

Canciones para Héroes, Brujas y Princesas: Secuencia Didáctica para la Comprensión y Recreación Musical de Cuentos Maravillosos¹

Julián Andrés Cárdenas Cárdenas

Maestro en música
Magister Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Docente: Institución Educativa INEM Carlos Arturo Torres
julian.cardenas@inemtunja.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-2767-7068>

Frank Alexander Orduz Rodríguez

Licenciado en español y literatura
Magister en literatura
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Docente: Institución Educativa INEM Carlos Arturo Torres
Integrante del grupo de investigación Senderos del Lenguaje UPTC
Frank.orduz@inemtunja.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8959-8325>

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

Resumen

Este trabajo propone una secuencia didáctica para estudiantes de octavo grado que integra el análisis estructural de cuentos maravillosos según Vladimir Propp, la dimensión emocional desde el esquema *circumplejo* de Russell y la composición musical asistida por inteligencia artificial. Fundamentado en teorías narrativas, semióticas y musicales, el proyecto promueve la comprensión activa y la creatividad a través del aprendizaje basado en proyectos. Su aporte práctico radica en ofrecer una metodología para fomentar habilidades narrativas, emocionales y musicales, vinculando

¹ Esta investigación, en su fase de investigación y planeación fue presentada en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía: Cuidado, Enseñanza y Formación (2025).

interdisciplinariedad y tecnología en el contexto educativo actual.

Palabras clave: secuencia didáctica - cuentos maravillosos - composición musical - emociones - Inteligencia artificial

Introducción

Las narrativas tradicionales, como los cuentos maravillosos, poseen estructuras narrativas estables que permiten un análisis sistemático y creativo desde el aula de clase. Dada la oportunidad que esto representa, este trabajo se centra en el diseño de una secuencia didáctica para estudiantes de octavo grado en la que se integra el estudio de las funciones narrativas de Vladimir Propp, el estudio de las emociones, la composición musical

y el uso de la IA generativa de música. Esto se da debido a que las experiencias emocionales evocadas en los cuentos maravillosos son extrapolables al campo narrativo-musical. Así, la secuencia didáctica incluye la comprensión y recreación de composiciones músico-narrativas, desde el análisis estructural de cuento maravilloso (Vladimir Propp), las experiencias emotivas dentro del cuento y los principios y herramientas de composición musical, con la mediación de la IA de generación musical, para estudiantes de octavo grado del colegio INEM Carlos Arturo Torres².

A través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la propuesta favorece la participación activa, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica, promoviendo un aprendizaje contextualizado y significativo. A este

2 Vale la pena rescatar algunos de los trabajos ya realizados alrededor de los entrecruces entre la música y la narrativa, desde los teóricos, hasta los que llevan esta correspondencia al aula. En este sentido, uno de los teóricos más importantes en esta materia es Steven Paul Scher, quien en *Essays on Literature and Music (1967-2004)* (2004), Scher estudia cómo la literatura y la música se entrecruzan mediante análisis de las estructuras y significados compartidos en ambas formas artísticas, destacando la interacción mediada entre texto y sonido para comprender su relación estética y crítica. Por su parte, Étienne Souriau, en su libro *La correspondencia de las artes: Elementos de estética comparada* (2016), explica que la literatura y la música se relacionan como artes hermanas que traducen un mismo universo expresivo, pero con distintos materiales. Aquí, dice Souriau, se crean afinidades profundas, más que equivalencias literales, pues la correspondencia se basa en la evocación de mundos similares a través de lenguajes artísticos diferentes. Por el lado de las propuestas desarrolladas en el aula, la revisión permite afirmar que existen trabajos interdisciplinarios, generalmente a nivel de tesis universitarias, que plantea la sonorización de cuentos infantiles como recurso educativo para estimular la atención, la escucha activa y el desarrollo de habilidades musicales (Gillanders, Tojeiro Pérez y Casal de la Fuente, 2018). Se suma a esto que las propuestas estudiadas trabajan en la musicalización de cuentos en la educación infantil para fomentar la creatividad, la exploración estética y la expresión de la misma, mediante la improvisación y la creación musical (Luesma Manrique, 2022). Asimismo, se encontraron proyectos que estructuran la comprensión de los cuentos maravillosos desde el mismo enfoque del presente trabajo, es decir, desde la morfología del cuento maravilloso e integrando el componente de la legibilidad, comprensión y expresión de emociones (Espitia Sandoval, 2021). Dicha revisión permite corroborar la mayoría de las decisiones teóricas y prácticas en la planeación de esta secuencia didáctica interdisciplinaria que reúne lo narrativo, lo musical, lo emocional y el uso con propósitos de la IA.

abanico de posibilidades y habilidades mencionadas se suma el hecho de que esta propuesta busca darle un uso reflexivo a las estructuras teórico-literarias, teórico-musicales, a las emociones como creadoras de sentido y al uso planeado de la IA, que en este caso es generativa de música. En el contexto del colegio INEM Carlos Arturo Torres, esta secuencia busca responder a los desafíos educativos actuales, formando jóvenes capaces de crear y comunicar sentido en un entorno digital, emocional y cultural de grandes complejidades.

Érase una vez la Fundamentación Teórica

Las transformaciones de los cuentos fantásticos

La teoría de Vladimir Propp sobre *Las transformaciones de los cuentos fantásticos* (1928), postula que los cuentos maravillosos se componen de treinta y una funciones constantes que los personajes realizan en un orden fijo y predecible, formando la estructura morfológica del relato (1978, p. 177-178). Este orden puede, a su vez, organizarse por esferas de acción, roles de personajes que dentro de los cuentos van a desarrollar, también de forma predecible, las acciones y campos de sentido que representan las funciones

(p. 91). Esta base convierte a la teoría de Propp en un eje central del trabajo, pues sus treinta y una funciones (aunque algunos estudiosos cuentan la función cero, que corresponde a la situación inicial) ofrecen a los estudiantes un mapa estructural para analizar y crear narrativas de forma sistemática, consolidando las bases de este andamiaje narrativo como aporte para su desarrollo creativo.

