril. Universidad de Miami, Estados Unidos.

Anna Rita Addessi. Universidad de Bolonia, Italia.

Rolando Ángel-Alvarado. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada, España.

Alfredo Bautista Arellano. Universidad Educativa de Hong Kong, China.

Leonardo Borne. Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil.

Alberto Cabedo Mas. Universidad Jaime I, España.

Rosa Cañero. Universidad Católica del Sagrado Corazón, Italia.

Diego Calderón Garrido. Universidad de Barcelona, España.

Raúl Wenceslao Capistrán Gracia. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Carmen Carrillo Aguilera. Universidad Internacional de Cataluña, España.

Rubén de Jesús Carrillo Méndez, Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Óscar Casanova López. Universidad de Zaragoza, España.

Amalia Casas-Mas. Universidad Complutense de Madrid, España.

Alfonso Elorriaga Llor. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Clarissa Folletto. Universidad de Aveiro, Portugal.

Josep Gustems Carnicer. Universidad de Barcelona, España.

Dafna Kohn. Instituto Levinski de Tel-Aviv, Israel.

Mari Paz López-Peláez Casella. Universidad de Jaén, España.

Margarita Lorenzo de Reizábal. Centro Superior de Música del País Vasco, España.

Daniel Mateos Moreno. Universidad de Málaga, España.

Lluïsa Pardàs. Universidad de Otago, Nueva Zelanda.

Jèssica Pérez Moreno. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Susana Sarfson Gleizer. Universidad de Zaragoza, España.

Patrick K. Schmidt. Universidad de Ontario Occidental, Canadá.

Giuseppe Sellari. Universidad de Roma-Tor Vergata, Italia.

Euridiana Silva. Universidad del Estado de Santa Catarina, Brasil.

Mónica María Tobo. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Rosalía Trejo León. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Ana Mercedes Vernia. Universidad Jaime I, España.