

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID
Facultad de Educación y Trabajo Social
Trabajo de Fin de Grado

MÚSICA Y PLÁSTICA:

PLANTEAMIENTO INTERDISCIPLINAR DE
LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN PRIMARIA

Autora: Isabel Calleja Valdeolmillos

Tutora: M^a José Valles del Pozo

Grado en Educación Primaria, Mención en Música

Junio 2018

RESUMEN

La Educación Artística incluye las áreas de Música y Plástica en nuestro currículum. Un enfoque interdisciplinar entre ambas permitiría al alumnado alcanzar un conocimiento más profundo de las materias. También les proporcionaría varias formas de expresar sus capacidades y sensibilidades y contribuiría a su desarrollo integral como personas. En este trabajo se describen 31 experiencias interdisciplinares artísticas: 26 de ellas han sido recogidas de la revisión bibliográfica y 5 son procedentes de entrevistas a maestros. Asimismo, se aporta una guía para analizar y crear nuevos proyectos con estas características.

Palabras clave: Educación Primaria, Música, Plástica, Interdisciplinar, Proyecto educativo

ABSTRACT

Artistic Education includes Music and Arts and Crafts subjects in our curriculum. An interdisciplinary approach between them would allow students to accomplish a deeper understanding of knowledge. In addition, it would provide them different ways to express their skills and sensitivity and it would contribute to their holistic development as human beings. In this paper there are described 31 artistic interdisciplinary experiences: 26 of them were collected from the literature review and 5 come from interviewing school teachers. A guide to analyze and to create new projects with these characteristics is provided too.

Key Words: Primary Education, Music, Arts, Interdisciplinarity, Education project

Contenido

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	OBJETIVOS	2
3.	METODOLOGÍA	2
4.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
4.1	CONCEPTOS BÁSICOS	5
4.1.1	Disciplina, interdisciplina y arte	5
4.1.2	Interdisciplinariedad en educación.....	7
4.1.3	Grados de cooperación entre disciplinas y tipos de interdisciplinariedad.....	7
4.1.4	Debate: ¿Educación artística disciplinar o interdisciplinar?.....	10
4.1.5	Conceptos y procesos comunes a las artes	11
4.1.6	El papel del maestro ante la interdisciplinariedad	11
4.2	¿CÓMO ANALIZAR Y CREAR PROPUESTAS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES ENTRE MÚSICA Y PLÁSTICA?	13
4.2.1	Objetivos	13
4.2.2	Contenidos.....	13
4.2.3	Metodología.....	14
4.2.4	Etapas del desarrollo	15
4.2.4.1	Materiales y técnicas de expresión plástica	15
4.2.4.2	Materiales y técnicas de expresión plástica	17
4.2.5	Competencias clave	18
4.2.6	Otros recursos	19
4.2.7	Evaluación:.....	19
4.2.8	Seamos creativos.....	21
4.3	PROYECTOS INTERDISCIPLINARES	21
4.3.1	Primaria	21
4.3.1.1	Cine mudo: Le Voyage dans la Lune	21
4.3.1.2	Gala del folklore en Chile	22

4.3.1.3	Videoclips.....	23
4.3.1.4	StopMotion.....	24
4.3.1.5	Realidad aumentada	25
4.3.1.6	La voz de la Aljafería.....	25
4.3.1.7	Performance con “Pois”	27
4.3.1.8	Sombras sonoras	28
4.3.1.9	Carnaval Solorienta.....	29
4.3.1.10	Room 13	30
4.3.1.11	El espacio y las formas a partir de las obras de Augusto Rodin	31
4.3.1.12	Artes Plásticas y Danza	31
4.3.1.13	Danzas circulares y Mandalas.....	34
4.3.1.14	El sonido que habito.....	35
4.3.1.15	Medioambiente y consumo responsable.....	35
4.3.1.16	Guiñol de Hansel y Gretel	36
4.3.1.17	Ópera: “Un viaje de esperanza”	37
4.3.2	Otras etapas educativas y otros ámbitos académicos	37
4.3.2.1	Arquitectura.....	37
4.3.2.2	Piano Makey Makey	38
4.3.2.3	Diseños de aprendizaje en el área de Educación Artística	39
4.3.2.4	La historia de Babar, el pequeño elefante	40
4.3.2.5	Realidad Virtual.....	40
4.3.2.6	Relación entre imagen y sonido: aplicaciones.....	41
5.	EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR.....	41
5.1	ENTREVISTA 1: PLASTIHISTORIA DE LA MÚSICA.....	41
5.1.1	Desarrollo del proyecto	42
5.1.2	Rol de los participantes	42
5.1.3	Contenidos.....	42
5.1.4	Cómo influyó el proyecto en los alumnos	43
5.1.5	Educación Artística e Interdisciplinariedad.....	43

5.1.6	Otras actividades interdisciplinarias que ha llevado a cabo	43
5.2	ENTREVISTA 2: LÓVA.....	43
5.2.1	Desarrollo del proyecto	44
5.2.2	Rol de los participantes	44
5.2.3	Contenidos.....	44
5.2.4	Cómo influyó el proyecto en los alumnos	44
5.2.5	Educación Artística e Interdisciplinariedad.....	45
5.3	ENTREVISTA 3: PAUL KLEE Y FLIPPED CLASSROOM.....	45
5.3.1	Desarrollo del proyecto	45
5.3.2	Rol de los participantes	46
5.3.3	Contenidos.....	46
5.3.4	Cómo influyó el proyecto en los alumnos	47
5.3.5	Educación Artística e Interdisciplinariedad.....	47
5.4	ENTREVISTA 4: LA PERSISTENCIA DE LA MEMORIA	47
5.4.1	Primera parte de la entrevista	47
5.4.2	Segunda parte de la entrevista	48
5.5	ENTREVISTA 5: VIAJAR A TRAVÉS DE CLÁSICOS DE LA LITERATURA A DISTINTAS CULTURAS	48
5.5.1	Desarrollo del proyecto	49
5.5.2	Rol de los participantes	49
5.5.3	Contenidos.....	49
5.5.4	Cómo influyó el proyecto en los alumnos	50
5.5.5	Educación Artística e Interdisciplinariedad.....	50
6.	CONCLUSIONES	50
	REFERENCIAS	53
	ANEXO: TABLA RESUMEN DE ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES.....	58

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la interdisciplinariedad es la cooperación entre varias disciplinas, de modo que en el proceso se enriquezcan mutuamente y se desarrollen conocimientos más profundos. No es un enfoque nuevo, pues lleva poniéndose en práctica en las aulas desde el siglo pasado. Por otro lado, el área de Educación Artística en nuestro currículum educativo se divide en las materias de Música y Plástica. Aunque deberían de ser abordadas de manera conjunta, es poco frecuente encontrar este enfoque. Por tanto, la idea que guiará este trabajo será conocer las situaciones en las que sí aparece esta forma de enseñanza mixta y qué requisitos son necesarios para que se dé.

La motivación para este trabajo surgió al conocer las interacciones que se habían dado entre artistas en los siglos XIX y XX. Si compositores y pintores se habían basado mutuamente en las creaciones de los otros y de ello resultaba una obra completamente nueva, ¿por qué estas sinergias no se iban a poder llevar a cabo en las aulas de Educación Primaria? ¿No estimularía la creatividad de los alumnos poder expresar la misma idea con distintos lenguajes artísticos?

En primer lugar, en este trabajo se valoró la posibilidad de hacer una propuesta interdisciplinar entre el ámbito musical y plástico. Pero, al preguntar a diversos maestros si conocían algún proyecto de estas características, algunos relataron sus experiencias. Por ello, el objetivo se trasladó a conocer los proyectos ya existentes.

A medida que se recopilaban actividades interdisciplinares, fueron surgiendo otras cuestiones teóricas, que ayudaron a comprender mejor la naturaleza de los procesos interdisciplinares. Se añadió un segundo objetivo que, al investigarlo, aportó recursos para poder valorar los proyectos interdisciplinares que encontramos en la bibliografía y que servirá, en última instancia, como base para elaborar otros nuevos.

A continuación, vamos a proporcionar una visión general de la estructura de este trabajo. Está constituido en seis apartados. En primer lugar, tenemos esta introducción a la temática de la interdisciplinariedad educativa entre Plástica y Música. En segundo lugar, destacaremos los dos objetivos del trabajo. El tercer punto recoge la metodología de trabajo que se ha seguido, que ha consistido en revisión bibliográfica y entrevistas a maestros. El cuarto apartado es el marco teórico y se divide a su vez en tres epígrafes. En el primero, aportamos definiciones sobre la interdisciplinariedad, el arte y la educación, y analizamos el estado de la cuestión. En el segundo subapartado, damos las claves para analizar o crear este tipo de propuestas. En el subepígrafe tercero, describimos los 26 proyectos interdisciplinares de Educación Artística recopilados de la

búsqueda bibliográfica. El quinto gran bloque lo constituyen los relatos de experiencias de aplicación en el aula procedentes de las entrevistas a maestros especialistas en música. Para finalizar, aportamos las conclusiones del trabajo, las referencias y los anexos.

Por último, vamos a ver cómo se vincula este Trabajo de Fin de Grado con el logro de las competencias propias del Título del Grado de Maestro en Educación Primaria (EP). Estas se concretan en:

- el uso de terminología educativa: a lo largo del texto se utilizará y definirá vocabulario específico de este ámbito profesional.
- la descripción de las características del alumnado de Primaria en la etapa de 6 a 12 años: se hará un recorrido por las etapas del desarrollo en las áreas de Plástica y Música.
- la utilización de procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea: en este trabajo se recoge información y proyectos extraídos de una revisión de la literatura.
- la capacidad para iniciarse en actividades de investigación: se logra a través de la aplicación de los conocimientos y habilidades adquiridos en la asignatura “Métodos de Investigación e Innovación en Educación”, impartida dentro del Grado.

2. OBJETIVOS

Como ya hemos mencionado en el apartado anterior, se definieron dos objetivos generales en base a las motivaciones que han servido de guía para este trabajo:

- Conocer propuestas interdisciplinares entre Música y Plástica en el ámbito educativo.
- Establecer unas pautas y recursos que sirvan tanto para poder analizar los proyectos interdisciplinares existentes, como para crear otros nuevos.

3. METODOLOGÍA

La realización de este trabajo se ha hecho en tres fases diferenciadas por el método de investigación. En un primer momento, se realizó una búsqueda bibliográfica en el catálogo Almena de la Biblioteca de la Universidad de Valladolid (UVa), en Dialnet, en ScienceDirect y en Google Académico. En todos los casos se incluyeron las palabras clave en español, inglés y francés. También se investigó en las revistas “LEEME”, “RECIEM”, “Música y Educación”, “Arte y movimiento”, “RED Educativa Musical”, “Revista de Educación Eufonía” y “Arte, individuo y sociedad”. Se incluyeron los resultados en dichos idiomas, disponibles a través de la

web o de los convenios con la UVa. Asimismo, se hizo una recopilación de las aportaciones que responden a los criterios de búsqueda en el Centro de Recursos On-Line de la Junta de Castilla y León (CROL), de la que se obtuvieron 7 resultados y se escogió 1. Otra fuente de información fue la Red de Recursos Educativos Abiertos (PROCOMÚN): se obtuvieron 88 resultados de los cuales se seleccionaron 3.

Sin embargo, la búsqueda mediante las palabras clave no devolvió suficientes resultados como para desarrollar la temática del trabajo. Se sabía que estas prácticas interdisciplinares se llevan a cabo en las aulas, porque se preguntó por ello a dos maestros y respondieron que, o bien habían realizado alguna, o conocían a algún docente que las había puesto en marcha. Por ello, se decidió realizar entrevistas para recopilar información sobre experiencias interdisciplinares en el ámbito de la Música y la Plástica. Se entiende por entrevista:

Una especie de conversación formal entre el investigador y el investigado o entre el entrevistador y el entrevistado o informante; es una modalidad de la encuesta, que consiste en formular preguntas en forma verbal con el objetivo de obtener respuestas o informaciones y con el fin de verificar o comprobar las hipótesis de trabajo. (Ñaupas, Mejía, Novoa, y Villagómez, 2014, p. 219)

Según Hernández et al. (2010), existen tres clases de entrevista: estructurada, semiestructurada y no estructurada. Se escogió una entrevista semiestructurada, dando a entender que es aquella que está basada en una guía que no es completamente formal y rígida. Permite al entrevistador introducir preguntas para esclarecer vacíos en la información (citado en Ñaupas et al., 2014). Se elaboró un cuestionario con 20 preguntas para conducir el proceso de la entrevista.

1. Ocupación:
2. ¿Ha realizado alguna experiencia interdisciplinar artística?
3. En caso afirmativo, ¿qué disciplinas artísticas estaban involucradas? (Rojas, 2016)

a. Artes plásticas	g. Fotografía
b. Artes musicales	h. Arquitectura
c. Artes escénicas	i. Diseño
d. Artes coreográficas	j. Artes circenses
e. Artes literarias	k. Otras
f. Cine	
4. ¿Dentro de qué área se llevaron a cabo dichas intervenciones?
5. Describa las características del grupo de alumnos: edad, número de estudiantes, agrupaciones...
6. ¿Cómo estaban estructuradas las intervenciones? Unidad didáctica, proyecto, taller, actividades puntuales dentro/fuera del horario lectivo/aula...
7. ¿Cuál fue el rol del maestro? ¿Y el del alumno (Rojas, 2016)?
8. ¿Intervinieron otros miembros de la comunidad educativa (maestros, familias, artistas...)?
9. ¿Qué contenidos trataba (Ley Orgánica 8, 2013)?

a. Educación plástica: educación audiovisual, artística y dibujo geométrico
b. Educación musical: Escucha, interpretación y música, movimiento y danza
10. ¿Qué campos relativos a la producción artística, la historia del arte, la crítica y la estética se trataron (Agra, 1999)?
11. ¿Contribuyó la experiencia de alguna manera al desarrollo de capacidades como la observación, la imaginación, la creatividad, la comunicación, la expresión artística o el análisis e interpretación de la realidad (Gutiérrez, 2003)?
12. ¿Cómo se temporalizó la experiencia?
13. ¿Qué recursos utilizó? ¿Se elaboraron materiales propios?
14. ¿Qué beneficios ofreció la interdisciplinariedad a los/as estudiantes con quienes trabajó (Rojas, 2016)?
15. ¿Qué dificultades tuvo a la hora de realizar la experiencia interdisciplinar?
16. ¿Cómo influyó la experiencia sobre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEEs, ANCEs, altas capacidades y dificultades de aprendizaje) (Instrucción, 2015)?
17. ¿Cómo se evaluó la experiencia?
18. En caso de no haber realizado ninguna experiencia interdisciplinar artística, ¿qué factores han influido para que no se haya realizado aún?
19. ¿Qué cambios se podrían realizar a nivel institucional para fomentar el desarrollo de un trabajo interdisciplinar que incorpore a la educación artística? ¿Qué rol podría desempeñar (Rojas, 2016)?
20. Otras aportaciones del entrevistado:

Figura 1. Cuestionario de la entrevista (elaboración propia)

Para la realización de las entrevistas, se contactó personalmente con 4 maestros especialistas en Música, de los cuales 3 respondieron afirmativamente a la realización de estas prácticas. El cuarto respondió haber realizado proyectos interdisciplinares con Música y Lengua, pero no con Plástica. Se preguntó a otro maestro de música a través de correo electrónico, que contestó que no había llevado a cabo ninguna experiencia de estas características. A través de terceras

personas, se contactó por correo con 4 especialistas más, de los cuales dos han sido incluidos en este trabajo y dos no habían devuelto respuesta a la fecha de cierre de este trabajo. Todas las entrevistas, excepto una, se realizaron de forma oral y se registraron mediante una grabación de audio, previo consentimiento verbal de los implicados. A las 20 preguntas iniciales, se sumaron algunas que solicitaban aclaraciones o precisiones en cuanto a las respuestas proporcionadas por los entrevistados. La quinta entrevista se realizó en dos fases: una oral no formal y otra a través de correo electrónico. Una vez que se transcribieron los resultados de las entrevistas, se enviaron a los participantes para contrastar la información recogida y matizar algunos aspectos de lo hablado.

En una tercera fase, se repitió la búsqueda bibliográfica inicial. Para ello, se hizo una búsqueda presencial en la biblioteca en las secciones dedicadas a la Didáctica de la Música y la Didáctica de la Plástica, de la cual se recopilaron 4 libros. También se hizo una revisión manual de los índices de las revistas antes mencionadas, de los que se incluyeron referencias a 14 proyectos. Asimismo, se consideró recurrir a una búsqueda abierta en Google con las palabras “proyectos interdisciplinares música plástica”. Esta dio 178 resultados, de los que se seleccionaron 3 documentos relevantes (una tesis, una publicación que sintetizaba una tesis y un proyecto publicado) que por búsqueda especializada no habían sido encontrados. Con los datos obtenidos en el proceso de búsqueda se han elaborado los dos siguientes puntos, la Fundamentación Teórica y las Experiencias de Aplicación en el Ámbito Escolar.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 CONCEPTOS BÁSICOS

4.1.1 Disciplina, interdisciplina y arte

Antes de comenzar a hablar sobre interdisciplinariedad entre Educación Musical y Educación Plástica y de revisar las experiencias que se han llevado a cabo en este ámbito, se deben explicar ciertos conceptos. En primer lugar, vamos a aclarar los términos disciplina e interdisciplina. ¿Qué es una disciplina? En el ámbito escolar, entendemos que la disciplina es un modo o estilo de enseñanza o instrucción. Por tanto, cuando aplicamos la disciplinariedad en el aula lo que estamos haciendo es una exploración sobre un conjunto homogéneo de conocimientos que tiene como fin producir conocimientos nuevos que completan a los anteriores o que los hacen obsoletos (Cosachov, 2003). Es decir, todos esos saberes pertenecen a un mismo campo y se van completando o modificando a medida que los alumnos los van estudiando año tras año. Sin embargo, hoy en día sabemos que esta no es la única manera educativa de presentar los diferentes conocimientos. Si vamos un paso más allá, podemos incluir el prefijo inter, y obtendremos el término interdisciplinar. Inter significa “entre, intercambio, de uno al otro,

interdependencia” (Cosachov, 2003, p. 36). Decimos que la interdisciplinariedad es “la cooperación entre dos o más disciplinas, sin la fragmentación propia de lo disciplinar, para abordar un tema, objeto o problemática mediante sus métodos específicos, de modo que se enriquezcan mutuamente y desarrollen conocimientos más complejos y profundos” (Rojas, 2016, p. 17). En otras palabras, varias disciplinas colaboran aportando lo que es característico de ellas con el objetivo de lograr un conocimiento más significativo. Estas definiciones pueden ser aplicadas al arte. Como consecuencia, diremos que el arte es una disciplina del campo de las humanidades que a su vez se divide en otras subdisciplinas: las artes visuales y plásticas, las musicales, las escénicas, las literarias, las coreográficas, el cine, la arquitectura, artes circenses y el diseño. Al entender las artes como disciplina, también entendemos que este tiene un lenguaje específico y una manera particular de ser aprendida (Rojas, 2016), y en lo que nos atañe, de ser enseñada. Entonces podríamos considerar que las artes se pueden presentar a los niños de forma interdisciplinar y que con ello lograríamos acceder a un conocimiento más profundo.