La estructura narrativa del cuento maravilloso, anclada en las funciones *proppianas*, es el punto de partida para su correlación con la música, pues cada función puede ser interpretada y sonorizada con temas o cambios rítmicos que reflejan la expresividad del relato, alineándose con las dinámicas emotivo-musicales. Esta articulación narrativa-musical se entrelaza intrínsecamente con las emociones, ya que las funciones de Propp, al marcar puntos clave de conflicto o resolución, evocan estados emocionales específicos. Entonces, el proyecto busca que la música, guiada por estas estructuras, amplifique o matice las emociones inherentes a la historia (cuento maravilloso), consolidando la emoción como generador de sentido en el cuento musicalizado con IA³.

3 La perspectiva de Propp sobre las funciones narrativas se alinea con la concepción de John Dewey acerca de que el arte como naturaleza transformada entra en nuevas relaciones que provocan una nueva respuesta emocional (Dewey, 2008, p. 77). En este sentido, la sistematización de Propp de los elementos narrativos brutos en funciones constantes es una forma de mostrar la estructura de un tipo de transformación artística. Así como los actores transforman sus emociones para crear un efecto deseado en el escenario, la organización *proppiana* de la narrativa permite una manipulación intencionada de

Semiosis músico-narrativa: emoción, sentido y sonoridad

La emoción es fundamentalmente una construcción mental del cerebro, que no es automática ni universal, sino una interpretación activa y situada de las sensaciones corporales en relación con el entorno, influenciada por experiencias pasadas, el lenguaje, la cultura y el contexto (Barrett, 2017, p 15-18). Se puede entender también como una colección de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón, provocadas por la percepción de estímulos (reales o imaginados) (Damasio, 1999, p. 51), y puede manifestarse como acciones o programas de acciones que a menudo se ejecutan sin intervención consciente (p. 131). A diferencia de los sentimientos, la emoción puede permanecer inconsciente. En contraste, el sentimiento es la experiencia mental y consciente de los estados del cuerpo durante una emoción, o como lo resume Damasio, las percepciones mentales de los estados corporales que ocurren durante las emociones (2003, p. 86), representando el resultado fenomenológico de la emoción construida.

La inclusión de la *emoción* como un elemento central en esta propuesta

— correlato narrativo-musical — es fundamental, pues se conceptualiza no como un mero estado interno o una reacción fisiológica, sino como un generador y efecto de sentido. Las emociones son, en efecto, un tipo particular de “sentimientos morales” que se distinguen de las sensaciones naturales porque su significado y expresión están moldeados por normas sociales, aprendizajes y la incorporación cultural (Montes, 2016, p. 196). Su incidencia es el resultado de procesos complejos inferenciales, no siempre conscientes, que abarcan tanto la mente como el cuerpo, destacando la idea de una *cognición corporizada* (in-corporada, *embodied*) en la producción de significado (p. 187). Esto hace que las emociones sean susceptibles de ser interpretadas, por lo que son, además, “interpretante afectivo”. Lo anterior indica que algo es inherentemente significativo, poniendo en marcha la cadena semiótica⁴ de la producción de sentido (Montes, 2016, p. 189).

En esta misma línea, las emociones, como sus respuestas visibles, son entendidas como signos semióticos que pueden ser interpretados. Según la semiótica peirceana referida por María de los Ángeles Montes en su trabajo *De la semiótica de las pasiones a*

la estructura para generar o modular las emociones de los lectores, llevando la “emoción primitiva” a una “transformación definitiva” con fines estéticos.

4 Un proceso semiótico, o semiósico, es el fenómeno de producción de sentido. Según la semiótica de Peirce, se da a través de una relación triádica entre un signo (algo que representa otra cosa), un objeto (aquello a lo que el signo se refiere), y un interpretante (el efecto o el significado producido en la mente del intérprete). Este no es un proceso estático, sino dinámico e inferencial, donde cada interpretante puede a su vez convertirse en un nuevo signo, generando una cadena continua de significación (Barrera, 2024, pp. 12-14).

las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmática (2016), las emociones se configuran como “terceridades” o “interpretantes lógicos”. Esto significa que no son impulsos aislados, sino que son generales, recurrentes y están imbuidas de juicios y procesos inferenciales, siendo interpretables a través de los mismos principios que cualquier otro signo, como la inferencia lógica y la formulación de hipótesis (p. 186). Su valor semiótico reside en la capacidad de ser decodificadas y comprendidas dentro de un contexto cultural y social (p. 197).

Específicamente en el arte, como la música, la capacidad de generar efectos emocionales es intrínseca a su función semiótica y a la valoración de su calidad, evidenciando que, en estos dominios, “esos efectos emocionales fueran el efecto más adecuado que produce el signo” (Montes, 2016, p. 194). Por lo tanto, el proyecto busca que los estudiantes no sólo identifiquen, sino que también interpreten y expresen la dimensión emocional inherente a la narrativa y la música,

utilizando la IA como una herramienta mediadora en la configuración de este correlato de sentido.

Para ello, la representación de las emociones se ha basado en la concepción bi-dimensional no categorial de la emoción planteada por James Russell en su trabajo *A Circumplex Model of Affect* propuesto por Russell (1980). Russell parte de la idea de que las emociones son experiencias subjetivas construidas a partir de evaluaciones básicas del entorno, y que estas evaluaciones pueden organizarse en dimensiones continuas. Bajo esta concepción, los estados afectivos pueden representarse en un espacio bidimensional definido por dos ejes fundamentales: 1) valencia (*valence*), entendida como el grado de placer o disgusto (positivo o negativo); y 2) Activación (*arousal*) o el nivel de activación fisiológica o energía (alta o baja) (pp. 1163-1164). Según este modelo, las emociones no son compartimentos estáticos, sino que se distribuyen en un círculo continuo.