Si nos fijamos en la Historia del Arte y de la Música vemos numerosos ejemplos en los que una producción musical ha servido de inspiración para el artista plástico, y viceversa. Etxebeste (2007) habla de que en el panorama artístico actual se mezclan muchas disciplinas. “La música aparece en vídeos, en performances, en exposiciones de pintura... Las disciplinas se unen para formar un objeto artístico” y “relacionadas tienen más capacidad de conmover. Es más fácil llegar al espectador” (Citado en Callejo y Pérez-Roux, 2010, p. 49). Por tanto, la idea de un planteamiento interdisciplinar, en pleno siglo XXI no puede ser considerada como novedosa. Como dicen algunos autores:

La interrelación entre las diferentes formas de arte es una tendencia cada vez más presente en el panorama artístico y educativo en nuestros días, pero no es un invento de nuestra época. Podría afirmarse que se remonta a los inicios de la actividad artística en la era prehistórica. Las formas de expresión nacieron de una manera integrada, mezcladas unas con otras como respuesta a una necesidad común: la fusión del individuo con la naturaleza contextual. A partir del desarrollo de la cultura, las artes se fueron abriendo camino de una manera cada vez más autónoma, hasta que en el siglo pasado se vuelve a un intento de integración artística, como si, desandando el camino, volviésemos sobre nuestros pasos hacia los orígenes. (Pastor, 2011, p. 222)

Así que la interdisciplinariedad en el arte en el siglo XX tendría como objetivo volver a permitirnos interaccionar con el contexto y, además, provocar en nosotros una mayor respuesta emocional. Otros autores añaden que la interdisciplinariedad nos liberaría incluso de la alienación mental que produce la especialización en un campo (Tamayo, 2004). La fragmentación del conocimiento hace que el experto en una disciplina corra el riesgo de

considerar su punto de vista como único y se vuelva “ciego” al interpretar el conjunto de la realidad (Escobar, 2013).

4.1.2 Interdisciplinariedad en educación

La interdisciplinariedad tampoco es un concepto nuevo en educación. A lo largo del siglo XX se han llevado a cabo diversas experiencias interdisciplinarias. Vamos a hacer un breve recorrido por las figuras referentes en este campo, si bien no es el objetivo de este trabajo profundizar sobre ello. En primer lugar, John Dewey es considerado el antecedente de la interdisciplinariedad en el siglo XX. El siguiente ejemplo lo encontramos en Ovide Decroly, creador de los “centros de interés” usados como eje para dar globalidad a la educación. También tenemos el ejemplo de Darío Antiseri. Él se basará en estos centros de interés para proponer el trabajo colaborativo y el pensamiento global para resolver problemas. Asimismo, Guy Palmade enunció la “Teoría de la codisciplinarización” que se basa en métodos de trabajo interdisciplinar, pero que deja prevalecer los aspectos específicos de cada una de las disciplinas que interactúan. Por último, tenemos a J.T. Klein que determinó las fases de un trabajo interdisciplinar: definir el problema, encontrar un vocabulario común entre las disciplinas integradas, elaborar un modelo y evaluarlo (Escobar, 2013).

Y, ¿cómo afectarían estas corrientes educativas al área del arte? Pues bien, según López-Peláez (2010), en el aula se deberían transgredir los límites de cada forma artística. El conocimiento y las habilidades son sinérgicos y, gracias a las interrelaciones entre materias, los beneficios son mayores que si se aprenden estas por separado. Las manifestaciones artísticas no están en compartimentos estancos y para ello debemos necesitamos un currículum que permita la flexibilidad entre asignaturas. Lamentablemente, estos planteamientos artísticos y educativos de principios de siglo no se plasmaron en la práctica docente de las instituciones oficiales. Por ello, en las programaciones curriculares actuales, el aprendizaje sigue estando compartimentado. Vemos que en los currículum se establecen límites que no existen en la vida y menos en la realidad de los niños (Pastor, 2011).

4.1.3 Grados de cooperación entre disciplinas y tipos de interdisciplinariedad

Hemos visto que con la interdisciplina en estas áreas alcanzaríamos un conocimiento más profundo, un abanico más grande de respuestas emocionales y nos relacionaríamos mejor con el contexto que nos rodea. Pero quizás sea tan arriesgado considerar la disciplina como única forma de presentar la realidad como lo sería decir que la interdisciplina es la solución a todos los problemas planteados. Sería como afirmar que, en el campo del arte, la performance sustituirá a la música y al teatro, o el videoarte hará desaparecer a la música y las artes plásticas. Por tanto, podríamos considerar la existencia de diferentes grados de disciplinariedad-interdisciplinariedad y aplicarlos en el campo educativo según los objetivos que queramos

lograr en cada momento. Para ello, vamos a mencionar la clasificación que hace Jantsch (1979), quien distingue varios grados de cooperación entre disciplinas:

- **Multidisciplinariedad:** varias disciplinas que son ofrecidas simultáneamente sin explicitar relaciones entre ellas. Aplicado al campo de la Música y la Plástica sería cuando cada una aborda por separado sus contenidos.

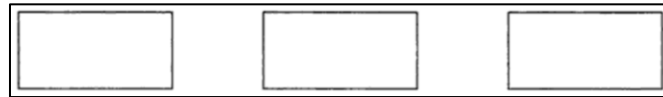


Figura 2. Configuración del sistema multidisciplinaria (Tamayo, 2004, p.72)

- **Pluridisciplinariedad:** agrupación de disciplinas que están normalmente al mismo nivel jerárquico y que permiten mejorar las relaciones entre ellas. En el campo de la artística utilizaríamos la pluridisciplinariedad cuando existen dos objetivos diferenciados, pero existe la cooperación entre ambas.

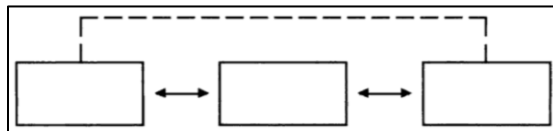


Figura 3. Configuración del sistema pluridisciplinaria (Tamayo, 2004)

- **Disciplinariedad cruzada:** existe una materia que predomina sobre otras situadas en el mismo nivel jerárquico. La superior determina la orientación de las demás disciplinas. Sería como contribuir desde la Plástica a los objetivos de Música, o viceversa.

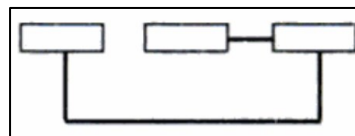


Figura 4. Configuración del sistema de disciplinariedad cruzada (Tamayo, 2004)

- **Interdisciplinariedad:** Hay un grupo de disciplinas conectadas entre ellas y con un nivel inmediatamente superior que se corresponde con la finalidad. En nuestro caso, Plástica y Música se coordinarían para la consecución de un objetivo común.

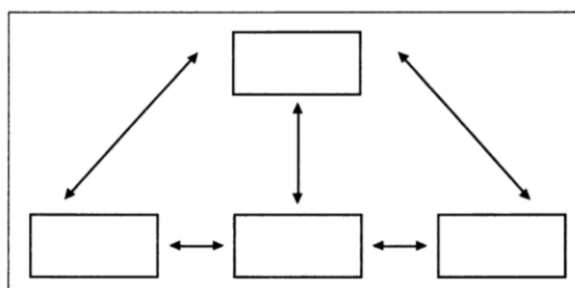


Figura 5. Configuración del sistema de interdisciplinariedad (Tamayo, 2004)

- Transdisciplinariedad: Coordinación de todas las disciplinas en el sistema educativo. Tiene múltiples niveles jerárquicos que van encaminados al logro de un objetivo común. Por tanto, todas las materias del currículum, incluyendo Plástica y Música cooperarían con un mismo fin.

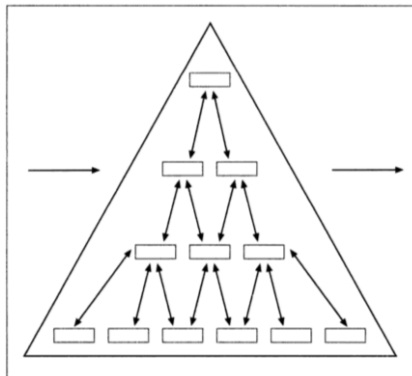


Figura 6. Configuración del sistema de transdisciplinariedad (Tamayo, 2004)

Por otro lado, también se pueden distinguir varios tipos de interdisciplinariedad. Al respecto, Quintana (1997), señala que existen tres formas (Citado en Callejo y Pérez-Roux, 2010):

- interdisciplinariedad por el método: las disciplinas complementan compartiendo metodologías.
- interdisciplinariedad por el objeto de estudio, pluridisciplinariedad o globalización: las disciplinas inciden en un mismo campo, pero sin confundirse entre ellas.
- interdisciplinariedad por el campo de aplicación: se busca resolver un problema, entendiendo que depende de varios factores, por lo que es necesario enfocarlo desde distintas perspectivas.

En consecuencia, en los proyectos que se incluyen en este trabajo veremos diversas formas de interactuar entre las disciplinas artísticas. No se les ha clasificado siguiendo estos criterios, pues no siempre es fácil delimitar cuando utilizan un enfoque u otro. Incluso a veces fluctúan de una categoría a otra según el momento.

Por tanto, aunque poner en práctica la teoría puede parecer algo sencillo, vemos que la realidad en el aula es más compleja. Brestler (1995), que manifestaba esta preocupación, investigó las formas en las que se trata el arte cuando se integra en proyectos interdisciplinares y describió 4 posibles situaciones:

- Enfoque subordinado: Las artes como ayuda para enseñar otras materias o hacerlas más interesantes.
- El enfoque co-igual o cognitivo: los conceptos del arte y sus prácticas se combinan de alguna manera con los objetivos de otras disciplinas.

- El enfoque afectivo: la música y las artes son usadas para fomentar estados de ánimo o la creatividad.
- En enfoque de la integración social: las representaciones artísticas son usadas para construir el espíritu del colegio o comunidad (citado en Chrysostomou, 2004)

Brestler sacó como conclusión que, bajo su criterio, ninguna escuela buscaba el logro de los objetivos de música o artes en sus programas interdisciplinarios. Esta es una cuestión a la que debemos prestar atención, pues si lo aplicamos a lo que nos ocupa, podría ocurrir que olvidáramos los objetivos de plástica por supeditarlos a los de música, o al revés, todo por intentar conseguir la interdisciplinariedad. Y lo mismo podría ocurrir con las experiencias transdisciplinarias, más complejas si cabe ya que aglutinan todas las áreas.

4.1.4 Debate: ¿Educación artística disciplinar o interdisciplinar?

Pero entonces, ¿deberíamos abandonar y continuar con el enfoque disciplinar? El debate, lleva abierto tiempo y sigue presente en la actualidad. Algunos autores, como Abbs (1988) proponen que las disciplinas artísticas se integren en el currículum como una sola materia porque sirven para procesos y fines estéticos similares. En esta línea, Watts (1977), añade que el concepto de artes integradas no solo se refiere a que el todo sea mayor que la suma de las partes, sino que el todo está incompleto sin una de sus partes. En las experiencias artísticas cada área forma parte indispensable en la apariencia estética y en la construcción de su estructura interna. Entonces, la autora se cuestiona la necesidad de separar los ámbitos de conocimiento dentro de la práctica escolar (citado en Pastor, 2011).

Por otro lado, una de las dificultades que ve Watts (1977) a la hora de integrar las artes es elemento del tiempo: las artes visuales son principalmente estáticas, mientras que la danza, la música y el teatro son dinámicas y se desarrollan temporalmente. Además, opina que la fusión artística debe consistir en algo más que la reunión de los elementos de las distintas artes. No sería ejemplo de integración artística la decoración de máscaras para una danza, esta solo se lograría si la danza se crea a partir de la experimentación de movimientos (citado en Pastor, 2011). Lo mismo piensa Barrett (2001) con ciertas prácticas musicales: no sería una práctica interdisciplinar poner música de fondo cuando se hace matemáticas o cantar una canción sobre los colores en plástica (citado en Pastor, 2011). Por su parte, Taylor (1986) advierte, como decíamos antes, del peligro de que una forma artística se subordine a otra. Por tanto, él piensa que los profesores deberían profundizar en la comprensión de cada materia en lugar de establecer comparaciones superficiales (citado en Hargreaves, 1989). También tiene un punto de vista similar Pascual, que dice que aunque la globalización debe plasmarse en las programaciones didácticas, Música y Plástica deben recibir un tratamiento diferenciado. Esto es así porque los “objetivos, actividades, contenidos, materiales, criterios de evaluación e incluso

profesor son específicos de cada materia" (2010, p. 51). Por otro lado, Gardner (1981) opina que hay que conceder lugar a las habilidades y materiales implicados en cada disciplina teniendo en cuenta que existen cambios generales en el desarrollo simbólico de los distintos medios artísticos según la edad (citado en Hargreaves, 1989). En esta línea, Pastor (2011) opina que, aunque predomine la idea de que son más determinantes las estrategias de pensamiento de cada medio artístico "no se elimina la posibilidad de una interrelación entre los procesos que desarrollan el pensamiento artístico, pues resulta beneficioso potenciarlo desde las diferentes perspectivas que nos ofrece cada medio" (Pastor, 2011, p. 236). Ante esta afirmación, la autora añade que es deber del educador posibilitar a sus alumnos un desarrollo personal completo, como seres expresivos, creativos y comunicativos, capaces de transformar lo que perciben a través de los distintos lenguajes de las artes. Para lograr con éxito este objetivo, y lograr una interdisciplinariedad eficaz entre las disciplinas artísticas, podríamos construir las bases de los proyectos teniendo en cuenta lo que las une.

4.1.5 Conceptos y procesos comunes a las artes

Es sabido que hay determinados conocimientos objetivos que son comunes a todas las artes, aunque sean desarrollados de forma distinta en cada una de ellas. Pastor (2011) determina los comunes a la danza y a la plástica, pero como veremos pueden ser fácilmente explicados desde la música o cualquier otro arte. Estos contenidos son la percepción a través de los sentidos, energía o dinámica, el tiempo, el cuerpo, la composición y sus elementos, y el espacio. Todos pueden ser abordados desde cada una de las disciplinas artísticas. Nuestra labor será conseguir que los niños tengan la oportunidad de experimentar la creación desde los distintos lenguajes artísticos, para ver cuál de ellos se adapta mejor a su capacidad y sensibilidad.

Otro proceso a tener en cuenta en los proyectos interdisciplinares artísticos sería la creatividad. Diversos autores afirman que la creatividad se desarrolla de manera especial cuando se interrelacionan las inteligencias múltiples (Pastor, 2011). Además, lejos de lo que podría parecer, la creatividad no se pone de manifiesto únicamente cuando producimos un objeto artístico. Por el contrario, para lograr su desarrollo en el ámbito artístico habría que combinar habilidades como la percepción, la creación, el análisis o la comprensión (Pastor, 2011). Por tanto, si trabajamos de forma conjunta las artes, tendremos una posición privilegiada a la hora de desarrollar esta capacidad.

4.1.6 El papel del maestro ante la interdisciplinariedad

Pero, ¿estamos preparados para afrontar estos proyectos? ¿Cuál sería nuestro rol en una educación artística interdisciplinar? Burton (2001) dice que tenemos que entender las estructuras de las disciplinas antes de establecer las auténticas conexiones entre ellas. Las relaciones entre las áreas de contenidos, procesos y productos tienen que ser exploradas en el

contexto de las disciplinas desde las que han sido dibujadas. Los profesores de música deben ser conscientes de lo que constituye un enfoque interdisciplinar, y que consiste en algo más que en señalar los parecidos entre dos áreas (citado en Chrysostomou, 2004). Bajo este punto de vista cabría pensar que debemos especializarnos desde cada una de las disciplinas. Sin embargo, desde el campo de la arteterapia encontramos algunos razonamientos que son también aplicables a esta cuestión. Por ejemplo, Knill (1994) comenta que desarrollar cada disciplina artística con maestría requiere una vida de estudio y práctica. Pero, para el autor, el foco de la cuestión no está en desarrollar varias disciplinas artísticas, sino en centrarse en desarrollar el cuerpo de conocimientos y habilidades que conectan las artes. Desarrollar estas capacidades sería especializarse en lo interdisciplinar. Por tanto los profesores que enseñan arte necesitarían conocer algo del resto de manifestaciones artísticas, y no solo de la que enseñan (López-Peláez, 2010).

Desgraciadamente, los testimonios de profesores implicados algunos proyectos interdisciplinares piloto, como el Melina en Grecia, demostraban que los maestros no se sentían equipados, ni en conocimientos ni en materiales, para llevar a cabo estas experiencias. (Chrysostomou, 2004). López-Peláez (2010) recoge opiniones similares, añadiendo que los proyectos que tienen como eje vertebrador el arte, y en especial la música, hacen sentir al profesor poco cómodo, pues se sienten poco cualificados. Debido a esto y, a mayores de todo lo anterior, hay ciertos contenidos como la historia, la estética o la crítica del arte, que se han venido eludiendo en la educación y que deben ser enseñados sin importar la edad del niño. Además, hoy en día, cada alumno es un espectador que se ha alimentado durante años de los códigos audiovisuales que abundan en los videojuegos, el cine, la televisión y el ordenador. Pero para que el niño pueda crear sus propios materiales audiovisuales, es necesario que le enseñen a interpretarlo como el engranaje de sonidos, imágenes y textos y no como la suma o acumulación de estos. Por tanto, si necesitamos abordar la enseñanza de los medios audiovisuales, ¿por qué sigue sin existir en primaria el maestro especialista en cuestiones de imagen? (Huerta, 1999). Martínez et al. (2002) también reclaman la necesidad de un especialista en educación artística y van un paso más allá proclamando que el lenguaje dramático debería estar en su campo.

Por todo lo hablado anteriormente, y recogiendo las opiniones de López-Peláez (2010), debemos entender que la enseñanza del arte es una necesidad, porque las artes nos permiten comprender nuestra existencia frente a la alienación de la sociedad. Nuestro papel será por tanto fomentar el pensamiento divergente, fomentar la autoestima del niño y estimular sus potencialidades, todo ello desde el trabajo colaborativo con otros maestros y con los propios niños (López-Peláez, 2010). En conclusión, y sabiendo que los beneficios de las artes se

multiplican cuando se presentan de forma conjunta, en nuestras prácticas deberíamos incluir propuestas con distinto grado de interdisciplinariedad para lograr una educación integral del individuo.

4.2 ¿CÓMO ANALIZAR Y CREAR PROPUESTAS CURRICULARES INTERDISCIPLINARES ENTRE MÚSICA Y PLÁSTICA?

Después de haber aclarado en qué consisten las prácticas interdisciplinarias y saber que efectivamente son beneficiosas para nuestros alumnos llegamos al siguiente paso. ¿Cómo puede el maestro crear sus propias propuestas? ¿Qué herramientas necesitará para saber si es adecuado implementar un proyecto que ya existe en su aula? Para ello, vamos a proporcionar una guía con los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, materiales y técnicas según la edad, y formas de evaluación. Todo ello nos ayudará en la selección y creación de experiencias interdisciplinarias.

4.2.1 Objetivos

Según Agra (1999) la educación artística se basaría en:

- sentar las bases para aprender a aprender sobre el arte y a través del arte, a lo largo de la vida.
- desarrollar la comprensión de la relación de continuidad que existe entre las propias experiencias e intentos expresivos de los niños y las obras de los artistas profesionales.
- contribuir a la realización personal del alumno por medio de la creación, centrada en su entorno social (citado en Callejo y Pérez-Roux, 2010).

4.2.2 Contenidos

Como hemos mencionado anteriormente, existen ciertos contenidos comunes a todas las disciplinas artísticas. Estos eran: la percepción a través de los sentidos, energía o dinámica, el tiempo, el cuerpo, la composición y sus elementos, y el espacio (Pastor, 2011). También hemos hablado de que se deben incluir contenidos de las materias de producción, crítica, estética e historia del arte sin importar la edad del alumno (Agra, 1999). Sin embargo, no podemos olvidar que en desarrollo de la labor docente debemos contribuir al desarrollo de los contenidos marcados por ley. Explorar los contenidos del currículum de Educación Artística en Primaria excede el propósito de este trabajo. Sin embargo, consideramos oportuno mencionar los bloques, pues esto facilitará la planificación de experiencias interdisciplinarias. Según el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículum y se regula la implantación,

evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, los contenidos del área de Educación Artística son los siguientes:

Educación plástica:

- Bloque 1: Educación audiovisual. Está referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual. En este bloque cobran una gran relevancia las aportaciones de las TIC, en especial a la fotografía y el cine.
- Bloque 2: Educación artística. En este bloque se engloban las producciones artísticas más creativas, el uso de diferentes técnicas pictóricas, de modelado y construcción, así como el desarrollo de las destrezas manuales básicas.
- Bloque 3: Dibujo geométrico. Se entiende como una aplicación directa de los conocimientos adquiridos en el área de matemáticas, representando gráficamente determinados conceptos geométricos. Se introduce el conocimiento y uso de las técnicas e instrumentos propios del dibujo técnico, y la valoración de la limpieza y exactitud de los trabajos realizados con ellos.

Educación musical:

- Bloque 1: Escucha. En este bloque se trabajan los contenidos referidos a la discriminación auditiva de las cualidades del sonido, la voz y los diferentes instrumentos musicales. Asimismo, se hace continua referencia a las normas que hay que cumplir durante audiciones y conciertos, y a la importancia del silencio.
- Bloque 2: La interpretación musical. Los conocimientos del lenguaje musical adquiridos se ponen en práctica a través de la interpretación vocal e instrumental, con y sin acompañamiento.
- Bloque 3: La música, el movimiento y la danza. Se abordan los aspectos relacionados con la expresión corporal, el baile y la relajación, tanto desde un punto de vista teórico como práctico” (Decreto 26, 2016).

4.2.3 Metodología

Venimos hablando de una forma de trabajo interdisciplinaria, por tanto debemos incluir los medios didácticos de ambos lenguajes, de Música y Plástica (García-Sipido y Lago, 1986). Además, ambas autoras recomiendan programar teniendo en cuenta centros de interés, pues en su opinión favorecen la comunicación del niño y organiza el proceso creativo. Dichas autoras proponen varios que pueden ser adaptados según las características de los alumnos. Son: la casa, los vecinos, la ropa, comprar y vender, enfermedades, el pintor, la limpieza, deportes, el pueblo y las vacaciones. Se va a destacar la experiencia de “El pintor”, por tener como centro de interés un concepto artístico en sí mismo. Si seguimos este razonamiento, podríamos programar

experiencias interdisciplinarias que tuvieran como eje vertebral conceptos artísticos. De esta forma cumpliríamos con el objetivo de aprender arte a través del arte. Por último, queremos añadir que no se considera excluyente trabajar interdisciplinariamente con otro tipo de metodologías.

4.2.4 Etapas del desarrollo

En este apartado vamos a relacionar las etapas del desarrollo plástico y musical con los materiales y técnicas más adecuados a cada una de ellas. Nótese que se hace referencia por separado a ambas disciplinas, aunque el enfoque que busquemos sea interdisciplinar.

4.2.4.1 Materiales y técnicas de expresión plástica

Según García-Sípido y Lago (1986) los materiales y técnicas de expresión plástica más adecuados según la edad del niño son:

- Etapa de garabateo (1 a 4 años): La expresión plástica en esta etapa pasa por tres fases: una sin control en la que el niño no coordina y los trazos son producidos por movimientos mecánicos. Otra en la que se adquiere la coordinación de la vista-cerebro-mano-trazo y hay correspondencia entre gesto y trazo. Finalmente, el niño nombra en sus garabatos aquello que dibuja (3 años).
 - Materiales:
 - Papeles: cartulinas, papel charol, celofán, papel de embalaje, papel de periódico.
 - Pinturas: ceras grasas, pinturas de dedos, tizas.
 - Otros: arcillas, colas plásticas (collage), cajas, patatas, corchos.
 - Técnicas:
 - Dibujar, pintar, pegar
- Etapa preesquemática (4-5 años): Algunas características de la etapa son que el niño nombra el objeto representado en su pensamiento y lo identifica con las formas, aparece el “renacuajo” como esquema humano, el color no se relaciona con la realidad y la disposición del espacio es anárquica.
 - Materiales
 - Papeles: igual que en la etapa anterior
 - Pinturas: ceras, pinturas de dedos, guache
 - Otros: arcilla, collage, cajas, patatas, corchos, tijeras sin filo, botellas y vasos de plástico, envases.
 - Técnicas:
 - Dibujar, pintar, pegar, recortar, modelar.

- Etapa esquemática (5-8 años): En esta etapa el niño dibuja la figura humana de forma más reconocible. Ocurre una yuxtaposición de las formas bidimensionales y presenta lo que sabe de las cosas, no lo que ve (hay transparencias). Aparece una línea de base que relaciona los objetos entre sí y otra línea de cielo. Hay una mayor relación entre el color y la realidad.
 - Materiales
 - Papeles: cartulinas, papel charol, papel de celofán, papel de embalaje, papel de periódico, cartón.
 - Pinturas: ceras, guache, rotuladores
 - Otros: arcilla, tijeras sin filo, collage, lana, cajas, botellas y plástico, envases, madera como soporte para guache y azulejos para pintar.
 - Técnicas:
 - Dibujar, pintar, pegar, recortar, modelar.
- Etapa de integración social (8-12 años): El niño esta etapa ha desarrollado la conciencia social y pinta grupos de personas, hace una diferenciación de sexos, la figura humana es menos geométrica y aparece el perfil. Pinta lo que ve, superpone las formas, y la línea de cielo y tierra se unen para aparecer la línea de horizonte.
 - Materiales
 - Papeles: igual que en la etapa anterior.
 - Pinturas: ceras, guache, rotuladores, carboncillos.
 - Otros: arcillas, corcho, cajas y envases, madera, escayola, tijeras, collage, cuchillas.
 - Técnicas:
 - Dibujar, pintar, pegar, recortar, modelar, tallar, grabar, imprimir, marquetería
- Etapa Pseudonaturalista (12-15 años): El niño sufre una crisis en su capacidad expresiva porque no le satisface fácilmente lo que hace, la actividad artística es más razonada y se fija más en el producto que en el proceso, aparece la perspectiva y tiene sentido del color y del diseño.
 - Materiales
 - Papeles: cartulinas, papel charol, papel de celofán, papel de periódico, papel vegetal, papel de embalaje.
 - Pinturas: ceras, guache, rotuladores, carboncillos, tintas de colores, barras pastel y pinturas acrílicas.

- Otros: arcilla, corcho, maderas, cajas y envases, escayola, tijeras, colas plásticas, cuchillas, alambre, talla de jabón, chapa, sierra de marquetería, alicates.
- Técnicas:
 - Dibujar, pintar, pegar, recortar, modelar, tallar, grabar, imprimir, marquetería, modelado, vaciado.

Esta teoría de las etapas del desarrollo, eminentemente expresiva, debería de ser complementada para atender al desarrollo perceptivo en el niño. Por ello, añadimos la visión de Parsons (1987). En cuanto al desarrollo cognitivo en el arte, dice que hay 5 etapas que tienen asociados sus propios contenidos. La primera etapa es la del favoritismo, donde el arte es principalmente una fuente de entretenimiento, el niño se fija en el color de la obra y hace asociaciones libres al tema. En la segunda etapa, el interés se centra en la belleza del cuadro y el grado de realismo que consigue. En la tercera, el niño enfatiza la intención expresiva del autor. En la cuarta, cobran importancia forma y estilo, juzgando a la obra por las normas sociales vigentes. Finalmente, el niño elabora juicios personales teniendo en cuenta que las normas sociales están abiertas a negociación (Hargreaves, 1989). Creemos así, que los materiales y técnicas de percepción que presentemos a los alumnos tienen que tener en cuenta estas fases.

4.2.4.2 Materiales y técnicas de expresión plástica

Según García-Sípido y Lago (1986) los materiales de expresión musical más adecuados según la edad del niño son:

- 0-2: en esta etapa hay grandes cambios evolutivos. En un inicio, el niño responde a cualquier estímulo acústico con movimientos globales corporales. Hacia los 18 meses imita sílabas y afina la tercera menor. A los dos años canta, percute y se mueve ante la música (Pascual, 2010).
 - Pueden utilizarse instrumentos corporales o naturales para ayudar al aprendizaje del esquema corporal, pero se obtienen resultados poco precisos.
- 2-6 años: en el ámbito expresivo, el niño pasa de cantar pequeñas canciones en las que se sale de tono (3 años) a entonar afinadamente un repertorio con un ámbito melódico más amplio (5 años). También mejora progresivamente su capacidad rítmica hasta sincronizarla con los movimientos corporales. En el ámbito auditivo, a los 3 años diferencia los valores de negras y corcheas. A los 4 diferencia los conceptos de fuerte-débil y rápido-lento, aunque los confunde. A los 5 clasifica auditivamente sonidos e instrumentos (Pascual, 2010).
 - Instrumentos naturales o corporales como recurso sonoro: voz, palmas, pies, rodillas, pitos...

- 6-8 años: la expresión vocal es más rica y perfecciona la sincronización del ritmo con el movimiento de manos y pies. Pone en práctica el lenguaje musical si lo entiende. Nace la actitud de escucha y reconoce la tonalidad y el carácter inacabado de una frase (Pascual, 2010).
 - Instrumentos de pequeña percusión: Pandero, claves, cajas chinas, triángulos, crótalos, cascabeles, raspadores, timbales, platillos, castañuelas...
- De 8 años a 10 años: tiene mejor sentido rítmico y habilidad para tocar instrumentos. Es la “Edad de Oro” de la voz. Al niño le gusta componer pequeñas melodías. Siente curiosidad por los grandes compositores y reconoce en audiciones compases binarios, ternarios y cuaternarios (Pascual, 2010).
 - Instrumentos de placa: xilófonos, metalófonos, carrillones.
 - Instrumentos de viento (madera) desde los 9 años: flauta dulce soprano
 - Otros materiales: reproductores de música, aros, pelotas, retales de tela y otros materiales de plástica complementarios a estos.
- De 10 a 12: distingue valores rítmicos más complejos. El medio ambiente le influencia en sus gustos. Sustituye el juego por pasos bailables en las canciones. Comienza el cambio de voz (Pascual, 2010).
 - Todos los instrumentos de etapas anteriores
 - Instrumentos de cuerda desde los 10 años: guitarra, bandurria...

4.2.5 Competencias clave

Debemos contribuir al desarrollo de las competencias clave marcadas por la ley (Real Decreto 126/2014). La “Competencia en conciencia y expresiones culturales” es la que tiene mayor vinculación con el área de Educación Artística, aunque todas ellas deben de ser cubiertas desde el área de Educación Artística. Bellocq y Gil (2010) la organizan enfocada al ámbito plástico y desde la ley educativa anterior, sin embargo sus conclusiones pueden ser extrapoladas a lo que nos ocupa. Ellos fragmentan la competencia en: objetivos y competencias específicas, las cuales definen, y describen los tipos de pensamiento implicados. A continuación se muestra una adaptación de dicha tabla.

Tabla 1

Organización de la Competencia en Conciencia y expresiones culturales (adaptado de Bellocq y Gil, 2010)

Objetivos y competencias específicas	Tipo de pensamiento implicado	Descripción
Aprender a mirar y escuchar: percepción estética	Pensamiento visual y auditivo	Consiste en contribuir al desarrollo de las habilidades perceptivas.

Aprender a actuar: la práctica de las posibilidades de expresión	Pensamiento analítico	Consiste en encontrar fuentes y formas de expresión, así como su planificación y evaluación.
Aprender a hacer: la aportación de las técnicas	Pensamiento práctico	Consiste en el conocimiento de las técnicas y recursos de los diferentes lenguajes artísticos.
Aprender a aprovechar: el aprendizaje de procesos	Pensamiento deductivo	Consiste en adquirir las destrezas relacionadas con el empleo de recursos para la realización de creaciones propias.
Aprender a conocer: el descubrimiento del ámbito cultural	Pensamiento convergente	Consiste en conocer, comprender y apreciar y valorar críticamente las manifestaciones culturales y artísticas. También en utilizarlas para el disfrute y enriquecimiento y en considerarlas parte del patrimonio.
Aprender a inventar: el desarrollo de las capacidades de creación	Pensamiento divergente	Consiste en poner en funcionamiento la propia capacidad estética de iniciativa, imaginación y creatividad.
Aprender a apreciar: la evaluación de las realizaciones y obras	Pensamiento crítico	Consiste en apreciar, valorar críticamente y evaluar las realizaciones y obras.

4.2.6 Otros recursos

Como veremos en los proyectos interdisciplinarios recopilados, podemos utilizar otro tipo de recursos: materiales (como talleres equipados interdisciplinariamente) y humanos (artistas, otros miembros de la comunidad educativa).

4.2.7 Evaluación:

García-Sípido y Lago (1986) apuntan que para evaluar se deben tener claros los criterios de antemano. La evaluación no debe ser un mecanismo de control, sino motor de desarrollo

evaluando también el proceso. Las autoras destacan que es importante que el maestro recuerde que no está enseñando a futuros pintores o músicos, sino que está colaborando a la formación integral del alumno. El maestro también debe autoevaluarse (programación, selección de materiales...). Proponen una ficha de evaluación que contiene los siguientes apartados:

- Factores subjetivos: datos de alumno y relato sobre la adaptación escolar.
- Niveles de desarrollo que se evalúan:
 - Creador (imita, inventa)
 - Intelectual (cantidad de información que incluye)
 - Estético (decorativo, funcional)
 - Emocional (subjetiviza, se proyecta)
 - Perceptivo: reacciona ante estímulos
 - Social (refleja experiencias)
 - Sensomotor (coordinación visual, auditiva, motriz)
 - Factores objetivos:
 - Técnica (destreza, orden, adecuación)
 - Memoria visual (analítica, deformante, completa, geométrica)
 - Línea (ritmo y grafismo)
 - Volumen
 - Creatividad: tendencia a la construcción a lo fantástico o impresionista, y el carácter (original, conformista...).

Por otro lado, Peña-Zabala, Cilleruelo y Aberasturi-Apraiz (2018) proponen un método visual para evaluar y conocer si el proceso de la actividad ha generado experiencias significativas en los alumnos. Los niños construirían el relato de su participación en la actividad con piezas de construcción Lego. Luego verbalizarían lo que han sentido ante sus compañeros, convirtiéndose en resonancias para el resto del grupo y creando una red de discursos que rebotan en las imágenes y devuelven nuevos significados en los participantes.