Figura 1. A Circumplex Model of Affect propuesto por Russell (traducción propia)



Este diagrama estabiliza tanto la noción de emoción como los imaginarios que los estudiantes tienen acerca de ellas. Funciona como una hoja de ruta que facilita dos objetivos: primero, la identificación de los aspectos formales del cuento maravilloso, y segundo, la determinación de la posible emoción suscitada en cada acción del cuento. Además, permite relacionar estas emociones con diversas estructuras musicales: armonía, tempo, interválica, timbre, textura, volumen, forma, silencio y estilo. Con una estructura rectora en estos aspectos, las decisiones de recreación musical mediadas por la

IA disminuyen las posibilidades de operaciones ambiguas.

Composición musical y emoción

La composición musical es el proceso intencional mediante el cual un artista imagina y organiza ideas musicales, para dar forma al material sonoro a través de la intención creativa y la destreza técnica, hasta que se concretan en una obra escrita o en un objeto sonoro interpretable (Talbot, 2025). Este proceso combina acciones e intenciones del individuo con elementos tomados de su contexto cultural (Kaschub, 2024, 46).

Según *The Oxford Handbook of Music Composition Pedagogy* (Kaschub, 2024, caps. 16-20), la didáctica de la composición puede agruparse en 5 modalidades principales: (1) *la composición desde cero*, enfocada en la exploración de materiales inéditos; (2) *la composición y producción de canciones*, orientada a la elaboración de piezas relacionadas estrechamente con la música popular y actual; (3) *la composición improvisada*, a partir de la transición de la espontaneidad a la estructuración de ideas por medio de métodos como Dalcroze Eurhythmics, Kodály, Orff y la teoría generativa de Gordon; (4) *la composición colaborativa*, cuyo objetivo principal es fomentar el trabajo colaborativo a partir de la inclusión de elementos que parten de identidades culturales y tradiciones locales; y (5) *la composición asistida por tecnología*, que parte del uso de herramientas digitales, software y entornos digitales, para generar, revisar y editar materiales musicales.

De este modo, la composición requiere que el conocimiento de los elementos básicos relacionados con el vocabulario técnico y la comprensión de forma, armónica y textura, se transforme la capacidad de generar, desarrollar, relacionar y editar material propio (Kaschub, 2009, pp. 38-40). De modo particular, estos elementos básicos juegan un papel determinante en la evocación emocional. Entre ellas se encuentran la armonía, el tempo, la interválica, el timbre, la textura y el

volumen, la forma, el silencio y el estilo. En primer lugar, está la armonía cuyo rol modela las emociones así: el modo mayor suele generar emociones con valencia positiva (alegría, serenidad), mientras que el modo menor se asocia con valencia negativa (tristeza, melancolía) (Parncutt, 1989, p. 73). La disonancia o complejidad armónica evoca emociones como el miedo o el enfado (Krumhansl, 1997), mientras que la consonancia y la sencillez tienden a producir placer, ternura y solemnidad (Hevner, 1936; Lindström, 2006).

Por otro lado, el tempo influye tanto en la activación como en la valencia emocional. En términos generales, un tempo rápido (120 bpm por ejemplo) está vinculado con emociones con alta activación como la alegría, el entusiasmo o la tensión, mientras que un tempo lento (60 bpm) tiende a despertar emociones con baja activación como la tristeza o la serenidad (Fernández-Sotos et al., 2016; Collier & Hubbard, 1998). Adicionalmente, los intervalos melódicos y armónicos afectan la percepción emocional. Intervalos consonantes como la tercera mayor se asocian a emociones agradables y relajadas, mientras que disonancias como el tritono o la séptima mayor generan tensión (Maher y Berlyne, 1982). Por ejemplo, las melodías construidas a partir de intervalos inferiores a una octava y cuya distribución prevalecen cuartas justas, séptimas menores y mayor fuerza tonal, son percibidas con emociones

agradables, en contraste, aquellas que contienen más tritonos, segundas menores, e intervalos superiores a la octava son percibidas como inestables (Costa et al, 2004) Adicionalmente, el timbre, ejerce un papel fundamental en la evocación emocional. Así, algunas cualidades como el número y tipo de armónicos, el ataque o la articulación (staccato vs. legato) determinan variaciones emotivas importantes. En este sentido, el staccato se relaciona con emociones energéticas y de alta activación, mientras que el legato sugiere serenidad y ternura (Groux y Verschure, 2012). Instrumentos como el clarinete son percibidos como tristes y melancólicos, mientras que el saxofón y el fagot tienen una carga tímbrica más alegre (Wu et al., 2014).

Finalmente, otros parámetros como la textura, la dinámica, la forma, el silencio y el estilo contribuyen de manera compleja a la emoción percibida. A partir de 3 estudios experimentales que involucraron la percepción de la valencia emocional, Yuri Broze et al., (2014) establecieron que la música con mayor cantidad de voces simultáneas (4 o más), puede ser percibida como más feliz y orgullosa que aquella con menor cantidad de voces. Por otro lado, aquellas melodías con cambios dinámicos ascendentes generan una activación emocional con valencia positiva, al ser percibidas como más expresivas que aquellas

más estáticas (Kamenetsky, et al., 1997). Finalmente, el estilo, clásico genera emociones positivas incluso en modo menor, mientras que el dodecafonismo tiende a despertar sensaciones de tensión y nerviosismo (Tizón y Gómez, 2015).

Camino del Bosque: Ruta Metodológica

Esta propuesta pedagógica que busca correlacionar la narrativa (funciones de Propp) y la composición musical mediada a través de la tecnología (IA), se alinea con los parámetros del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP es aprovechable porque involucra a los estudiantes en un “proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados” (UNICEF, 2020, p. 11). El ABP sitúa a los estudiantes en el centro del proceso, fomentando su compromiso activo y la construcción de su propio conocimiento (UNICEF, 2020, p. 10).