Figura 7. Evaluación realizada por una alumna de universidad en un proyecto artístico contemporáneo (Peña-Zabala, Cilleruelo, y Aberasturi-Apraiz, 2018)

4.2.8 Seamos creativos

Observe la siguiente imagen:

Acción	Medios (con)	Utensilios (con)	Soportes (en, encima de)	Formato
Extender	Pintura	Pincel	Papel blanco	Diminuto
Arañar	Tinta	Brocha	Papel color	Cuadrado
Atar			Arpillera	
Soplar		Espátula	Suave	DINA4
Tirar	Cera	Pluma	Papel vegetal	
Pisar	Cola	Mano	Cartón	Liso
Girar		Dedo	Tela	
Golpetear	Nogalina	Bolígrafo	Duro	Vidrio
Deslizar	Mercromina	Paja	Piedra	Grande
Raspar	Cera	Rama	Seco	Escayola
Depositar	Carboncillo	Tenedor	Tubo	Largo
Rallar	Zumo	Cuchara	Suelo	
Salpicar	Té	Jeringuilla	Pequeño	Muro
				Billetes autobús

Figura 8. “La máquina de inventar técnicas” (Belloq y Gil, 2010)

Vemos una tabla donde por asociación (no sabemos si libre o premeditada) se planean actividades de Plástica uniendo acciones, medios, utensilios, soportes y formatos. ¿Podríamos crear una tabla para hacer asociaciones entre las áreas de Plástica y Música? Es más, ¿podrían ser los alumnos quienes realizaran las asociaciones y decidieran cómo trabajar? Sirva la siguiente tabla de ejemplo o inspiración.

Tabla 2

Tabla para crear propuestas interdisciplinarias entre Música y Plástica (elaboración propia)

Contenidos de EP	Técnicas	Materiales	Metodología	Competencias	Otros recursos	Formas de evaluación
Música						
Plástica						

4.3 PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS

A continuación, se describen las propuestas interdisciplinarias encontradas en la bibliografía. Se han clasificado en un apartado principal que hace referencia a la EP y en otro secundario donde se incluyen otros proyectos pertenecientes a otras etapas educativas y a otros ámbitos no académicos por poder ser potencialmente adaptables.

4.3.1 Primaria

4.3.1.1 Cine mudo: Le Voyage dans la Lune

En un centro de Castellón de la Plana se llevó a cabo un proyecto con alumnos de 5º de primaria que consistió en la creación de una banda sonora para una película de cine mudo: “Le Voyage

dans la Lune” (Georges Méliès, 1902). Mediante esta producción, se presentó a los alumnos los inicios del cine, su narrativa y los efectos especiales. El trabajo se realizó cooperativamente: ellos se encargaron de la organización del evento de presentación de la creación (invitaciones, carteles, anuncios por megafonía y colaboración con la AMPA). El proyecto se desarrolló en 7 sesiones de 45 minutos a lo largo del tercer trimestre. En la primera, se presentó la película y la forma de evaluación. En la segunda, se hizo un análisis en parejas por escrito de las 14 escenas. En la siguiente sesión, cada pareja se encargó de una escena y describieron más detalladamente las acciones que ocurrían y su ambientación, para pensar en los sonidos que podrían acompañarlas. En la cuarta sesión se fijó una línea temporal a modo de partitura y se presentó el programa que utilizarían para la sonorización: Soundcool. En la quinta fase se ensayó y modificó la propuesta inicial, y en la sexta se organizó el evento. El estreno se hizo coincidiendo con la fiesta del cine. Se realizó la sonorización en directo en un cine al aire libre al que se invitó a toda la comunidad educativa. La experiencia se evaluó mediante una rúbrica cuyos elementos eran “análisis de las escenas de la película, selección de sonidos adecuados para las acciones y ambientes, uso y dominio del sistema Soundcool, trabajo en equipo y espíritu crítico para modificar el proceso, organización del cine al aire libre y participación en dicho evento”. El autor narra dos dificultades a la hora de llevar a cabo la experiencia: los alumnos no tenían claro el punto del proceso en el que se encontraban y la gestión de los teléfonos móviles en el aula. Como puntos fuertes destaca el descubrir el cine mudo, la creación colaborativa con Soundcool, la organización de un evento para la comunidad educativa y aprender a esperar las recompensas a largo plazo (Monfort, 2018).



Figura 9. Fotograma de "Le voyage dans la Lune" (Méliès, 1902) imagen del cine al aire libre (Monfort, 2018)

4.3.1.2 Gala del folklore en Chile

Este proyecto se realizó en un colegio de Valparaíso, cuyo objetivo fue rescatar las tradiciones folclóricas de Chile y de Latinoamérica. Llevan cinco ediciones e incluye varias asignaturas del currículum de este país: música, artes visuales, educación física, educación tecnológica y taller de teatro. Participan alumnos desde los 10 años a los 17. En el primer semestre los profesores seleccionan el repertorio musical y lo asignan a cada curso teniendo en cuenta sus características. Después se realiza una reunión de coordinación con los otros docentes involucrados. En Artes Visuales diseñan la escenografía y los vestuarios, en Educación Física

aprenden los pasos básicos de cada baile y crean las coreografías, en Educación Tecnológica diseñan las proyecciones que se mostrarán durante el espectáculo y se programan las luces, y en Teatro se crea el guion de la historia y se prepara al grupo de alumnos actores. La preparación de la gala final dura dos meses (después de las vacaciones de invierno). Hay ensayos tres veces por semana y cuatro en el último medio mes. El evento dura entre hora y hora y media, y se inicia con una obertura de los alumnos que tocan instrumentos. La experiencia se evalúa a través de las valoraciones personales de los participantes a través de escritos del tipo de ensayo. En 2017 planearon como novedad transmitir la gala en streaming (Alamos, 2017).




Figura 10. Coreografía de la Gala Folklórica (Alamos, 2017)

4.3.1.3 Videoclips

En un colegio de Madrid realizaron la grabación de un videoclip para trabajar la audición musical activa de “música de actualidad”. Esta experiencia fue puesta en marcha con alumnos de tercer ciclo de primaria, pero con las pertinentes adaptaciones se puede realizar desde tercero de Primaria a Bachillerato. Se realizó en la clase de música, dentro de un proyecto de innovación que buscaba que los escolares crearan material audiovisual. En la primera sesión se proyectaron videoclips comerciales con el objetivo de escuchar, de despertar la curiosidad en los niños y de familiarizarlos con el lenguaje visual de este medio. La segunda parte consistió en escuchar y comentar las canciones que los alumnos habían traído grabadas de casa. En grupos, eligieron su favorita y comenzaron a planificar cómo sería su videoclip. En la tercera fase se volvió a “audiover” los videoclips de la primera sesión para debatir sobre el género al que pertenecían, la historia que contaban y la adecuación de la imagen. Además, se planteó una ficha de investigación para casa. En la siguiente parte del proyecto, elaboró el vídeo. Primero, hicieron un planteamiento de un videoclip para probar y lo comentaron a nivel grupal. Después, cada grupo escogió una canción y crearon su guion y coreografía. En la quinta sesión los alumnos grabaron el producto, y en la última sesión se proyectó y comentó (Álamo, 1996).

¿ UN VIDEOCLIP EN CLASE?

Si quieres, tú puedes hacer un videoclip con tus compañeros de clase.



ESTO ES LO QUE NECESITAS

- * Fíjate en cómo son los videoclips que hacen los cantantes y grupos profesionales
- * Traer a clase tu canción favorita para que la escuchemos.
- * Ponerte de acuerdo con algunos de tus compañeros y pensar en qué hacer mientras suena la canción elegida por vosotros.
- * Saber utilizar la videocámara del colegio.
- * Estar dispuesto a opinar sobre el trabajo de los demás.

Por cierto... ¿Cuál es tu canción favorita?
Título: _____
Intérprete: _____

Nombre y apellidos: _____ Curso: _____

LOS VIDEOCLIPS Información

¿Qué es un videoclip?
Es un cortometraje, una especie de «trailer» cuyo sonido es una canción. Las imágenes cuentan una historia alrededor de esa sensación o sirve para que veamos a los intérpretes

¿Para qué sirve?
Normalmente los videoclips sirven de promoción para un grupo musical o intérprete. Así el público conoce mejor al artista y su obra.

¿Sabías que el videoclip más premiado en el año 1994 fue «Cryin» del veterano grupo heavy norteamericano AEROSMITH?

LOS MEJORES VIDEOCLIPS ESPAÑOLES DEL AÑO 1994

INTERPRETE	CANCIÓN	COMPASÍA
Celtas cortos	Madera de colleja	DRO
Cómplices	Preguntas y flores	RCA
Duncan Dhu	Capricornio	GASA
Joaquín Sabina	Por el bulevar...	BMG
Mercedes Ferrer	Mueve la máquina	GASA
Revólver	Dentro de tí	Warner
Rosario Flores	Estoy aquí	EPIC

Nombre y apellidos: _____ Curso: _____

LOS VIDEOCLIPS Investiga y contesta

Averigua cuántos programas de videoclips existen en las distintas cadenas de TV. Para ello tendrás que consultar periódicos y revistas especializadas:

NOMBRE DEL PROGRAMA	CADENA DE T.V.	DÍA Y HORA DE EMISIÓN

Comenta alguno de los videoclips vistos en clase

* Título de la canción? _____

* Intérprete/s _____

* Nacionalidad _____

* Estilo musical (Pon una cruz en el que creas más acertado)

Pop	Rock	Heavy	Jazz	Latino	Bakalao	Rap	Otros

* ¿Te ha gustado? Si () NO (). Explica por qué: _____

Nombre y apellidos: _____ Curso: _____

Figura 11. Fichas de investigación para el alumno recogidas en el proyecto (Álamo, 1996)

La realización de un videoclip también se puede realizar mediante otras alternativas. Reina (2017) propone utilizar las aplicaciones Incredibox y VideoFX Music Video Maker. El proyecto se realiza en tres sesiones. En la primera, se hace una introducción a la actividad escuchando música de estilo beatboxing, y se hacen ejercicios vocales mediante la imitación de sonidos y ruidos. Después se proyectan vídeos sobre la historia de este estilo. A continuación, se presenta a los niños la aplicación Incredibox y cada uno de ellos elabora un mp3 de 1 minuto. En la segunda sesión se visualiza un vídeo del grupo Pentatonix y se habla del formato del videoclip. Se propone la realización de un vídeo para presentar y promocionar las composiciones de la sesión anterior. Se utiliza el programa Android VideoFX Music Video Maker y se les insta crear por parejas un vídeo donde apliquen efectos especiales y creatividad. La tercera sesión sirve para hacer la presentación de todos los productos y hacer una discusión de las composiciones en grupo.

4.3.1.4 StopMotion

Miguel (2017) narra el proceso de realización de un corto con un grupo de alumnos de 5º y 6º de EP con trastorno generalizado del desarrollo (TGD). El proyecto duró 8 sesiones de 50 minutos, con dos sesiones semanales, y utilizaron la aplicación de StopMotion. En la primera fase, cada alumno elaboró una ficha con la descripción y los datos de su personaje. Luego lo moldearon con plastilina. En la segunda sesión, hicieron grupos heterogéneos de 3-4 personas y los niños presentaron su personaje. El siguiente paso fue inventar una historia de dos minutos de extensión. En la tercera parte del proyecto confeccionaron los escenarios con materiales reciclados. En las dos posteriores, elaboraron un storyboard y se distribuyeron los tiempos de escena y los fotogramas. Además, decidieron cuáles serían los efectos sonoros y cómo los producirían. Las tres últimas fases fueron utilizadas para ensayar y grabar el producto final. El

autor apunta a que durante la experiencia los alumnos con TGD mejoraron su relación, la empatía y la resiliencia.



Figura 12: Fotograma de la producción final (Miguel, 2015)

En esta misma línea, Infiesta y Espinosa (2017) dan un listado de recursos para realizar grabaciones. Para el desarrollo gráfico del storyboard recomiendan las aplicaciones Storyboard That (con librería de personajes, escenarios e imágenes) y Storyboard Maker (permite registrar imágenes y dibujar sobre ellas). Para grabar y manejar la exposición de la imagen hablan de Camera FV-5 y para realizar dibujos animados, Toon Boom. Podemos encontrar bancos de imágenes en Giphy, Stock footage for free y Open Footage, y de música en Free Play Music. Para la producción final se puede utilizar Kdenlive o Filmorago.

4.3.1.5 Realidad aumentada

Esta propuesta está destinada al alumnado desde 5º de EP hasta bachillerato y consistiría en dos sesiones de 55 minutos. Es necesario que cada alumno tenga un móvil o tableta, auriculares y conexión a Internet. Además, requiere que tengan instaladas las aplicaciones WallaMe y HP Reveal, de realidad aumentada. Esta propuesta se inicia con una colaboración con Plástica, donde los alumnos buscan cuadros relacionados con contenidos musicales y los cuelgan por el aula como si fuera un museo. Después, el profesor lo fotografía con el programa HP Reveal y lo asocia a un audio. El siguiente paso es crear un canal con todos los audios que se guardarán de forma pública para que los alumnos se suscriban. Repite el proceso con WallaMe, pero en lugar de una audición, adjunta una imagen con información detallada sobre el audio. En la primera sesión, los alumnos recorrerán el aula-museo escaneando con HP Reveal los cuadros y escuchando su contenido. Anotarán aspectos relativos a la instrumentación o al tema escuchado. Luego volverán a hacer el itinerario escaneando con WallaMe para obtener las fichas con la descripción del audio. Deben compararlo con sus anotaciones y autoevaluarse. En la segunda sesión, se hace la proyección de cada cuadro en gran grupo para poder comentar toda la información (León, 2018).

4.3.1.6 La voz de la Aljafería

Otro proyecto, que combina la expresión y la percepción musical y plástica, se realizó en Zaragoza con dos grupos de 5º y 6º de Primaria. Tuvo una duración de 8 sesiones distribuidas

en 5 fases. La primera fase consistió en ver un vídeo sobre la evolución de la notación musical a lo largo de la historia. El profesor analizó en especial la notación gráfica e indeterminada para introducirles en la tarea. La segunda fase se iniciaba con el análisis de la partitura de Steven Roden “Pavilion Score 1” (2005). Comentaron su uso, asociando un código de colores a cada nota y el blanco al silencio.

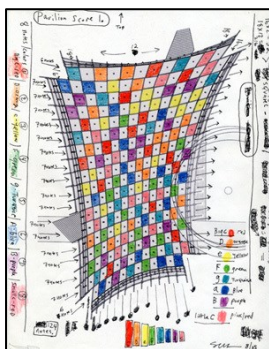


Figura 13. Pavilion Score 1 (mostrado en Barrio, 2017)

En la tercera fase profundizaron en el Graphical Music Score (modelo longitudinal) y el Blender Score (modelo circular) basados en partituras visuales que imitan el arte contemporáneo. Utilizaron las correspondientes al Danubio Azul de Strauss y a la Rapsodia nº2 de Liszt. A continuación, interpretaron partituras elaboradas por el maestro en grupos de 4-, para proceder a continuación a la creación individual de una partitura no convencional de tres elementos con su interpretación. En la cuarta etapa los alumnos interpretaron gráfica y corporalmente los sentimientos que les provocaban 4 fragmentos interpretados por el maestro al piano. La segunda parte de esta fase consistió en el análisis y valoración de “4’33” (1952) y “Water Walk” (1960) de John Cage. Finalmente, eligieron un objeto del aula (flauta, lapicero...) y exploraron sus posibilidades sonoras. El quinto paso de este proyecto consistió en la musicalización del palacio hispano-musulmán de la Aljafería de Zaragoza. Los grupos de alumnos fueron los encargados de poner el nombre a la musicalización (“La voz de la Aljafería” y “Musicaljafería”). En grupos de 4-5 seleccionaron una fotografía del palacio. Durante dos semanas analizaron sus elementos. Acorde con estos, seleccionaron ideas sonoras para plasmarlas en una partitura, lo ensayaron y lo interpretaron para sus compañeros.



Figura 14. Interpretación del Palacio de la Aljafería y partitura elaborada por los alumnos (Barrio, 2017)

El maestro evaluó el proyecto a través de la observación participante, plantillas de evaluación y un cuaderno de campo con registro de comentarios de alumnos. Según sus encuestas, el 84% de los alumnos pensó que la notación no convencional les ha permitido representar la música de forma creativa y divertida, y que la escucha y la producción musical les ha ayudado a provocar y expresar respectivamente sus sentimientos. Se preguntó a los niños por las dificultades que habían tenido en el proceso: el 42% identificó como dificultad elegir las ideas musicales más adecuadas a la imagen, el 26% pensó que era más complicado crear los signos asociados a las ideas musicales y el 32% tuvo problemas a la hora de escoger los instrumentos o materiales idóneos para interpretar su pieza. A pesar de esto, el autor concluye que la “audiovisión” de partituras visuales de obras clásicas y contemporáneas ha reforzado la comprensión de los elementos musicales que las integran (Barrio, 2017).

4.3.1.7 Performance con “Pois”

López-Peláez y Molina (2015) narran una performance y la elaboración de una instalación artística inter-media con alumnos de 4º de Primaria. Los objetivos de este proceso eran la hibridación de lenguajes artísticos (sonoro-visual-corporal) y dar importancia al proceso. En primer lugar, los alumnos crearon una pieza de 3 minutos de finalidad estética con sonidos de la naturaleza grabados por ellos mismos, los mezclaron y manipularon utilizando Audacity. En la siguiente fase, escucharon el paisaje sonoro creado y lo plasmaron en una gran partitura de grafías no convencionales. El tercer paso consistió en destruir la partitura en fragmentos mediante una performance que se ejecutaba a la vez que escuchaban nuevamente la audición. Cada niño escogió un trozo de partitura según lo que le transmitía. Este se utilizó para construir el cuerpo de un “poi”, que es un objeto artístico procedente de la cultura maorí (Nueva Zelanda) utilizado en danzas, canciones y narraciones. Tiene un cuerpo redondeado del que salen cuerdas de distinta longitud. Los niños elaboraron la parte central con la partitura y añadieron cintas de tela y papel de distintas texturas. La clase salió a uno de los parques de la ciudad y representaron una performance en la que movían sus pois a la vez que volvía a sonar el paisaje sonoro.



Figura 15. Proceso de elaboración del poi y performance en el parque (López-Peláez y Molina, 2015)

Después, volvieron al aula y bailaron de nuevo mientras se proyectaba sobre sus cuerpos las imágenes que se correspondían con los sonidos de la grabación. La grabación de la performance se puede ver en el siguiente enlace: <https://vimeo.com/128497410> La última etapa consistió en realizar la instalación en tres lugares. En el parque colocaron los pois sobre una cuerda y los alumnos explicaron a las personas que se acercaban el proceso de elaboración de la instalación. También los colocaron en una plaza como parte de una obra elaborada por un colectivo de la ciudad. Finalmente, se expuso también en el aula. Este proyecto se elaboró en las horas de música del primer trimestre del curso.

4.3.1.8 Sombras sonoras

El proyecto “Sombras sonoras” es una experiencia interdisciplinar realizada a cabo en colaboración entre la Universidad de las Islas Baleares (UIB) y el CEIP Miquel Duran i Saurina en el curso 2014/15. Tuvo como objetivos favorecer la experiencia estética, la observación y la reflexión. La actividad fue iniciada en una de las asignaturas del grado de Educación Infantil de la UIB. Se propuso trabajar con tres elementos emparejados con sus contrarios (luz/sombra, sonido/silenció, quietud/movimiento). Se mostraron obras musicales, de danza, de escena, fotografía, pintura y escultura. Exploraron las relaciones de la obra haciendo sombras, gestos, sonidos... A partir de esto, elaboraron sus propuestas en grupos de 2-3. Luego se expusieron y se seleccionó “¿Cómo suena la oscuridad?” para llevarla a cabo con los alumnos de infantil y primaria. Un grupo de 28 alumnos del colegio se desplazaron a la facultad donde exploraron una zona con túneles de cartón y ventanas de celofán de colores e instrumentos musicales en su interior. También observaron el efecto de la luz mediante linternas, botellas de agua y papel de colores. Asimismo, imitaron la proyección de una sombra que bailaba mediante un juego de luces y espejos. Por último, en el aula de música reflexionaron sobre instrumentos musicales fabricados con objetos naturales, utensilios no musicales e instrumentos convencionales.



Figura 16. Circuito de túneles e instrumentos dispuestos en la facultad (Berbel-Gómez, Jaume-Adrover, y Furió-Terrasa, 2016)

A raíz de esta experiencia, los alumnos de infantil, crearon en el colegio sus propias actividades basadas en lo visto. En el centro, cuentan con un espacio interdisciplinar llamado “Fusioart”, aula acondicionada con material musical, artístico y escenográfico. Ellos invitaron esta vez a los

estudiantes de la UIB. En palabras de las responsables del proyecto, “la ejecución de actividades de carácter interdisciplinario es más motivador y enriquecedor que el estudio individual de cada una de las materias por separado” y permite “desarrollar las competencias de cada disciplina en concreto” lo que se traduce en un aprendizaje significativo (Berbel-Gómez, Jaume-Adrover, y Furió-Terrasa, 2016).



Figura 17. Producción de los alumnos en el espacio Fusioart (Berbel-Gómez, Jaume-Adrover, y Furió-Terrasa, 2016)

4.3.1.9 Carnaval Solorienta

En Colombia encontramos una agrupación de maestros que llevaba en 2008 veintiún años organizando “Carnaval Solorienta” con niños de primaria y secundaria. Surgió como una contrapropuesta a la festividad de Halloween, tomando elementos de la cultura local. Se trata de un proyecto que busca lograr el desarrollo de las competencias. Para ello cada año seleccionan un tema central a partir del cual se vertebran los contenidos del currículum. Los niños elaboran comparsas, máscaras y muñecos.



Figura 18. Muñeco en el desfile (Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación preescolar, básica y media, 2008)

Propician la interdisciplinariedad, dando prioridad a las artes. Se reunían periódicamente todos los representantes de cada escuela y coordinaban una Asamblea Pedagógica, una Asamblea Infantil y la evaluación del proceso. Manifiestan haber tenido problemas para encontrar tiempo extraescolar para la gestión que llevan a cabo los maestros y la elaboración de materiales. Algunos de los temas que han tratado son los mitos y leyendas indígenas, cuentos infantiles,

inventos, animales, juguetes, el universo, las plantas, los alimentos, personajes antiguos de Bogotá, entre otros. Describen el Carnaval del Mar como ejemplo. A través de él, hablaron de la formación de la tierra, los océanos y continentes, primeras formas de vida, el fondo oceánico, recursos marinos, Green Peace, los moluscos... Las áreas que se priorizaron fueron Lenguaje, Educación Artística, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Crearon los personajes, realizaron teatro, coreografías, canciones, dibujos, modelado y maquetas, entre otras actividades. El proyecto culminó en un evento donde se reúnen todos los participantes y bailan durante una hora. Luego realizan un desfile que se intercala con coreografías. Concluyen con otro baile colectivo y la quema de una figura que representa al “Sol del Carnaval”, que simboliza el final del proyecto. (Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación preescolar, básica y media, 2008)

4.3.1.10 Room 13

Existen espacios artísticos dentro del colegio que son autogestionados por los propios alumnos. Por ejemplo, Room 13 en Escocia funciona como una empresa y un proyecto educativo. Su misión es formar espacios de creación dentro de la escuela donde los niños puedan acudir libremente durante los patios o incluso durante las clases con permiso de sus profesores. Los lenguajes con los que experimentan son la danza, la plástica y la música. Entre las capacidades que potencian están la libertad e independencia de pensamiento, el respeto, la confianza, la profesionalidad, la ambición, la integridad y la autodisciplina. Argumentan que estas experiencias estimulan el desarrollo intelectual y artístico de los participantes, sin importar su edad. Cada Room 13 cuenta con un grupo de alumnos elegidos democráticamente que dirigen y se encargan de contratar a un artista residente. Esta persona se encarga de ayudarles a generar ideas y les acompaña sin intervenir, aunque puede actuar como modelo y ayudar si se le requiere. Ellos aceptan propuestas de artistas de la ciudad, los entrevistan y eligen. También controlan la compra de materiales, la venta de las obras y la relación con el barrio o ciudad. Sostienen que los alumnos que participan en estos proyectos de educación a través del arte tienen resultados académicos parecidos al resto de escuelas pero tienen mayor nivel de competencias personales y sociales (Morón y París, 2014).

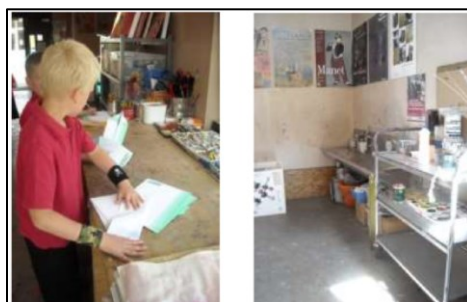


Figura 19. Room 13 en Bristol (Morón y París, 2014)

4.3.1.11 El espacio y las formas a partir de las obras de Augusto Rodin

Pérez-Roux y Thomas (2000) presentan una experiencia llevada a cabo con alumnos de EP en el curso 2003/4. Este proyecto, denominado “El espacio y las formas a partir de las obras de Augusto Rodin”, unía la danza y la escultura. Consistió en crear una coreografía a partir de las esculturas del artista. El punto en común entre ambas disciplinas era el espacio y, a partir de las características de la obra escogida, se construyeron composiciones por parejas o colectivas. Como actividad posterior se propuso fotografiar o elaborar un texto a partir del resultado (Citado en Callejo y Pérez-Roux, 2010).



Figura 20. "Las tres sombras" de Rodin (mostrado en Callejo y Pérez-Roux, 2010)

4.3.1.12 Artes Plásticas y Danza

Pastor (2011) en su tesis “Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar”, hace 10 propuestas educativas que relacionan estas dos disciplinas. Los centros temáticos que utiliza son las manos; el circo de Alexander Calder y el equilibrio; Barbara Hepworth y la geometría; patrones de repetición en tejidos marroquíes; Sonia Delaunay-Terk y el color, ritmo y abstracción; Keith Haring y pintura y movimiento; y los gestos cotidianos en la danza (Martha Graham y Mercé Cunningham); entre otros. Tanto el recorrido pedagógico que hace interrelacionando ambas disciplinas como las propuestas prácticas merecen ser consultadas para mayor información. Sin embargo, se van a describir brevemente dos de sus propuestas para proporcionar una imagen panorámica de la tesis.

En la propuesta “Sentir, dibujar y bailar las plantas: Loïe Fuller” narra una experiencia con alumnos de primero de EP, que también se aplicó de forma parcial en 3º y 4º. La clase comienza hablando de la bailarina Loïe Fuller. Se muestran sus retratos y los niños descubren que la artista se basaba en las plantas, flores e insectos para realizar sus danzas. Se fijan en las luces y las faldas largas, rasgos característicos de su estilo, que la permitían representar metamorfosis.



Figura 21. Loïe Fuller, niño explorando la perspectiva y dibujo de una hoja con eje de simetría (Pastor, 2011)

Los niños salen al patio para dibujar la planta que ellos quieran y de la forma que ellos quieran. Durante una hora experimentan con las diferentes perspectivas de la planta que han elegido. Luego vuelven al aula para hacer una transposición corporal de la experiencia. A través de las observaciones de los alumnos, descubren la línea de simetría en las hojas que han dibujado y recogido, y luego observan la columna vertebral como eje de simetría corporal. Hacen un calentamiento corporal y se mueven imitando a las plantas y su crecimiento. De esta forma trabajan la propiocepción, la concentración y la postura corporal alineada. Por parejas, tocan suavemente la espalda del compañero cuando este crece, para tomar conciencia del otro. Se les pide que al crecer mantengan los hombros relajados y las orejas más altas que la barbilla para que crezca la parte de atrás del cuello. Luego, el grupo se divide por la mitad: unos toman forma de planta y los otros los dibujan. Esta experiencia rompe los estereotipos gráficos propios de la etapa, donde aparecen cuerpos rígidos y ortogonales. A continuación, ven “Serpentine Dance” (1896) de la artista. Los niños observan el movimiento de la bailarina. Se divide de nuevo el grupo en dos para recrear la “Danza de las flores y las mariposas” con telas de distintos colores y texturas. Mientras unos bailan, otros se encargan de iluminar con linternas y filtros de colores para potenciar el efecto cromático. Finalmente, se les pide que dibujen en un papel esta última experiencia: muchos se dibujan cubiertos por la tela, en grupo junto a otros o con la luz de colores y el espejo que hay en la sala.

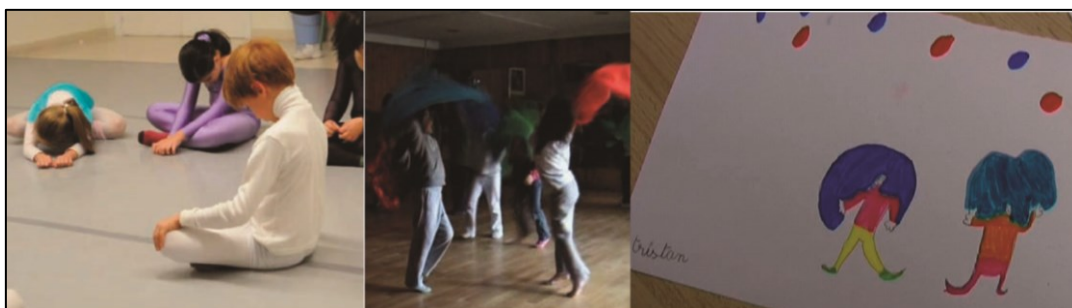


Figura 22. Exploración de la postura corporal, bailando con pañuelos y dibujo de la experiencia (Pastor, 2011)

La segunda propuesta que narra Pastor estudia las líneas curvas y rectas en el cuerpo, la articulación de la espalda (recta, redondeada o arqueada) fijándose en la “Pequeña bailarina de

catorce años” de Edgar Degas. La sesión se realiza con alumnos de 2º y 3º de EP. Se inicia con una exploración corporal por parejas en la que uno se tumba boca abajo y el otro recorre su espalda sintiendo cómo son las vértebras, sus formas... Se hacen preguntas que guían el reconocimiento y también responden a “¿en qué podría transformarse si no fuera una espalda?”. Responden que en una montaña rusa, en una cremallera. Recuerdan las tres posiciones que conocen de la espalda (redondeada como un gato, recta como una mesa o arqueada como un perro). Reconocen de nuevo las posiciones en la espalda de sus compañeros. Se les explica que los bailarines utilizan estas posiciones cuando se mueven.

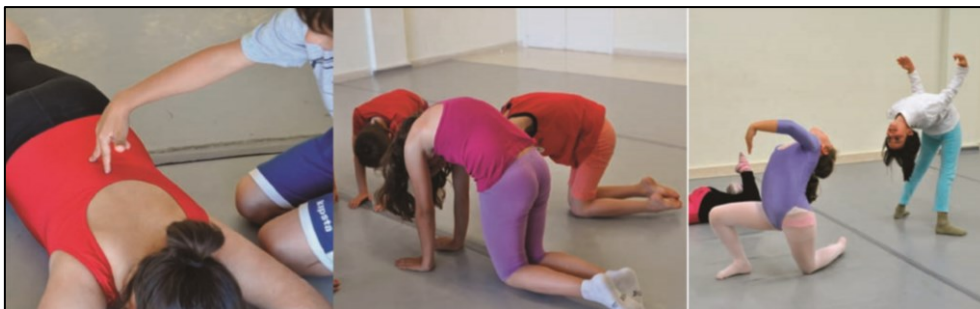


Figura 23. Exploración de la espalda, postura del "gato" y experimentación con la espalda arqueada (Pastor, 2011)

A continuación, leen el cuento “Degas y la pequeña bailarina” (Anholt) y hablan sobre el artista. El cuento tiene tres personajes principales a los que asocian las posiciones que han aprendido: Degas tiene la espalda redondeada de cargar con los lienzos, Marie la tiene recta en equilibrio y la escultura está arqueada. Se hace una dramatización con una audición en la que se alternan fragmentos rítmicos y otros melódicos y sin métrica. Bailan explorando el equilibrio con la espalda recta de Marie, la posición estática con la estatua y la cara de enfado con Degas.



Figura 24. Personajes del cuento y su dramatización (Pastor, 2011)

Después, se reparten postales con las imágenes de las bailarinas por el suelo del aula. Los niños se desplazan con la música y al detenerse tienen que buscar la postal más cercana para imitarla. Escriben en un papel que hay al lado de cada postal en cómo sería al movimiento de la bailarina en el cuadro o en qué estaría pensando. Más tarde, por parejas, se repite el ejercicio, pero uno de ellos esculpe con cuidado la figura de la bailarina en el cuerpo de su compañero. Se deshacen las parejas y vuelven a pasearse y detenerse por las postales. Esta vez se fijaron en sus posiciones de parada. Una vez las tuvieron claras, se fueron a dibujarse en bocetos en esta posición. El siguiente paso fue una improvisación libre en la que alternaban las tres posiciones de espalda estudiadas y paradas. Un grupo observaba a los que bailaban intentando reconocerlas y relacionándolas con los cuadros. La última parte de la sesión consistió en una composición en grupos de 3 o 4. Cada uno escogía una posición y las juntaban en una secuencia. Los movimientos de transición de una a otra eran improvisados para terminar encontrándose en las posturas.



Figura 25. Niños imitando las postales, dibujando las posiciones e interpretación de lo que piensan las bailarinas en las imágenes (Pastor, 2011)

4.3.1.13 Danzas circulares y Mandalas

Mango y González (2009) hablan de un proyecto que unifica las artes visuales, musicales y corporales mediante las Danzas circulares y los Mandalas. El círculo como figura geométrica es utilizado como nexo de las disciplinas artísticas. Se propone:

“realizar rondas con los niños apoyadas en un estímulo sonoro-musical, que más tarde representan gráficamente; recorrer un camino en espiral o en forma de laberinto, también acompañados rítmicamente; buscar y seleccionar formas mandálicas, registrarlas y en ellas reconocer sus elementos plásticos: líneas, formas, ritmos, simetría, color; sonorizar, con percusión corporal o con la voz, el ritmo de las figuras representadas en el Mandala; relacionar las formas, los ritmos, la simetría del Mandala con la de la Danza Circular; jugar corporalmente y representar movimientos en forma circulares próximas a los mandalas; realizar juntos un Mandala de grandes dimensiones comenzando, con una forma generadora simétrica (estrella, flor, etc.) situada en el centro, etc.” (Callejo y Pérez-Roux, 2010, p.45)

4.3.1.14 El sonido que habito

Desde el Centro de Recursos On Line (CROL) se puede acceder a “El sonido que habito” (Miguel, 2012). Este blog, nacido en el ámbito de la música en secundaria, es un proyecto cooperativo multidisciplinar que utiliza el sonido como fuente de conocimiento para las distintas áreas. En la actualidad se ha abierto y participan alumnos de último ciclo de primaria. Consiste en la grabación de un objeto o paisaje sonoro, se sube a la plataforma de Soundcloud, donde se le añade un texto descriptivo. A continuación, se le añade una foto del lugar para subirla al blog. En el proyecto también incluyen la geolocalización del lugar de la grabación y una reflexión orientada hacia un área de conocimiento (artístico, musical, científico, literario, tecnológico...). Dentro de todas las propuestas, se va a remarcar la del CRA Campo de Argañán. Utilizando Makey Makey (ver apartado 4.3.2.2 para más información) han elaborado un proyecto titulado “Cuadros sonoros”. Con plastilina han recreado dos cuadros de Vincent Van Gogh (“La noche estrellada” y “La habitación de Van Gogh en Arles”). Han asociado distintos objetos a fragmentos musicales: por ejemplo, al pulsar sobre la ventana de la habitación suena “La mañana” de “Peer Gynt” obra de Edvard Grieg. En lugar de subir una imagen sobre la fuente del sonido, ellos han proporcionado un vídeo, mediante la plataforma de YouTube. En el audio que proporcionan de Soundcloud los propios alumnos explican por qué han escogido esa obra plástica y los motivos que les han llevado a asociar las piezas musicales que suenan.