Este proyecto, además, encaja en varias tipologías del ABP. Principalmente, se categoriza como “Diseñar, elaborar o construir un producto” (UNICEF, 2020, p. 11), dado que los estudiantes crearán composiciones músico-narrativas⁵. Sin embargo, su complejidad también integra la

5 Según El ABP, esta estrategia pedagógica está centrada en un proyecto de investigación-creación, en la que los estudiantes abordan un problema o preguntas para desarrollar un producto final (Ciro, 2012, p. 20).

tipología de “Investigar o evaluar un problema, un asunto concreto o un tema complejo” (UNICEF, 2020, p. 11), pues los estudiantes, luego de adquirir el conocimiento sobre la estructura del cuento, de la composición musical y del manejo de la IA de creación musical, deben evaluar los materiales narrativos, las opciones de las categorías musicales y su relación con la emocionalidad evocada por estas instancias. Esta intersección de categorías promueve “la «conexión horizontal» entre áreas del conocimiento y entre distintas materias” (UNICEF, 2020, p. 10), fundamental para un aprendizaje cooperativo y bien organizado que reconoce las diferencias individuales y la naturaleza social del aprendizaje.

La ejecución de este proyecto se articula en fases claras, siguiendo el esquema de PLaNEA (UNICEF, 2020, pp. 15-17) Así, la fase I, *planificación y organización*, consistió en la construcción de la propuesta de trabajo, las planeaciones de clases y la estructuración del trabajo en equipo. La fase II, plantea la *presentación del desafío*, motivando a los estudiantes a crear y musicalizar cuentos. La fase III, *el análisis de conocimientos previos y necesidades*, identifica los saberes y las brechas. La fase IV, *la búsqueda y síntesis de información* permite a los estudiantes aprender sobre la estructura del cuento maravilloso, composición musical, emociones e IA. La fase V, el corazón del proyecto, es la *Elaboración del producto final*, donde materializan

sus composiciones músico-narrativas. La fase VI es la *Presentación del producto final* ante un público real, elevando la importancia del trabajo. Transversalmente, la fase VII, el *Metaprendizaje y evaluación*, fomenta la reflexión continua sobre el proceso y los logros.

Complementariamente, el aprendizaje colaborativo se materializa al organizar a los estudiantes en equipos, donde se distribuirán roles y negociarán decisiones clave para co-crear, tanto en materia narrativa como en materia sonora, apoyándose mutuamente en la aplicación teórica, práctica y de producción mediada por la IA (UNICEF, 2020, p. 17). En cuanto a la evaluación para el aprendizaje, esta será constante: los alumnos realizarán autoevaluaciones de su progreso individual y coevaluaciones de las producciones de sus compañeros, ajustando su trabajo con base en la retroalimentación. Los docentes, por su parte, proporcionarán devoluciones específicas para asegurar que esta reflexión fomente una mejora continua en la calidad del correlato músico-narrativo y el dominio de las herramientas (UNICEF, 2020, p. 16).

El ABP, como metodología que aplica las bases del constructivismo, permite que los estudiantes inmersos en un proyecto de composición, construyan significado musical de manera activa, a partir de la manipulación de materiales sonoros y reflexionen sobre los resultados situados en un

contexto y un proyecto delimitado. De este modo, el estudiante transita desde el conocimiento declarativo (que en composición musical está relacionado con el vocabulario técnico y la comprensión de forma, armónica y textura), hacia el conocimiento procedimental (relacionado con la capacidad de generar, desarrollar, relacionar y editar material propio) (Kaschub, 2009. pp. 38-40).

Pociones y Recetas: Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica para enseñar, comprender y analizar las 31 funciones del cuento maravilloso en cursos de octavo grado, se estructura en tres momentos: activación de conocimientos previos, exploración y análisis del modelo de funciones de Propp dentro de los cuentos maravillosos, y la aplicación del modelo en el análisis estructural de cuentos maravillosos (Hermanos Grimm, Andersen y Perrault). Cada paso se fundamenta en aportes teóricos clave sobre lenguaje, narrativa y didáctica, seleccionando fuentes recientes y primarias para justificar la planificación y ejecución.

De manera similar, la secuencia didáctica para la aplicación de la composición musical en el aula se enmarca también en 3 momentos donde se va a establecer un andamiaje para transitar desde la imitación a la autoría: primero un andamiaje estructural compuesto de plantillas, marcos formales y restricciones; luego uno

procedimental a partir de secuencias paso a paso, modelos y demostraciones; y finalmente, uno metacognitivo con preguntas generativas, diarios reflexivos y checklists (Kaschub, 2009).

Activación de Conocimientos Previos

En este momento busca indagar sobre los conocimientos e intuiciones que tienen los estudiantes sobre los cuentos y sus estructuras. Preguntas abiertas como ¿quiénes son los personajes?, ¿dónde ocurre la historia?, ¿cuáles son las principales acciones? y ¿en qué se parecen los diferentes cuentos reseñados?, permite encaminar a los estudiantes hacia la premisa principal del análisis *proppiano* de estas narraciones: los cuentos tienen una estructura compartida y reiterativa. Según Rosenblatt (1987), la lectura se concibe como una relación activa entre el texto y las experiencias del lector, lo que facilita la construcción de significados. Tanto el lector como el texto se van afectando en espiral. El lector se acerca al texto con expectativas, con hipótesis o con un propósito en específico, mientras que "(...) El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página" (2002, p.53). Bruner (1960) resalta la importancia de comenzar cualquier secuencia didáctica desde el andamiaje y los conocimientos previos, potenciando la transferencia del aprendizaje en el área de lenguaje (1963, pp. 63-65). Dichas consideraciones se refuerzan con la idea de lectura como proceso

interactivo, en donde la construcción de significados y sentido parte de experiencias y conocimientos previos, en una progresión temática. hacia una estructura (microestructuras, macroestructuras y superestructuras, en términos de Teum Van Dijk) (Canet Juric, Andrés y Ané, 2005, p. 412).