Figura 26. Cuadro sonoro (Miguel, 2012)

4.3.1.15 Medioambiente y consumo responsable

En la (Red de Recursos Educativos Abiertos) PROCOMÚN encontramos una Unidad Didáctica titulada “Medioambiente y consumo responsable” (Vaz et. al, 2015). Integra las materias de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua castellana y Literatura, Lengua Inglesa, Educación artística y Música. Está destinada a 6º de Primaria. Entre todas las sesiones propuestas, la sexta es la que involucra a la educación artística. Consiste en la creación de

instrumentos musicales a partir de materiales de desecho. Estos fueron utilizados para acompañar una composición musical creada por los alumnos y que se representó delante de las familias. La metodología que mencionan es un aprendizaje cooperativo en grupos de 5, basado en una tarea y con la finalidad de servicio. La temporalización es de 2 semanas. La evaluación se realiza mediante observación, tareas grupales e indicadores.

4.3.1.16 Guiñol de Hansel y Gretel

El guiñol también puede ser utilizado como recurso para construir una experiencia interdisciplinar. Bové, Vila y Martí (1998) narran un proyecto con alumnos de segundo de primaria realizado en colaboración entre las maestras de música y artística. Desde el área de artística se trataba el esquema corporal a través de la elaboración del títere y en el área de Música se reflexionaba sobre la música en las artes escénicas (ópera, ballet, cine y TV). El proyecto consistía en la teatralización del cuento de Hansel y Gretel. Primero, leyeron la versión teatral del cuento de Pulgarcito, para que observaran cómo se describen los personajes y se estructuran los diálogos. En una segunda parte, comenzaron a investigar la biografía de los hermanos Grimm y de Humperdinck, compositor que llevó el cuento a la ópera. Paralelamente, visualizaron una versión en dibujos animados y la ópera. Con esta actividad estudiaron su estructura y la adaptación y puesta en escena. Desde el área de Lengua comentaron las similitudes y diferencias entre las versiones y seleccionaron aquella que más les gustaba. Una vez elegida, repartieron los personajes e hicieron un análisis que sirviera para su elaboración en Plástica (por ejemplo, el aspecto físico, la profesión, características psicológicas y estilo de vestuario según la época). En Plástica, acordaron realizar títeres de manopla. En primer lugar, hicieron dibujos partiendo de la descripción del personaje, después los modelaron con pasta y los pintaron y añadieron el vestuario y complementos. También construyeron los decorados y accesorios móviles. En el artículo, las autoras dan recomendaciones sobre el proceso que sería interesante consultar en caso de poner en marcha este proyecto.

Por otro lado, en el área de Música se analizó la ópera en profundidad. Se pidió a los niños que investigaran sobre las profesiones del ámbito operístico (directores, compositores, cantantes, coreógrafos, escenógrafos...) y las expusieran a sus compañeros. Luego se realizó una audición de fragmentos donde analizaron aspectos musicales. Toda la información recabada la incluyeron en un dossier. Finalmente, comentaron en qué lugares de su representación debían poner música y qué criterios debían seguir. Los fragmentos que habían escuchado fueron incluidos. Se hicieron varios ensayos y concluyeron exponiéndolo a los alumnos de cursos inferiores. El proyecto se ha desarrollado en otras dos ocasiones con los cuentos de La Cenicienta y La Bella Durmiente, con sus versiones en ópera (Rossini) y ballet (Tchaikovski) respectivamente.

4.3.1.17 Ópera: “Un viaje de esperanza”

El Consorcio de las Asociaciones Nacionales de Educación Artística en Estados Unidos (2002, p. 9) publicó una experiencia realizada por alumnos de 5º grado, un maestro especialista en música y artistas residentes de una compañía profesional local de ópera. El proyecto se llamó Inmigración y consistió en la elaboración de una ópera. Para ello, usaron temas como la cultura, los individuos, los grupos, las instituciones y la relación entre música, historia y cultura. Los profesores introdujeron el proyecto leyendo historias de inmigrantes que llegaron a Ellis Island (Nueva York) en 1800 y otras historias más recientes de inmigrantes en América. También les enseñaron canciones e instrumentos tradicionales de las culturas que habían tratado en clase. A lo largo de las sesiones, los estudiantes generaron ideas para la ópera, crearon canciones y diálogos basados en el análisis de fotografías y diarios, buscando la precisión histórica y cultural. El director de la Opera Forum les ayudó a crear la música para recrear esa tradición cultural y a integrar todos los elementos de la ópera. El resultado final, se tituló “Un viaje de esperanza” y reflejaba la integración de la tradición musical, la performance y la reflexión histórica y cultural de Ciencias Sociales.

4.3.2 Otras etapas educativas y otros ámbitos académicos

4.3.2.1 Arquitectura

Varona y Arruti (2016) proponen educar la mirada del niño a través de la arquitectura. Fundamentan que es esencial enseñar esta disciplina porque debemos transmitir la responsabilidad que tiene el ser humano sobre el entorno. Si se les enseña a reflexionar sobre cómo viven, a apreciar la calidad de un buen diseño, estaremos siendo más críticos con el medio y los entornos mejorarán. Crearon el movimiento Maushaus, cuyas bases pedagógicas se asientan sobre la interdisciplinabilidad de las artes, la construcción del pensamiento del niño a través de la búsqueda, la experimentación y la invención de la forma y la resolución de retos propuestos. De todas las actividades descritas para ser realizadas en el ámbito familiar, se va a proceder a describir dos relacionadas con la música y una con la danza.

El capítulo sobre la música comienza con una analogía entre el cuerpo como caja de resonancia del corazón y la arquitectura como caja de resonancia del sonido. Los autores proponen explorar la sonoridad de los materiales de la casa, partiendo del interior para ir al exterior. Para la primera actividad se necesita una cuchara de madera. Hay que recorrer los espacios de una habitación golpeando los diferentes materiales (madera del suelo, cerámica del baño, grifos metálicos...) y escuchar el sonido. Luego se realiza la misma experiencia con el cuerpo como instrumento (voz aguda, gritar, palmadas...). Hay que observar que según la habitación en la que se haga, el sonido reverbera o se absorbe, dependiendo de los materiales que haya dentro y

del volumen de la sala. Por último, se sale a la calle. Hay que escuchar los sonidos de las escaleras, los buzones o las puertas.

La segunda actividad, “Ritmo visual”, consiste en dibujar la fachada del edificio donde vive el niño. Cada piso es una línea de pentagrama. Hay que fijarse en la distancia entre ventanas y en los huecos que hay entre ellas. Todo ello se dibuja a lápiz. Después, hay que observar que en el dibujo hay un ritmo. Se asigna un sonido a cada ventana o espacio sin ventana (palmas, taconeo). Finalmente se interpreta la partitura leyendo por pisos, sin importar si se comienza por el bajo o por la planta superior.

La tercera propuesta que hacen trata la interacción de la arquitectura y la danza. “Baila tu ciudad” requiere salir a un espacio abierto. El niño debe observar las formas y ritmos de la arquitectura de su alrededor sin desplazarse. Seleccionará líneas y formas que le inspiren movimientos y con los ojos cerrados interpretará movimientos repetitivos para las formas que recuerde. Finalmente, elaborará una secuencia y la coreografiará, ahora con desplazamientos. Además, remarcan que sería interesante que varios niños compartieran diferentes interpretaciones de la misma visión y las acompañaran de música.

4.3.2.2 Piano Makey Makey

Martin y Panjwani (2017) proponen un proyecto con Makey Makey y un piano Scratch. Makey Makey es una placa de circuitos que se conecta por cable USB a un ordenador. Por otra parte, Scratch es un entorno de programación para mayores de 8 años que permite crear animaciones, juegos y otros proyectos interactivos. Los autores comienzan iniciando la sesión de creación con una dinámica introductoria para romper el hielo entre los participantes (hay que remarcar que esta actividad está encuadrada en lo que ellos denominan un proyecto “Maker”, y que lo enfocan al ámbito extracurricular). Después, se hace una demostración del producto que van a elaborar y se deja probar al alumno: se activa con el propio cuerpo y también con varias personas. A continuación, plantean preguntas iniciales sobre el funcionamiento de los circuitos (“Maker” no es un proyecto musical, sino un proyecto integrador de las STEAM o ciencia, tecnología, ingeniería, arte y matemáticas). Para comenzar la creación, se abre en un ordenador el proyecto de piano de Scratch (scratch.mit.edu/makeypiano) o se descarga previamente en caso de que no haya acceso a internet. Las pinzas de contacto se enganchan en los puertos de la placa (flecha de arriba, abajo, izquierda, derecha y barra espaciadora, además del cable a tierra). En una hoja de papel se dibuja una línea gruesa con lápiz desde el borde del papel unida a una figura sólida (una estrella, un rombo, un corazón...). Se conecta uno de los cables que salen del puerto Makey Makey a la línea dibujada. Se sostiene la línea de tierra y se toca la figura para poder oír la nota. Para construir el circuito se puede utilizar cualquier material conductor: plátanos, sartenes de aluminio, masillas a base de agua o un instrumento a gran escala hecho con

espuma. También documentan un proyecto elaborado por East Palo Alto Boys & Girls Club en California en el que construyeron con piezas Lego una maqueta de lugares representativos de Washington y elaboraron paisajes sonoros que se activaban con Makey Makey.

4.3.2.3 Diseños de aprendizaje en el área de Educación Artística

En PROCOMÚN encontramos “Diseños De Aprendizaje En El Área De Educación Artística” (Infantes y Molina, 2017). Este recurso online ofrece múltiples posibilidades a las que se accede a través de una pantalla que representa “La habitación de Van Gogh en Arles”. Al mover el ratón por la imagen, aparecen distintos menús. Por un lado, hay objetos que llevan a información sobre artistas plásticos, vídeos, audiciones, compositores, instrumentos musicales, “aprendemos a mirar” (análisis de los elementos plásticos), y textos y actividades sobre música popular del siglo XX e historia del arte. Por otro lado, hay una sección llamada “Actividades globales”, en la que partiendo de un artista plástico se proporcionan recursos sobre su vida, una galería y análisis de sus obras, un juego (literario, plástico o lúdico), información sobre el contexto en el que vivió, una pieza musical y un texto que se asocian a la obra analizada y una propuesta para que los alumnos investiguen en Internet. Sirva de ejemplo de esta segunda parte la sección dedicada a Pablo Ruiz Picasso y a su obra “Los tres músicos”. Se presenta una biografía y sus etapas, una galería con cuadros como “El guitarrista ciego”, “El Clarinetista”, “La danza” o “Guitarra”, entre otras. Los alumnos deben analizar la temática, la forma y el contenido de los “Tres músicos, guiados por las preguntas que propone la plataforma. En el apartado de juegos tienen una actividad de buscar las diferencias con este mismo cuadro. El texto que se asocia a la obra es “Picasso” de Rafael Alberti y la pieza musical es “El canto de los pájaros” de Pau Casals. La investigación que se les propone a los alumnos es encontrar en qué planta del Museo Reina Sofía se encuentra expuesto el Guernica y el motivo que le llevó al autor a pintarlo. Esta plataforma artística está destinada a Primaria, Secundaria y Educación de personas adultas.



Figura 27. Página principal del recurso (Infantes y Molina, 2017)

4.3.2.4 La historia de Babar, el pequeño elefante

En abril de 1999 la Orquesta Ciudad de Granada interpretó en el Auditorium Manuel De Falla «La Historia de Babar, el pequeño elefante», de Francis Poulenc, con texto de Jean de Branhoff. Ese día, en la sala de exposiciones del Auditorio se inauguró una exposición con obras gráficas elaboradas por niñas y niños de 4 y 5 años, que mostraron encantados a sus familias y al público asistente su trabajo. (Marín, et al., 2002, p. 134)

El trabajo se llevó a cabo en una escuela infantil de Granada. Desde el área musical, trabajaron el reconocimiento de frases que describen a personajes o escenas concretas, la discriminación de timbres y el reconocimiento de frases en un tejido polifónico. Para ello utilizaron prosodias rítmicas, percusión corporal y mímica. Desde Plástica, ilustraron la obra inspirándose al comienzo en el cuento. Elaboraron papel reciclado para pintar con acuarelas y construyeron en casa instrumentos para la exploración tímbrica. Finalmente, después de varias sesiones experimentando, los alumnos se atrevieron a mezclar técnicas pictóricas. Los encargados observaron paralelismos en el desarrollo de las actividades de las dos disciplinas, que recogen en el artículo y que se recomienda consultar para más información. El proceso culminó en la exposición, a la que acudieron las familias con interés.

4.3.2.5 Realidad Virtual

En un instituto de Murcia, un grupo de alumnos propuso a su profesor crear monográficos sobre estilos musicales utilizando Storyspheres. Esta aplicación de realidad virtual permite unir música a una imagen en 360° que se explora mediante gafas de realidad virtual. Esta propuesta surgió después haber realizado el proyecto “Un viaje a través de los sentidos”, donde veían un mapamundi. Al desplazarse por él, escuchaban diferentes músicas del mundo. A través de los resultados, dedujeron que los alumnos preferían una experiencia audiovisual antes que un estímulo únicamente auditivo y que este proyecto prolongaba el tiempo de escucha de cada fragmento musical. Después del proyecto, hicieron un examen auditivo donde la media fue de 8,7 puntos y solo dos alumnos de catorce no consiguieron superarlo (Palazón, 2017).



Figura 28. Mapa de realidad virtual con los archivos de audio (Palazón, 2017)

4.3.2.6 Relación entre imagen y sonido: aplicaciones

Cartas (2012) propone aplicaciones (APPs) que exploren la relación entre la imagen y el sonido, a la que consideran uno de los pilares de los dispositivos multimedia. Estas utilizan grafías no convencionales, dibujos realizados con el dedo sobre la pantalla, que el software transforma en sonidos. Las APPs que propone actualmente o no hemos podido probarlas, o no se encuentran activas, pues el artículo data de 2012, pero hoy en día existen otras como “Chrome Music Lab” de características similares.

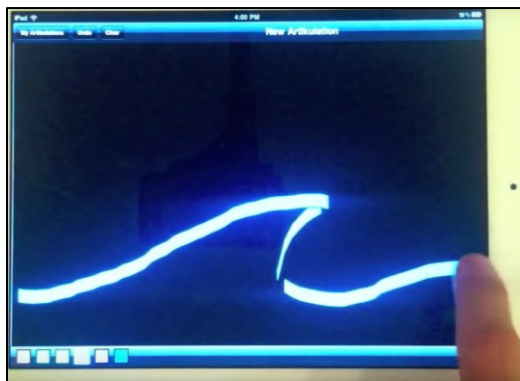


Figura 29. Fotograma de un vídeo de la APP Aplikator de grafías no convencionales (Cartas, 2012)

5. EXPERIENCIAS DE APLICACIÓN EN EL ÁMBITO ESCOLAR

A continuación, se exponen los resultados de las cinco entrevistas realizadas a maestros de Educación Primaria especialistas en Música con proyectos interdisciplinares llevados a cabo por ellos.

5.1 ENTREVISTA 1: PLASTIHISTORIA DE LA MÚSICA

La entrevista 1 (entrevista personal, 22/05/2018) se realizó en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de línea 2 situado en una capital de provincia. El proyecto interdisciplinar que llevaron a cabo se llamó la “Plastihistoria de la música”, que involucraba las artes musicales, plásticas, escénicas y el cine. Lo realizaron en el horario de Música, en el segundo trimestre del curso, con dos grupos de 5º de primaria y dos grupos de 6º de 21 o 22 alumnos por aula. Es un proyecto que surgió a raíz de la exposición que hubo en el Centro Cultural Miguel Delibes de Valladolid, del mismo nombre de la Fundación Educa. 5º curso trató periodos históricos de la música y 6º se centró en investigar sobre personajes, compositores u obras en particular.

5.1.1 Desarrollo del proyecto

En la primera sesión repartieron el trabajo. Cada pareja de niños investigó sobre uno de los posibles temas durante una semana. En la segunda sesión lo pusieron en común e hicieron la previsión de materiales de los que se tenían que responsabilizar (caja de zapatos para transportar y almacenar la obra, plastilina de colores, purpurina...). A continuación, tuvieron 15 días para elaborarlo en casa. Hubo parejas que se repartieron el trabajo y lo montaron en el tiempo que les dejó la maestra en el aula. Otros alumnos quedaron en sus casas y lo elaboraron juntos. Una vez concluida esta fase, comenzaron las exposiciones en clase, que se extendieron durante 3 semanas. Entregaron un documento con la información a ordenador para ponerlo en la exposición y otro a mano para la profesora. La evaluación se hizo mediante una rúbrica que contemplaba aspectos de la exposición oral, del trabajo escrito y del trabajo artístico. Se evaluó también la creatividad: por ejemplo, un grupo elaboró la imagen de los Beatles en Abbey Road y la maestra les animó a que buscaran una forma más original de representarles. Entonces, la pareja los situó en un concierto. También los alumnos buscaron otros musicales distintos a los de la exposición original (como el Fantasma de la Ópera), diferentes óperas (“Carmen” de Bizet) y ballets (“El cascanueces”). Hay que mencionar que escucharon en clase las obras representadas y la maestra proporcionó audiciones sobre los personajes o autores. Las piezas musicales fueron aprovechadas en el siguiente trimestre para dar historia de la música, de lo que se les evaluará en un examen.

5.1.2 Rol de los participantes

El rol del maestro durante el proceso consistió en dirigir y coordinar, y el alumno asumió el papel de creador e investigador. Por otra parte, la profesora relata la intervención de otros docentes, que la aconsejaron. Le dieron referencias sobre cómo plantear este tipo de tarea para que los niños la hicieran en casa y sobre cómo estructurar las sesiones. Una vez acabado el proceso, intervinieron felicitando a los alumnos y compartiendo el vídeo de la producción final. Durante la actividad, también se buscó la participación de las familias. La maestra deseaba que ayudaran a los alumnos con la tarea para casa. Lo programó con la intención de que los padres no solo les guíen en tareas de memorización, sino en otras como esta, que son de investigación. Tenían que buscar imágenes en Google y el argumento con ellos, por ejemplo. Por otra parte, aunque en las sesiones no intervinieron artistas como tal, los niños tenían como condición acudir a ver la exposición original.

5.1.3 Contenidos

Los contenidos de Plástica que trataron fue la educación audiovisual, porque tenían que documentarse primero a través de vídeos e imágenes, y la educación artística que se trabajó a través del modelado con plastilina. Además, en este segundo contenido tuvieron que investigar

estrategias para esculpir y decorar las figuras: cómo elaborar la cabeza, cómo sujetar las partes de los muñecos... En el área de Música, el bloque de contenidos de escucha se trató a través de dos audiciones de cada periodo artístico, personaje o compositor. También hablaron de algunas de las características de cada periodo para ayudarles a reconocerlo (por ejemplo, el tipo de instrumentación, si hay danza asociada, ver partituras o notación musical).

5.1.4 Cómo influyó el proyecto en los alumnos

La maestra narra cómo la experiencia benefició a los alumnos en cuanto a habilidades manuales. Explicó que cuando el niño crece se recurre habitualmente al dibujo en dos dimensiones y se abandonan estas experiencias. Entre las dificultades relata que hubo alumnos que no sabían qué hacer, cómo plasmar las ideas o cómo comenzar la investigación. “Una vez lo tuvieron claro [...] fue fácil”. La experiencia fue positiva para los alumnos con necesidades educativas especiales. Cuenta cómo algunos son muy hábiles “a la hora de hacer plastilina, cosas artísticas o dibujos” y trabajaron junto con otros niños que tenían otro tipo de capacidades académicas. Esto hizo que ambos miembros del equipo colaborasen equilibradamente para lograr el objetivo.

5.1.5 Educación Artística e Interdisciplinariedad

La maestra comentó que para que Música y Plástica tengan cierta importancia por sí mismas y se les valore más deberían de presentarse de forma separada. Asimismo, aunque estas áreas no las imparta la misma persona y en algunos colegios bilingües se dé Plástica en Inglés, volvió a remarcar la importancia de colaborar con otros maestros para poder llevar a cabo este tipo de experiencias.

5.1.6 Otras actividades interdisciplinares que ha llevado a cabo

Por otra parte, la especialista comentó que no es la única experiencia interdisciplinar entre Plástica y Música que ha realizado. Por ejemplo, de 1º a 4º de EP hacen dibujos sobre la música que escuchan, pudiendo ser abstractos o figurativos (con “Las estaciones” de Vivaldi). Trabajan aspectos de dinámica y agógica intentando representar lo que escuchan. En otras ocasiones, con los niños de infantil y 1º y 2º de EP, trabajan la grafía de la clave de sol, las notas y el pentagrama dibujando sobre el suelo con tizas “porque les encanta dibujar sobre el suelo”.

5.2 ENTREVISTA 2: LÓVA

La entrevista 2 (entrevista personal, 03/05/2018) se llevó a cabo en un CEIP de línea 3 situado en un municipio cercano a la capital. Se trata de una experiencia enmarcada dentro del proyecto de La Ópera como Vehículo de Aprendizaje (LÓVA). Involucraba, de las disciplinas artísticas, las artes plásticas, musicales, escénicas, coreográficas, literarias y el diseño. Además, participaron casi todas las áreas que se imparten en la escuela, por lo que las intervenciones se llevaron a cabo en las áreas instrumentales (Lengua y Matemáticas) y en las artísticas (Plástica y

Música). El proyecto, de carácter anual, se realizó con un grupo de 2º de Educación Primaria de 22 alumnos.

5.2.1 Desarrollo del proyecto

La temporalización y secuencia de actividades estaban determinadas por el proyecto, aunque se adaptaron al ritmo del grupo. Los alumnos elaboraron todos los materiales, desde los musicales hasta los escénicos, entre los que estaba el decorado con planchas de papel grandes, el escenario con mobiliario de cartón y los vestidos de los personajes. El proyecto se evaluó dentro de cada área y también de forma global a través de una memoria.

5.2.2 Rol de los participantes

El rol del maestro fue de guía y el del alumno, de creador de la ópera. Los alumnos elaboraron con ayuda del maestro el guion, el texto, la música, coreografía, escenografía e iluminación. Para realizar el proyecto se necesitó que se involucraran todos los docentes que impartían clase en el grupo. También intervinieron familiares de los niños que tenían profesiones cercanas a las que desempeñaban que los alumnos durante el proceso, explicándoles cómo era la profesión y a qué aspectos debían atender.

5.2.3 Contenidos

A lo largo del proyecto trataron todos los contenidos, tanto de Música como de Plástica. Se realizó una producción literaria, elaborando una historia y los personajes a partir de un punto del interés de los niños. Esta se fue modificando con el tiempo, porque fue mejorando el grado de madurez y las experiencias de los alumnos. Finalmente, se creó un guion teatral. No se habló de historia del arte como tal, debido a la edad que tenía el grupo-clase, pero se mencionaron ciertas características de distintos artes y etapas. La crítica se trabajó a un nivel escolar, tratando de “que los niños intentaran ser conscientes de si su historia era comprensible, de si aportaba algo al espectador, de si de verdad comunicaba lo que querían expresar”. La estética también se trabajó a un nivel asequible tanto en artes plásticas como musicales, buscando un trabajo bien estructurado y bien hecho, mediante la adaptación al texto y a las emociones que tenía que transmitir.

5.2.4 Cómo influyó el proyecto en los alumnos

El mayor beneficio fue ver “la eficacia que tiene desarrollar un aprendizaje global. También fueron conscientes de que se necesitan todas las áreas del conocimiento para crear algo, sea de la profesión que sea [...]. Ver cómo la globalidad de las materias, del conocimiento, es fundamental en su aprendizaje”. En cuanto a las dificultades, el maestro identifica que el trabajo con niños tan pequeños requiere guiarles mucho. La relación entre iguales hace que no se sepan gestionar bien, fijándose en el referente adulto. Añade que la experiencia hizo que poco a poco

fueran más autónomos. El proyecto influyó positivamente en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pues todos tenían una función y debían respetar el trabajo de los demás y coordinarse. Además, añade: “a la vez eran completamente valorados por sus compañeros porque, sin su trabajo, el proyecto final no iba a poder llevarse a cabo. Por lo cual, cada uno a su nivel, tenía una importancia vital en el grupo para la consecución del objetivo.”

5.2.5 Educación Artística e Interdisciplinariedad

El docente mencionó que para que se valorara la Educación Artística, sería necesario que hubiera una mención que globalizara la música, las artes plásticas, la danza y la dramatización. Así, si estuvieran incluidas dentro de una misma área de conocimiento, los profesionales podrían gestionar el tiempo semanal para cubrir todas esas áreas artísticas bien, con un proyecto global.

5.3 ENTREVISTA 3: PAUL KLEE Y FLIPPED CLASSROOM

La entrevista 3 (entrevista personal, 18/05/2018) se llevó a cabo en un CEIP urbano de línea 1. Durante el presente curso han tenido un proyecto enmarcado en la metodología “flipped classroom” o clase invertida, que involucraba las áreas de Lengua, Matemáticas, Inglés, Plástica y Música. Dentro de las disciplinas artísticas fueron tratadas las artes plásticas, las musicales, las escénicas y las literarias. Las intervenciones se realizaron en las horas de Matemáticas, Lengua, Inglés y Música. Se hizo en un grupo de 5º de Primaria con 16 alumnos y en uno de 6º con 14 alumnos. Ambos presentan diferentes características: 5º tiene un porcentaje de alumnado de nacionalidad española, con estudiantes de etnia gitana, y un porcentaje de alumnos inmigrantes. 6º curso está constituido casi íntegramente por alumnado gitano. El maestro relata que “a la hora de realizar actividades hay diferencias entre llevarlas a cabo en el grupo de 5º que en el de 6º”. El grupo de 6º es más reacio a todo tipo de actividades”. También comenta que 5º tiene un nivel curricular adecuado a su edad, mientras que 6º está por debajo de lo que le correspondería.

5.3.1 Desarrollo del proyecto

El nexos que articula el proyecto es la metodología de la clase invertida, que consiste en dar en el aula los contenidos y luego se facilitan unos vídeos con las explicaciones para que los niños lo puedan ver tantas veces como sea necesario. “Es una forma de que los niños que tardan más en coger ciertos contenidos tengan la posibilidad de hacerlo”.

El proyecto se divide en tres núcleos, uno por trimestre. En el primero se partió de un contenido literario (Cervantes y su obra), el segundo se centró en un contenido artístico (Paul Klee y su obra) y el tercer trimestre tiene un contenido musical como referencia (“El carnaval de los animales” de Saint-Saëns). Se elaboraron 3 unidades didácticas y se daban 1 o 2 sesiones por

cada materia cada semana o cada dos semanas. En el segundo trimestre, se inició la actividad de Paul Klee con 6 ejemplos de cuadros y 6 audiciones que el maestro seleccionó. Los alumnos debían de relacionar la música con la temática de los cuadros, mediante la imagen o las emociones transmitían. Después, se utilizó la herramienta Makey Makey para hacer un trabajo en clase por grupos. Cada agrupación componía una música para la parte del cuadro de Paul Klee que habían elegido. Para la realización de los fragmentos musicales los alumnos pudieron recurrir a los materiales del aula de música, los instrumentos de la orquesta escolar que tienen y otros materiales no musicales para generar sonidos (por ejemplo, una bolsa de patatas, tubos de cableado...). Una vez grabado, los niños cerraban el circuito del Makey Makey y sonaba el resultado.

La experiencia se ha evaluado oficialmente con un pretest y un postest en cada uno de los trimestres que observaba los contenidos que sabían los alumnos antes y después de las actividades. Además, alumnos y profesores respondieron a una evaluación sobre cómo se han sentido trabajando de esta manera. En el área de Música, también se ha hecho una observación directa que no solo implicaba los contenidos, sino el trabajo grupal, el respeto a los demás y las relaciones en clase, entre otros aspectos.

5.3.2 Rol de los participantes

El rol de maestro consistió en programar y secuenciar los contenidos e impartirlos, y los alumnos realizaron las actividades planteadas. Al ser un proyecto de innovación educativa intervinieron “otras personas de las instituciones de educación que han organizado, [...] pero a nivel del aula lo han llevado a cabo los maestros y los niños únicamente”.

5.3.3 Contenidos

En la segunda unidad es en la que se trabajó Música y Plástica principalmente, y se reflexionó sobre los cuadros del autor y los sentimientos que provocaban en los niños. Se ha buscado aunar las emociones y las sensaciones que provocaba un cuadro asociándolos a distintas audiciones. En el plano musical se ha trabajado la escucha activa y la interpretación de fragmentos que los niños han compuesto partiendo de los cuadros. La historia del arte se trató a través del autor y sus obras, utilizando vocabulario adecuado a la edad. También se trabajó la percepción de elementos, tanto en cuadros más realistas como expresionistas. La crítica y la estética se han visto reflejadas a la hora de dejar a los niños escoger el cuadro que querían trabajar y argumentar por qué ese y no otro.

También se trabajaron otras capacidades. Por un lado, la observación fue el punto de partida de las actividades. La imaginación se logró uniendo la música y el cuadro, y la creatividad a través de la composición de la música. La comunicación se usó a la hora de transmitir los

sentimientos. Finalmente, el análisis de la realidad se trabajó mediante la identificación de lo que representaba el cuadro.

5.3.4 Cómo influyó el proyecto en los alumnos

Entre los beneficios, el maestro destaca salirse de los contenidos enmarcados por los libros, estableciendo relaciones entre las materias. Además, la metodología les proporciona a los niños distintas formas de acercarse a un contenido, facilita distintas vías de aprendizaje. Entre las dificultades, el profesor relata que tuvo que obligarse a salir de la docencia tradicional para crear actividades. Buscó en internet y libros y se dio cuenta de que “no hay tanta metodología en este sentido [...], buscar qué actividades podía hacer a través de la música para llegar a contenidos de literatura o artística”. Por otro lado, el docente cuenta que desde el área de música es muy fácil adecuar las tareas a realizar con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Para ellos la experiencia fue positiva, porque “mientras un alumno quizá pueda poner una actividad a través de la lectura de una partitura, otro alumno aunque no lo sepa, con seguir un ritmo que él sienta, ya está llevando realizando esa misma actividad, aunque en otro nivel diferente”. Además, relató que muchos alumnos son conscientes de sus dificultades y de que se les saca del aula. Con estas actividades participan como cualquier otro compañero, siendo parte del grupo y sin que se les explique varias veces o de forma distinta el enunciado.

5.3.5 Educación Artística e Interdisciplinariedad

El maestro comentó que no se debería compartimentar el conocimiento, sino que se debería de dar a los alumnos la posibilidad de llegar a los contenidos por diferentes vías y de recurrir a las distintas inteligencias. En ese aspecto, la Educación Artística puede facilitar contenidos de otras materias. Por otro lado, añadió que “cuando vemos que un alumno tiene dificultades en adquirir un conocimiento, quizás es que no le estamos ayudando a adquirirlo por el camino más fácil para él [...], que no es el que utilizamos siempre”. Para concluir, habló de que hay que fomentar el trabajo por proyectos y la colaboración con el resto del profesorado.

5.4 ENTREVISTA 4: LA PERSISTENCIA DE LA MEMORIA

5.4.1 Primera parte de la entrevista

La entrevista 4 se llevó a cabo en dos fases. Las experiencias a las que hace mención se han llevado a cabo en un CEIP de un municipio próximo a una capital de provincia. En un primer momento, la entrevistada mostró y comentó un proyecto interdisciplinar entre música y plástica que había realizado con alumnos de Educación Infantil. Mostró el cuadro de “La persistencia de la memoria” (Dalí, 1931) conectado a la herramienta Makey Makey. Este recurso, elaborado por la maestra, funciona gracias a los cables de hilo de cobre que recorren la parte posterior del cuadro y que unen los puntos significativos del cuadro con la placa de circuitos. Se realizó una

demostración con alumnos de 3º de EP, con los que había trabajado en el curso anterior la pintura. Algunos de los puntos representativos escogidos en el cuadro son el acantilado, varios de los relojes, el mar o el árbol. Al cerrar el niño el circuito, sonaban audiciones de diferentes géneros y estilos asociados de alguna forma a cada elemento pictórico. Por ejemplo, en los huecos del acantilado sonaba “En la cueva del Rey de la Montaña” (Grieg, 1867). El alumno tenía un papel de explorador del cuadro. La maestra relató también la intención futura de usar esta herramienta en otros proyectos (entrevista personal, 11/05/2018).

5.4.2 Segunda parte de la entrevista

En una segunda parte de la entrevista, comentó haber realizado otras experiencias interdisciplinares que involucraban las artes plásticas, musicales y coreográficas dentro del área de Artística en Infantil y Primaria. Los grupos con los que las ha llevado a cabo son variados en cuanto a número, edad y características de los niños. La especialista relata que el rol del alumno es el de investigador, creador y descubridor y con ello “se consigue tener alumnos mucho más creativos”. Por otro lado, “el maestro guía cuando el alumno está atascado o cuando el camino no es adecuado”. La profesora, durante los dos primeros trimestres de curso, da recursos al alumnado para que puedan crear y en el último trimestre son ellos los que construyen “canciones, ritmos, melodías...”. Entre los recursos que utiliza en los proyectos están los instrumentos del aula (carillones, boomwhackers...) y tablets. La maestra relata que la interdisciplinariedad “ha dado una visión de la música en el aula totalmente diferente. Son felices. He despertado la inquietud por su creatividad y se muestran muy, muy ilusionados. Con eso me siento satisfecha de mi trabajo”. Además, “No hay dificultades. Tan sólo disfrutar con lo que le estás enseñando a tus alumnos”. En cuanto a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, vio como afectaba positivamente al alumnado con problemas de conducta, pues aumentó su motivación y se sintió orgulloso e importante por su capacidad creadora. Los proyectos los evalúa a través de la observación del trabajo y la ilusión que pone cada alumno.

Por último, considera que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa enriquece estos proyectos. Y añade: “Creo que trabajar interdisciplinariamente enriquece la formación tanto del alumnado como del profesorado. Las herramientas que se les da a los alumnos son diferentes. Creo que es algo muy positivo” (entrevista por correo electrónico, 18/05/2018).

5.5 ENTREVISTA 5: VIAJAR A TRAVÉS DE CLÁSICOS DE LA LITERATURA A DISTINTAS CULTURAS

La entrevista 5 (entrevista personal, 02/05/2018) narra una experiencia interdisciplinar en un Centro Rural Agrupado (CRA). El maestro de música se encontraba de cotutor con otra maestra

en un aula unitaria, e impartía toda la Educación Artística (Música y Plástica). El proyecto surgió a partir del Plan de Lectura en el que, a través de clásicos de la literatura, se viajaba a los 5 continentes. Trabajaron la música, bailes y artes plásticas de cada zona. El proyecto se llevaba a cabo en las horas que correspondían a Música y Plástica, aunque se intentaba ligar con los contenidos de otras áreas, como los que pertenecían al que entonces era Conocimiento del Medio. En Infantil se trató de forma global. En el aula había 6 alumnos con edades comprendidas entre los 3 y 12 años.

5.5.1 Desarrollo del proyecto

En cada trimestre se trabajó un libro que acercaba una cultura o continente a los alumnos. En el primer trimestre se escogió “Las mil y una noches” con cuentos como “Aladín”, con el que se centraron en los países árabes, Egipto y Asia. En el segundo trimestre trabajaron con un cómic de “Astérix y Obélix” para ver otro formato de lectura y vieron Roma, Grecia y los Juegos Olímpicos. Desde música añadieron otros países europeos como Portugal o Francia, y Rusia. En el último trimestre leyeron “Peter Pan y el País de Nunca Jamás”. Cada niño inventó su propio país, diseñaron y realizaron la bandera, los símbolos e inventaron “Musicalandia” como himno. Esto sirvió para tratar los símbolos de una sociedad como contenido de las Ciencias Sociales. Los materiales que utilizaron fueron variados: cartulinas, purpurina, escayola, pintura, henna, papel de seda, CDs, cuentos, láminas de instrumentos e instrumentos de las culturas.