De manera similar, la activación de conocimientos previos en la composición musical estará orientada a averiguar sobre el vocabulario técnico y la comprensión de forma, armonía y textura. En este espacio se evalúan el conocimiento de los estudiantes en relación con los principios como el sonido/silencio, el movimiento/estasis, la unidad/variedad, la tensión/liberación y la estabilidad/inestabilidad a partir de ejemplos musicales de la cotidianidad. Por otro lado, se consideran también los elementos de tiempo (forma, ritmo, tempo), de altura (melodía, armonía) y de expresión (dinámica, timbre, textura) a partir de ejemplos provistos por los propios estudiantes y el docente (Kaschub, 2009).

Exploración y Análisis de las Funciones de Propp

En esta fase se introduce a los estudiantes a la teoría estructural del cuento maravilloso propuesta por Vladimir Propp, específicamente a sus 31 funciones narrativas, como elementos invariantes que constituyen la estructura del relato. Así, el proceso de exploración propone la

segmentación metódica del texto, descomponiendo el cuento en esferas de acciones (Propp, 1928, pp. 91-95), y luego en funciones, en fragmentos que corresponden a acciones narrativas concretas, a lo que Propp llama funciones narrativas. Así, se analiza con los estudiantes las acciones básicas y recurrentes que los personajes realizan en un cuento maravilloso y que son fundamentales para el avance de la trama. Tales acciones, ejecutadas por los personajes, son analizadas desde el significado que tiene en el desarrollo del relato, independientemente de quién las realice; constituyen la estructura invariable del cuento, suceden siempre en un orden específico, aunque no todas aparecen en todos los cuentos (pp. 32-33).

En este sentido, primero se propone la presentación teórica, donde se explica a los estudiantes que, según Propp, la estructura del cuento maravilloso no depende de los personajes o el argumento, sino de funciones narrativas o acciones que se suceden en un orden específico, independientemente de quién las realice. Esta explicación permite centrar el análisis en la función y no en el contenido particular del cuento, facilitando una visión sistemática de la narrativa. Así, a través de fragmentos de los cuentos ya conocidos por los estudiantes, como los leídos en clase para el propósito del trabajo, se irán identificando tanto las esferas como las funciones. Estos ejercicios permiten la apertura a la lectura en voz alta, a la discusión

colectiva y a la identificación de los repertorios de funciones que cada cuento maravilloso posee.

Para el análisis y registro colaborativo, los estudiantes trabajan en grupos para anotar y ordenar las funciones identificadas en cada cuento, creando cuadros o esquemas que representen las esferas que aparecen en los cuentos y la cadena funcional. Este trabajo colectivo se enmarca en la mediación docente, emulando el concepto de “zona de desarrollo próximo” de Vygotsky para fortalecer el aprendizaje mediante la interacción social y el andamiaje⁶. A esto se suma el trabajo con la baraja de funciones, en donde los estudiantes ponen a prueba su conocimiento de las funciones, el de su repertorio personal de conocimiento de cuentos, a la vez de que aprenden jugando bingo, recrean narraciones orales y escritas y organizando historias según la aparición de las funciones. Estos ejercicios preparan a los estudiantes para la identificación y análisis de emociones en los cuentos, a la extrapolación de los relatos a las estructuras musicales y a su recomposición musical.

Aplicación y Producción

En el marco metodológico del trabajo con cuentos maravillosos, el uso del

modelo circuplejo de emociones de Russell como fase de aplicación permite que los estudiantes realicen un análisis afectivo profundo vinculado a la estructura del relato. Esta fase de aplicación se integra después del reconocimiento de las funciones narrativas de Vladimir Propp, conectando la teoría narrativa con el componente emocional.

Durante la fase de aplicación los estudiantes reconocen en los cuentos maravillosos funciones propias (por ejemplo, fechoría, ayuda, prueba, recompensa) e identifican y nombran las emociones principales experimentadas por los personajes en cada función, empleando las categorías del modelo circuplejo de Russell: activación/desactivación y placer/displacer (agradable/desagradable). Con esto, ubican esas emociones en el círculo, justificando su clasificación según el contexto narrativo. Por ejemplo, la emoción de “miedo” ante la amenaza del villano (alta activación y desagradable), o la de “serenidad” tras recibir una ayuda mágica (agradable y desactivada). Para darle solidez a sus elecciones, los estudiantes elaboran un breve comentario o cuadro para cada función señalada, argumentando por qué la sitúan en esa zona del diagrama y

6 Vygotsky desarrolló el concepto de *zona de desarrollo próximo* para explicar cómo los aprendizajes más complejos se logran primero a través de la colaboración social, la mediación de adultos o compañeros más capaces, y luego son interiorizados por el sujeto. En su definición clásica, la zona de desarrollo próximo “(...) es la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces” (1978, p. 86) (traducción propia).

cómo esa emoción contribuye al desarrollo del héroe, de la trama y de su comprensión del relato⁷.

En la fase de Aplicación y producción, una vez los estudiantes han identificado las funciones narrativas de Propp y las emociones correspondientes en el modelo circunplejo de Russell, se introduce un paso orientado hacia la creación de un guion radial en formato de cuatro columnas: la primera destinada al tiempo y la duración de cada segmento, la segunda a los diálogos narrativos, la tercera a las funciones, emociones y acotaciones y la tercera a la música, los efectos sonoros y los recursos expresivos que acompañan y determinan la intencionalidad de las voces. Este ejercicio potencia la articulación entre lo verbal y lo no verbal, desarrollando la conciencia de cómo el sonido y la narración se entrelazan para generar sentido.

A su vez, los estudiantes redactan *prompts* para la IA de creación musi-

cal, concibiendo esta práctica como una modalidad de escritura con fines específicos, en la cual se dan instrucciones precisas para producir un resultado determinado. En este sentido, la propuesta se conecta con los planteamientos de Cassany, quien plantea que la escritura siempre es una práctica situada y orientada a un propósito, que exige al escritor dar consignas claras y adecuadas al contexto comunicativo (Cassany, 1989, pp. 41-44; Cassany, 2006, pp. 17-18). Así, los estudiantes no sólo comprenden la interdependencia entre narración, emoción y sonoridad, sino que aprenden a usar la escritura estratégica como medio para guiar herramientas tecnológicas en un proceso creativo multimodal⁸.

En la composición del producto final, los estudiantes desarrollan sus propias creaciones músico-narrativas a partir del análisis estructural del cuento maravilloso y la exploración de las emociones vinculadas a cada función narrativa. Utilizan técnicas

-
- 7 Teresa Colomer (2010) destaca que enseñar a identificar emociones en los personajes y la narración enriquece la interpretación crítica y la comprensión lectora (pp. 67-68). Enfoques actuales proponen contrastar la emoción textual con la emoción experimentada por el lector para una lectura significativa; así, Martha Sanjuan-Álvarez (2014) subraya que la emoción literaria se construye dentro del mundo ficcional y se vincula con la perturbación afectiva del lector (pp. 154-156). Por su parte, Sanjuán-Álvarez y Hornillos (2013) analizan la interacción entre las características emocionales del lector y el texto, mostrando la importancia de integrar ambas perspectivas para enriquecer la interpretación (p. 15). Nubia Celiny Menjura Jiménez y Sindy Alexandra Ruiz Leguizamón (2020) demuestra que trabajar la dimensión emocional en la lectura y la escritura favorece aprendizajes significativos desde los primeros niveles educativos (p. 13)
- 8 El uso de IA generativas en la enseñanza de la escritura de *prompts* exige una redacción precisa y estratégica, que implica seleccionar información, evaluar opciones y tomar decisiones comunicativas conscientes (Cassany, 2024, p. 328). Aunque estas herramientas apoyan la generación de ideas y fomentan el pensamiento crítico, también pueden generar dependencia tecnológica y reducir el esfuerzo creativo. Por ello, es esencial un enfoque formativo que combine dominio técnico con reflexión crítica sobre el uso y los efectos de la IA en procesos de escritura (p. 333).

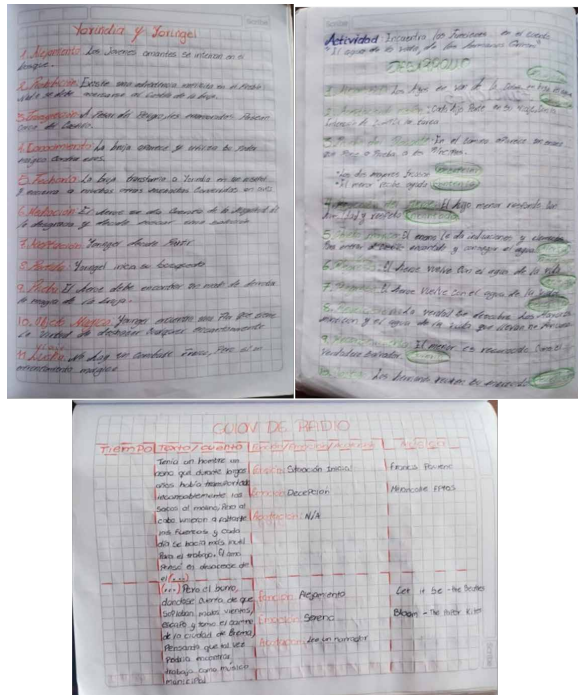
de composición musical para reflejar los estados emotivos del relato, integrando elementos como la armonía, ritmo, timbre y dinámica, y experimentan con la mediación de tecnologías de IA para la generación musical. Este proceso activo les permite aplicar conocimientos técnicos y creativos, colaborando para dar forma a una obra coherente que entrelaza la narrativa y la música, favoreciendo tanto su expresión artística como su comprensión profunda del cuento.

En la fase final del proyecto, los estudiantes presentan sus composiciones músico-narrativas ante un público real, ya sea en eventos escolares o actividades especiales, lo que les permite compartir su trabajo, ganar confianza y experimentar la dimensión social y comunicativa del arte. Esta presentación fortalece la vinculación entre creador y audiencia, otorgando mayor significado y motivación al proceso creativo. Paralelamente, se fomenta el meta-aprendizaje a través de la reflexión crítica sobre todo el proceso: los estudiantes analizan sus producciones autónomas, identifican fortalezas y áreas de mejora, y evalúan la efectividad de sus decisiones creativas y técnicas. Este análisis favorece la autoconciencia, la autoeva-

luación constructiva y el desarrollo de habilidades metacognitivas que orientan la mejora continua en proyectos futuros.

La Misión Heroica en Proceso: Implementación y Evidencias La experiencia abarcó a la mayoría de los estudiantes de cuatro grupos de octavo grado (138 en total), quienes participaron activamente en un proceso de análisis estructural de un corpus de cuentos maravillosos. Siguiendo la metodología morfológica propuesta por Vladimir Propp, basada en la identificación y segmentación de las 31 funciones narrativas características del cuento maravilloso, los estudiantes lograron discriminar acciones recurrentes y esferas de actuación de los personajes. Esta aproximación permitió vivenciar la premisa central de Propp: que tales cuentos comparten una estructura subyacente y reiterativa, fomentando habilidades para la identificación de patrones narrativos, argumentación y transferencia del conocimiento estructural a otros textos. Además, esto reforzó también un acercamiento teórico y práctico a los materiales literarios, aspecto que suele ser difícil en el ambiente escolar del colegio.⁹

9 Esta situación no es ajena a la realidad continental, pues estudios como *La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones* (2024) identifican que en los países latinoamericanos hay un incipiente manejo o muestras publicadas de la aplicación de los aspectos teóricos en la enseñanza de la literatura en secundaria. La razón es que los pocos estudios están centrados en las prácticas e intereses de los estudiantes (p. 17).



Posteriormente, los estudiantes avanzaron a una etapa de análisis emocional en la que reconocieron y clasificaron las emociones vinculadas a cada función narrativa, utilizando el modelo circuplejo de Russell. Este modelo psicológico permitió posicionar las emociones identificadas en categorías de activación y valencia (placer/displacer), enriqueciendo la comprensión narrativa con una dimensión afectiva. Tal ejercicio fue crucial, pues apoyó una lectura multimodal e interdisciplinar que articuló procesos cognitivos, emocionales y expresivos, como plantea Russell en su teoría del afecto circuplejo.