El proyecto se evaluó positivamente, se presentó a los premios de Planes de Mejora y quedó finalista provincial. Por ello, decidieron continuar con otros proyectos y unirlos a programas europeos como el Comenius y el ErasmusPlus.

5.5.2 Rol de los participantes

El papel de los profesores era invitar a los niños a investigar sobre las culturas y guiar en las técnicas necesarias para la creación de materiales. Por ejemplo, el maestro relata que hicieron “una tinaja tipo griega, romana y les enseñamos cómo lo podían hacer a través del globo, escayola. Luego ya ellos fueron haciendo sus propios diseños, la fueron decorando y cada una tuvo la individualidad de cada alumno”. También las familias estaban involucradas en el proyecto.

5.5.3 Contenidos

En cuanto a los bloques de contenidos, todos ellos estaban presentes en el proyecto destacando “la artística, la interpretación y música, movimiento y danza”. La escucha se trabajó mediante audiciones y musicogramas de las distintas culturas. El menos presente fue el dibujo geométrico, aunque sí lo utilizaron en la elaboración de ciertos materiales. La historia del arte

tuvo un papel destacado, a través de distintas civilizaciones. También vieron la evolución que habían tenido las aportaciones de cada cultura.

5.5.4 Cómo influyó el proyecto en los alumnos

El proyecto aportó como beneficio a los estudiantes conectar los conocimientos y experiencias a través de una temática común, además de “fijarse más en las competencias que en las áreas”. Aunque, en el grupo que realizó el proyecto no había alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el maestro piensa que “Estos proyectos hacen que cada alumno [...] pueda aportar una cosa, tienen la parte de creatividad propia. Ellos se sienten mucho mejor y pueden contribuir al trabajo de equipo sin sentirse a veces frustrados como les ocurre en las áreas donde, [...] los 25 de un aula tienen que trabajar lo mismo”. Entre las dificultades el profesor cuenta que al inicio sintió que hubiera deseado mayor experiencia y formación en este tipo de actividades menos clásicas, con nuevas metodologías. Asimismo, tuvieron que modificar algunas actividades que consideraron complejas para la edad de los niños. Sin embargo, al tener pocos alumnos, tuvieron más tiempo para realizar las cosas del proyecto.

5.5.5 Educación Artística e Interdisciplinariedad.

El maestro comenta que la Educación Artística en la mayoría de colegios suele ser impartida por distintos profesores, en ocasiones porque el centro es bilingüe y se da Arts o Music. En consecuencia, no siempre se da el caso de poder trabajar de forma global. Considera que sería recomendable que un mismo profesor, o uno con el apoyo de otros maestros, pueda aprovechar las dos áreas para continuar el trabajo y que no traten temáticas distintas, ligando el trabajo artístico. También habla de que habría que pensar en crear especialistas artísticos para poder llevar toda el área. Para finalizar, añade: “La artística da mucho juego, hemos pensado en que son las *marías*, pero juegan un rol importante a la hora de poder encaminar metodologías por proyectos o microproyectos interdisciplinares”.

6. CONCLUSIONES

A lo largo de este texto hemos visto que el trabajo interdisciplinar en el aula lleva poniéndose en práctica desde el siglo pasado. Pero, tal y como dice Sarmiento (2012), no se trata de centrarnos en si es nuevo o no, sino en poner en práctica con sentido crítico lo que es mejor para los alumnos.

Por eso, cuando el enfoque interdisciplinar se aplica a la Educación Artística y vemos sus beneficios, deberíamos pensar en incluir estas prácticas en el desarrollo de nuestra labor docente. Vamos a hablar de las cuatro ventajas que estas suponen. En primer lugar, la interdisciplinariedad en Plástica y Música permite a los alumnos acceder a un conocimiento más

profundo de las materias, pues les da diferentes formas de llegar a los contenidos. Esto es especialmente importante en el ámbito de atención a la diversidad. En segundo lugar, la interdisciplinariedad deja que los alumnos perciban, exploren y transformen su contexto desde los lenguajes artísticos, de manera que pueden elegir cuál de ellos se adapta mejor a su capacidad y sensibilidad. Así pues, la interdisciplinariedad en las artes fomenta el desarrollo personal completo del individuo, dotándoles de un abanico más amplio de respuestas emocionales. El tercer punto, es que contribuye al desarrollo de otras capacidades, como la creatividad, la observación, la imaginación, la comunicación, la expresión artística o el análisis e interpretación de la realidad y así lo han afirmado todos los entrevistados en el apartado anterior. Por último, hemos encontrado referencias a que estas experiencias contribuyen al desarrollo de las competencias clave.

Por otra parte, vemos que llevar a cabo estas prácticas no está exento de riesgos. Puede ocurrir que una materia se subordine a otra o que se establezcan comparaciones superficiales entre ellas, perdiendo la esencia de cada disciplina. Por ello, es necesario comprender los fundamentos de Música y Plástica antes de establecer relaciones entre ellas, así como adquirir un cuerpo de conocimientos que conecten ambas artes.

Otra dificultad que encontraremos si queremos desarrollar un proyecto interdisciplinar será encontrar propuestas de intervención ya creadas. Como decíamos en la metodología, recopilar estas experiencias no ha sido sencillo. Las palabras clave no sirvieron para una búsqueda bibliográfica efectiva, pues muchas de estos proyectos se publican bajo el campo de una de las dos materias. Muchas de ellas no se encontraban etiquetadas explícitamente como interdisciplinares, a pesar de serlo. Por tanto, sería interesante que cuando se manifiesten varias artes en un mismo contexto educativo empecemos a identificarlo como un suceso interdisciplinar, con independencia del grado de interacción entre disciplinas. Si somos capaces de reconocerlo en el aula, también seremos capaces de verlo en las publicaciones especializadas de los distintos campos artísticos, sin necesidad de que venga etiquetado como interdisciplinar.

Y, ¿qué ocurre con el resto de disciplinas artísticas que se han mencionado en este trabajo? En primer lugar, algunas de ellas han sido incluidas bajo el paraguas de la Música (como la danza) o la Plástica (como los medios audiovisuales) por la forma en la que está redactado el currículum actual. En segundo lugar, otras, como las artes escénicas, apenas están presentes en él. Trabajar la interdisciplinariedad entre todas ellas excede el propósito de este trabajo, pero no por ello se quiere decir que no se deba de tener en consideración para futuras investigaciones en este campo.

Por otro lado, el debate sobre si debemos presentar las artes de forma conjunta sigue abierto. Y este se da en todas las etapas educativas. Pero, si consideramos la interdisciplinariedad como

beneficiosa para nuestros alumnos, ¿por qué no habría de serlo para nuestra labor docente? Es cierto que desarrollar cada una de las disciplinas artísticas lleva una vida de dedicación, pero se podría elaborar un cuerpo sólido de contenidos que sirvan de base para ayudar a construir esas interacciones. Además, esto nos daría una nueva visión de los contenidos que consideramos transversales a todas las materias. Aunque esto signifique salirnos de la zona de confort del área de Música, nos haría mejores educadores musicales y artísticos, porque tendríamos una visión más completa del arte.

Sin embargo, quizás no sea una cuestión de todo o nada. Hemos visto que existen distintos tipos de colaboración entre materias. Los diferentes grados de interdisciplinariedad son una valiosa herramienta que debemos tener en cuenta a la hora de programar. Podemos tener momentos en los que nos interese presentar contenidos disciplinarmente, otras actividades en las que demos prioridad a un área sobre la otra o proyectos en los que se trabaje de forma global. Contamos, por tanto, con varias posibilidades que podemos utilizar.

Para concluir, en este trabajo, hemos comentado brevemente 31 experiencias interdisciplinares del área de Educación Artística y, a la vez, hemos visto pautas para analizar o crear nuevas actividades que sigan este enfoque de enseñanza. Con ello se espera que en el futuro más profesionales se animen a implementar la interdisciplinariedad en sus aulas, colaborando entre ellos para construir una Educación Artística sólida y valiosa por sí misma. Así, contribuiremos eficazmente a la formación integral de nuestros alumnos.

REFERENCIAS

- Agra, M. J. (1999). Orientaciones interdisciplinares en educación artística. *ADAXE Revista de estudios e Experiencias Educativas*, 14-15, 167-184.
- Álamo, L. (enero de 1996). Taller de videoclips escolares. Una forma de escuchar música en la escuela. *Eufonía*, 2, 87-96.
- Alamos, J. E. (octubre de 2017). Música y danza, pilares de un proyecto interdisciplinar. *Eufonía*, 73, 47-57.
- Barrio, L. (julio de 2017). Creatividad musical. Representación e interpretación orientadas a la autodidaxia. *Eufonía*, 72, 66-72.
- Belloq, G., y Gil, M. J. (2010), *Tocar el arte. Técnicas e ideas para el desarrollo de la competencia artística*, Madrid, España: Kaleida Forma.
- Berbel-Gómez, N., Jaume-Adrover, M., y Furió-Terrasa, M. J. (abril de 2016). Sentido y percepción a través de sombras sonoras. *Eufonía*, 67, 53-59.
- Bové, N., Vila, D., y Martí, L. (1998). Proyecto interdisciplinar de teatro de guiñol. *Eufonía*, 13, 77-88.
- Callejón, M. D., y Perez-Roux, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y movimiento*, 2, 42-53.
- Cartas, I. (2012). Pintando sonidos; escuchando dibujos. *Red Educativa Musical*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/musica-educacion-y-tic/item/430-pintando-sonidos-escuchando-dibujos>
- Chrysostomou, S. (mayo de 2004). Interdisciplinary Approaches in the New Curriculum in Greece: a focus on music education. *Arts Education Policy Review*, 105(5), 23-29.
- Cosachov, M. (2003). Interdisciplina. Una óptica abierta para la enseñanza de la música. *Eufonía*, 27, 36-44.
- Escobar, M. D. (2013). *Literatura y música. Propuestas interdisciplinares para educación secundaria*. Recuperado de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=12316&IDTIPO=246&RASTRO=c\\$m4330](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=12316&IDTIPO=246&RASTRO=c$m4330)

- Espinosa, S. (octubre de 2017). La audiovisión ¿Contrato, integración, síncreis? *Eufonía*, 73, 7-12.
- García-Sipido, A., y Lago, P. (1986), *Color-forma-ritmo y melodía para una expresión integral*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gutiérrez, R. (Mayo de 2003). Música y Plástica: Globalización en la formación propedéutica de los futuros maestros. Una innovación en la enseñanza universitaria. *LEEME*, 11, 1-6.
- Hargreaves, D. J. (1989). La psicología evolutiva y las artes. En D. J. Hargreaves (Ed.), *Infancia y educación artística* (pp.20-39). 3a ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Huerta, R. (1999). Imágenes que nos sueñan. Aprender a conocer los sonidos del cine y la televisión. *Eufonía*, 16, 65-72.
- Instrucción del 9 de julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.
- Infantes, A., y Molina, C. (2017). Diseños de aprendizaje en el área de Educación Artística. España: PROCOMUN. Recuperado de <http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1500556843049>
- Infiesta, G., y Espinosa, S. (octubre de 2017). La producción audiovisual y su aplicación en la didáctica. *Eufonía*, 73, 38-40.
- Jantsch, E. (1979). Hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en la enseñanza y la innovación. En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs, y G. Michaud (Eds.), *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades* (pp. 110-141). México: ANUIES.
- Knill, P. (1994). Multiplicity as a tradition: Theories for interdisciplinary. Arts therapies, an overview. *The arts in Psychotherapy*, 21(5), 319-328.
- León, O. (abril de 2018). Museo Sonoro con WallaMe y HP Reveal . *Eufonía*, 75, 80-81.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- López-Peláez, M. P. (noviembre de 2010). El papel de la música y las artes en una educación integral. *Arte y Movimiento*, 3, 37-44.

- López-Peláez, M. P., y Molina, C. (octubre de 2015). Paisaje y arte sonoro. Propuestas intermedia para una educación musical. *Eufonía*, 65, 20-26.
- Marín, R., Bustamante, M. J., Casares, L., Flores, N., García, T., Martínez, V., Puentes, M., y Ruiz, M. (2002). Arte infantil y educación artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 1, 111-114.
- Martin, D., y Panjwani, A. (2017), *¡Empieza a crear! Una guía para acercar los jóvenes al mundo Maker*, España: Alfaomega.
- Martínez, A., Blanco, J., Alonso, I., Salgado, G., Prada, A., y Díaz, P. (2002). La expresión dramática: un intento de globalización de la educación artística. Fundamentación y propuesta para la formación del maestro de educación primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 347-359.
- Méliès, G. (productor y director). (1902) *Le Voyage dans la Lune* [Cinta cinematográfica]. Francia: Star-Film.
- Miguel, C. [César de Miguel Calvo]. (2015, junio 8) Uno más - Corto de Animación del aula TGD del C.P. de Corella [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=ec_nF1vdjIw
- Miguel, C. (abril de 2017). Stop Motion. Animación fotograma a fotograma. *Eufonía*, 71, 76-79.
- Miguel, J. C. (2012). *El sonido que habito*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/elsonidoquehabito/home>
- Monfort, P. (enero de 2018). Una banda sonora para una película de cine mudo . *Eufonía*, 74, 60-65.
- Morón, M., y París, G. (Diciembre de 2014). Espacios de Creación Artística en la Escuela. (U. d. Jaén, Ed.) *Arte y Movimiento*, 9, 53-63.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2014), *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*, Bogotá: Ediciones de la U.
- Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística y Cultural. Educación preescolar, básica y media. (s.f.) (2008). Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Revolución Educativa. Colombia Aprende. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-172594_archivo_pdf.pdf
- Palazón, J. (octubre de 2017). Realidad virtual a través de música y fotografías en 360°. *Eufonía*, 73, 58-64.

- Pascual, P. (2010), *Didáctica de la Música para Primaria* (2a ed.), Madrid: Pearson Educación.
- Pastor, R. (septiembre de 2011). *Artes plásticas y danza: propuesta para una didáctica interdisciplinar*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid. Recuperado de eprints.ucm.es/16759/1/T34010.pdf
- Peña-Zabala, M., Cilleruelo, L., y Aberasturi-Apraiz, E. (2018). Lego Serious Play como un método visual evaluador de prácticas educativas vinculadas al arte contemporáneo. *Arte, Individuo y sociedad*, 2(30), 243-259. doi: 10.5209/ARIS.56693
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, Boletín Oficial del Estado (BOE). 1 de marzo de 2014.
- Reina, M. (enero de 2017). Music Stars con Incredibox y VideoFX Music Video Maker. *Eufonía*, 70, 81-82.
- Riaño, M. E., y Giráldez, H. (2017). El aprendizaje audiovisual, un camino por recorrer. *Eufonía*, 73, 5.
- Rojas, P. (2016). *Una educación artística en diálogo con otras disciplinas. Caja de herramientas de educación artística*. (Segunda ed.). Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las artes.
- Tamayo, M. (2004), *El proceso de la investigación científica* (4a ed.), México: Limusa.
- The Consortium of National Arts Education Association (2002). *Authentic Connections: Interdisciplinary Work in the Arts*. Estados Unidos: Art Educators. Recuperado de <https://www.arteducators.org/research/articles/103-authentic-connections-interdisciplinary-work-in-the-arts>
- Varona, A., y Arruti, C. (2016), *La arquitectura a través del juego*, Madrid: Catarata.
- Vaz, E. M., Bañales, M. T., Enciso, M., Piñana, E., De Mugerza, A. I., y Esteban, M. B. (2015). *UDI Medio Ambiente y Consumo responsable*. España: PROCOMUN. Recuperado de <http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1445270077396>

ANEXO

ANEXO: TABLA RESUMEN DE ACTIVIDADES INTERDISCIPLINARES

Actividad	Música	Artes visuales/ Plástica	Artes escénicas/ Teatro	Artes coreográficas/ Danza	Literatura	Cine	Fotografía	Arquitectura	Diseño	Escultura	Otras áreas
Le Voyage dans la Lune	x	x				x					
Gala de folklore en Chile	x	x	x	x					x		EF, ET
Videoclips	x	x									
StopMotion	x	x			x						
Realidad Aumentada	x	x									
La voz de la Aljafería	x	x					x	x			
Performance con "Pois"	x	x	x								
¿Cómo suena la oscuridad?	x	x	x								
Carnaval Solorienta	x	x	x	x					x		L, CS, CN

Room 13		x	x		x						
El espacio y las formas a partir de las obras de Augusto Rodin			x		x	x		x			x
Artes plásticas y danza	Sentir, dibujar y bailar las plantas: Loie Fuller		x		x		x	x			
	Líneas curvas y rectas en nuestro cuerpo: Edgar Degas		x		x			x			x
Danzas circulares y mandalas		x	x		x						
El sonido que habito		x	x					x			
Medioambiente y		x	x								CN, CS,

consumo responsable												L, LI
Guiñol de Hansel y Gretel		x	x				x					
Ópera: “Un viaje de esperanza”		x	x	x			x		x			CS
Arquitectura	La sonoridad de la casa	x								x		
	Ritmo visual	x	x							x		
	Baila tu ciudad	x				x				x		
Piano Makey Makey		x	x									STEAM
Diseños de aprendizaje en el área de Educación Artística		x	x				x					
La historia de Babar, el		x	x									

pequeño elefante											
Realidad virtual	x	x									
Relación entre imagen y sonido	x	x									
Plastihistoria de la música	x	x	x			x				x	
LÓVA	x	x	x	x	x				x		M, L
Flipped Classroom Paul Klee	x	x	x		x						M, L, I
La persistencia de la memoria	x	x									
Viajar a través de clásicos de la literatura a distintas culturas	x	x		x	x						CM

CM: Conocimiento del Medio; CN: Ciencias Naturales; CS: Ciencias Sociales; EF: Educación Física; ET: Educación Tecnológica; L: Lengua; LI: Lengua Inglesa; M: Matemáticas; STEAM: Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte, Matemáticas.