Como producto de esta fase de creación, la mayoría de los estudiantes

diseñaron y elaboraron un guion radial organizado en cuatro columnas: tiempo (secuenciación temporal), texto o fragmentos del cuento, función y emoción (con acotaciones), y música. Esta herramienta integradora, sustentada en las teorías narrativas de Propp, el análisis emocional de Russell y los principios de expresión musical, facilitó una representación multimodal y colaborativa del cuento. Así, los estudiantes exploraron procesos de interpretación, traducción y producción creativa que integran literatura, emociones y recursos sonoros en una experiencia estética y comunicativa integral. De manera paralela, las decisiones compositivas tomaron forma a partir de la elaboración de los primeros *Prompts*, que incluyeron tem-

po, modo, timbre, género musical y textura. Tras el análisis de los *Prompts* y el producto musical que arrojó la Inteligencia Artificial fue posible establecer que las decisiones resultaron más acertadas en torno al tempo, al timbre, al género y a la textura. En cambio, la elección del modo musical aún se encuentra en proceso de comprensión, ya que el resultado sonoro no era coherente con la emoción que se buscaba transmitir, lo que permite establecer que aún hay dificultades para consolidar la conciencia del estado emocional que produce el modo. Así, los estudiantes no sólo comprenden la interdependencia entre narración, emoción y sonoridad, sino que aprendieron a usar la escritura estratégica como medio para guiar herramientas tecnológicas en un proceso creativo multimodal.

Es importante destacar que el proyecto se encuentra en curso y aún está en fase de implementación. El trabajo presentado en este artículo corresponde a los resultados de la etapa de investigación, teorización y planeación. Esta fase tuvo el propósito de sentar bases sólidas para las fases posteriores de evaluación y elaboración de productos finales más concluyentes.

Conclusiones

Esta propuesta didáctica evidencia la importancia de integrar en el presente trabajo la estructura narrativa de los cuentos maravillosos de Vladimir

Propp con modelos contemporáneos sobre la dimensión emocional y parámetros técnicos de la composición musical. La articulación de estas perspectivas, sustentada en fundamentos semióticos y psicológicos, permite comprender el cuento no solo como un relato, sino como un fenómeno complejo donde la emoción y la música potencian de manera activa la construcción de significado. Este marco interdisciplinar se revela como una base sólida para diseñar experiencias educativas que estimulan la creatividad y el pensamiento crítico.

La música desempeña un papel fundamental como lenguaje complejo, expresivo y universal que trasciende la comunicación verbal para ofrecer una rica gama de significados y emociones. En el contexto educativo de secundaria, la música contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales, mediante la sensibilización auditiva, la percepción rítmica y melódica, y la capacidad de interpretar y crear estructuras sonoras significativas. Como lenguaje, la música se articula con otros códigos comunicativos, facilitando la integración interdisciplinaria y promoviendo un aprendizaje holístico que vincula lo racional y lo afectivo. Así, la enseñanza musical fomenta la expresión creativa, la reflexión crítica y la comprensión cultural, preparando a los estudiantes para interactuar con un mundo cada vez más complejo y tecnológicamente mediado, donde la creatividad digital

y la comunicación multimodal son esenciales. De esta manera, la música no solo enriquece el aprendizaje académico, sino que también fortalece la identidad personal y colectiva, promoviendo valores, cohesión social y apertura cultural en el aula secundaria.

En términos metodológicos, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se configura como un enfoque pedagógico pertinente y eficaz para desarrollar en los estudiantes competencias narrativas, musicales y tecnológicas. La estructura del proyecto, basada en el modelo PLaNEA de UNICEF, facilita la movilización activa de conocimientos, el trabajo colaborativo y la reflexión metacognitiva. De este modo, se promueve un aprendizaje contextualizado y significativo, que conecta saberes de distintas áreas, favorece la autonomía y la evaluación continua, clave en la formación integral de los adolescentes.

La secuencia didáctica diseñada, con momentos de activación, exploración y aplicación, permite a los estudiantes transitar desde el análisis estructural y emocional del cuento maravilloso hacia la composición musical asistida por IA. La etapa final de elaboración y presentación pública consolida las habilidades expresivas

y comunicativas, así como la capacidad crítica para evaluar sus propias producciones. Esta experiencia pone en evidencia el potencial de la interdisciplinariedad y la tecnología para transformar la enseñanza secundaria, promoviendo aprendizajes integrales y preparando a los estudiantes para los desafíos contemporáneos con una visión innovadora, creativa y socialmente comprometida. Además, es importante que en el contexto educativo-escolar trascienda el uso de la IA como mera herramienta de plagio y sea, más bien, un instrumento que potencia la construcción de conocimiento.

Finalmente, uno de los aportes de este trabajo es la organización y articulación de un conjunto de referentes teóricos y prácticos que sustentan el diálogo interdisciplinar entre música, literatura, emociones e inteligencia artificial. Este marco integrado no solo enriquece la comprensión de esta propuesta, sino que también proporciona una base metodológica y bibliográfica útil para la construcción de propuestas educativas similares que busquen vincular estas áreas. Dicho aporte puede ser un acercamiento a las pedagogías contemporáneas que respondan a los desafíos y oportunidades del contexto digital y cultural actual.

Referencias

- Ariztía-Sandoval, María del Pilar (2024). La enseñanza literaria en secundaria: modelos, enfoques y tradiciones. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-23.
- Barrett, L. F. (2017). *How emotions are made: The secret life of the brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Barrera, S. (2024). Introducción. En *Claves semióticas/Charles Sanders Peirce*. (Compilación) Cactus.
- Bruner, J. (1963). *El proceso en la educación*. Unión Tipográfica Editorial Hispano Americana.
- Canet Juric, L., Andrés, M. L., & Ané, A. (2005). Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje. In *XII Jornadas de investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2024). (Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos. *Enunciación*, 29(2), 320-336.
- Ciro, C. (2012). Aprendizaje basado en proyectos como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en <http://www.bdigital.unal.edu.co/9212/1/43253404.2013.pdf> Fecha última revisión 21 de junio de 2025.
- Collier, W. G., & Hubbard, T. L. (1998). Judgments of happiness, brightness, speed, and tempo change of auditory stimuli varying in pitch and tempo. *Psychomusicology*, 17(1/2), 36-55.

- Colomer, T. (2010). *Literatura infantil y juvenil actual. Síntesis, Madrid.*
- Costa, M., Fine, P., & Ricci Bitti, P. E. (2004). Interval distributions, mode, and tonal strength of melodies as predictors of perceived emotion. *Music Perception, 22*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1525/mp.2004.22.1.1>
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness.* Harcourt Brace.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain.* Harcourt.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia.* Paidós.
- Espitia Sandoval, C. A. (2021). *Cuentos maravillosos y las funciones de Proop en los procesos de lectura y escritura.* [tesis de grado]. Facultad de Humanidades, Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández-Sotos, A., Fernández-Caballero, A., & Latorre, J. M. (2016). Influence of tempo and rhythmic unit in musical emotion regulation. *Frontiers in Computational Neuroscience, 10*, 80. <https://doi.org/10.3389/fncom.2016.00080>
- Gillanders, C. J., Tojeiro Pérez, L. y Casal de la Fuente, L. (2018). Sonorizando cuentos infantiles. *Elos: revista de literatura infantil e xuvenil, (5)*, 119-136.
- Groux, S. L., & Verschure, P. F. (2012). Subjective emotional responses to musical structure, expression and timbre features: A synthetic approach. *Proceedings of the 9th International Symposium on Computer Music Modelling and Retrieval (CMMR), Londres.*
- Hevner, K. (1936). *Experimental studies of the elements of expression in music.* *The American Journal of Psychology, 48*, 246-268. <https://doi.org/10.2307/1415746>
- Ilie, G., & Thompson, W. F. (2006). A comparison of acoustic cues in music and speech for three dimensions of affect. *Music Perception, 23*(4), 319-330. <https://doi.org/10.1525/mp.2006.23.4.319>

- Kamenetsky, S. B., Hill, D. S., & Trehub, S. E. (1997). Effect of Tempo and Dynamics on the Perception of Emotion in Music. *Psychology of Music*, 25(2), 149-160. <https://doi.org/10.1177/0305735697252005>
- Kaschub, M. (2024). Introduction to approaches to composition teaching and learning. En *The Oxford Handbook of Music Composition Pedagogy* (cap. 15, pp. 187-189). Oxford University Press.
- Kaschub, M. L. (2009). *Teaching music composition: A practical guide*. Routledge.
- Krumhansl, C. L. (1997). *An exploratory study of musical emotions and psychophysiology*. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 51(4), 336-353. <https://doi.org/10.1037/1196-1961.51.4.336>
- Lindström, E. (2006). *Impact of Melodic Organization on Perceived and Emotional Expression in Music*. *Musicae Scientiae*, 10: 85-117. <https://doi.org/10.1177/102986490601000105>
- Luesma Manrique C (2022). *Literatura Infantil y creatividad: Una propuesta didáctica para el aula a partir de los cuentos*. [Tesis de maestría], Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza.
- Maher, T. F., & Berlyne, D. E. (1982). Verbal and exploratory responses to melodic musical intervals. *Psychology of Music*, 10(1), 11-27. <https://doi.org/10.1177/0305735682101002>
- Menjura Jiménez, N y Ruiz Leguizamón, S. (2020). Propuesta didáctica desde el componente emocional para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en estudiantes de grado primero del colegio Venecia. Universidad Cooperativa de Colombia, Posgrado, Maestría en Educación, Bogotá. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/20493>
- Montes, M. A. (2016). *De la semiótica de las pasiones a las emociones como efectos: la dimensión afectiva vista desde una mirada pragmatista*. *Linguagem em (Dis)curso*, 16, 181-201. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160110-4115>
- Parncutt, R. (1989). *Harmony: A psychoacoustical approach*. Springer-Verlag.
- Propp, V. (1978). "Las transformaciones de los cuentos fantásticos". En *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 177-198). Siglo XXI Editores.

- Ramos, D., Bueno, J., & Bigand, E. (2011). Manipulating Greek musical modes and tempo affects perceived musical emotion in musicians and nonmusicians. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, 44(2), 165–172. <https://doi.org/10.1590/S0100-879X2011007500002>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica.
- Russell, J. A. (1980). *A circumplex model of affect*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6), 1161–1178
- Sanjuán Álvarez, M. (2014). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia. Revista Internacional De Estudios Literarios*, (8). <https://doi.org/10.32112/2174.2464.2014.105>
- Sanjuán Álvarez, M., & Cristóbal-Hornillos, R. (2022). Procesos emocionales de la lectura y el aprendizaje en un libro ilustrado de no-ficción y en un libro de texto. *PUBLICACIONES*, 52(1), 57–99. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i1.22294>
- Scher, S. P. (2004). *Essays on literature and music (1967-2004)* (Vol. 5). Rodopi.
- Souriau, É. (2016). *correspondencia de las artes: Elementos de estética comparada*. FCE
- Talbot, M. (2025). Composition. In S. Sadie & J. Tyrrell (Eds.), *Grove Music Online*. Oxford University Press. Consultada el 23 de septiembre, 2025, de <https://www.oxfordmusiconline.com>
- Tizón, M., & Gómez, F. (2015). La influencia del estilo musical en la emoción percibida. *Tesis doctoral*, Universidad Rey Juan Carlos.
- UNICEF. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA: Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Wu, B., Horner, A., & Lee, C. (2014). Emotional predisposition of musical instrument timbres with static spectra. *Proceedings of the 15th*

*International Society for
Music Information Retrieval
Conference (ISMIR), 253–258.*