

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



ESCUELA DE DOCTORADO DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

**DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO
EN EQUIDAD E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL

**LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN
EDUCACIÓN ARTÍSTICA: LA PERSPECTIVA DE FUTUROS
MAESTROS ACERCA DE LA INTEGRACIÓN ARTÍSTICA EN
LA EDUCACIÓN PRIMARIA**

PhD THESIS

**PRE-SERVICE TEACHER TRAINING IN ARTS EDUCATION: STUDENT
TEACHERS' PERSPECTIVE ON ARTS INTEGRATION IN PRIMARY
SCHOOLS**

Presentada por: **MARICEL TOTORICAGÜENA MARTÍN**

Dirigida por: **Prof./Dra. MARÍA ELENA RIAÑO GALÁN**
Prof./Dr. JAVIER ARGOS GONZÁLEZ

Santander, 2020



Universidade da Coruña |



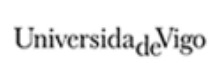
Universidad de Cantabria |



Universidad de Oviedo |



Universidad de Santiago |



Universidad de Vigo

A Fernando, Laura y Estela
por todo el apoyo brindado

A mi madre y mi padre,
por estar junto a mí siempre

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta Tesis Doctoral implicó recorrer un largo camino en el que disfruté y aprendí mucho, a la vez que supuso un gran esfuerzo y tener que superar numerosas dificultades. Este camino no podría haberlo recorrido en solitario, durante estos años de tesis pude contar con la generosidad de diferentes personas que me acompañaron. Tampoco hubiera llegado a destino sin el bagaje que me proporcionaron otras personas antes de emprender este camino. Espero poder expresar en estas palabras que siguen, mi enorme gratitud a todas estas personas que han formado y formarán siempre una parte importante de mi vida.

Comenzaré mostrando mi más profunda gratitud a mis directores de tesis. María Elena Riaño, gracias por todo el apoyo y guía que me has brindado desde el momento en el que nos conocimos, cuando recién llegaba a la ciudad de Santander, en el que tuve la grandísima suerte de que la vida nos reuniera en esta Universidad. Querida compañera, amiga, mentora: tus conocimientos, ideas y puntos de vista compartidos siempre sin reparos, tu tiempo dedicado a leer y releer borradores, tus consejos, motivación y la confianza depositada en mí han contribuido en gran medida a que esta investigación haya llegado a puerto. Javier Argos, a quién no había tenido oportunidad de conocer de cerca, gracias por tu cercanía, comprensión, disponibilidad y eficiencia en todos y cada uno de los momentos en los que te necesité; tenerte como tutor y director me ha transmitido seguridad y tranquilidad. Gracias a ambos, además, por haberse coordinado eficazmente haciendo que todo fluya.

Gracias también a profesoras y profesores compañeros de la Facultad interesados en mi tesis, que me brindaron durante todos estos años palabras de aliento y ofrecimientos de ayuda. Especialmente a Juan Amodia y a Andrés Fernández, por su orientación en cuestiones estadísticas, y a Noelia Fernández y a Teresa Gallego, por estar ahí en momentos de angustia y cansancio acumulado.

Quiero agradecer a las diferentes personas del programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación de la Universidad de Cantabria que durante todos estos años resolvieron dudas y realizaron gestiones, especialmente a Susana Lázaro y a Jesús Romero, siempre disponibles ante mis necesidades y consultas.

Gracias también a los doctorandos compañeros de camino, por compartir vivencias y experiencias.

Mi reconocimiento para los profesionales que colaboraron en la validación de los cuestionarios y para los estudiantes que se prestaron a colaborar como participantes en este estudio, ya que sin su colaboración no hubiera sido posible realizar esta investigación.

En el ámbito personal, quiero expresar mi enorme gratitud a mi marido Fernando, mi hijita Laura y mi suegra Estela, que han sido los que han estado más cerca durante todo este recorrido, escuchando relatos sobre mis batallas y facilitando mis ausencias en la vida familiar para poder ir sacando tiempo para escribir esta Tesis.

También quiero agradecer especialmente a mi madre y mi padre, y a otros miembros de mi familia, que han estado muy presentes en mis pensamientos y en mi corazón en momentos de dificultades, en los que he recordado todas aquellas situaciones en las que han sido perseverantes, han tenido una gran paciencia y se han esforzado para salir adelante.

En este sentido también agradezco a mis profesores de piano y composición que, además de inculcarme confianza en mí misma, me hicieron ver todas las cosas como una oportunidad para crear y expresar. Durante todo el proceso de escritura de esta tesis rondaron en mi cabeza analogías entre el hacer musical y el proceso de investigación, sirviendo de inspiración el primero para el segundo.

Para finalizar, gracias a los miembros del tribunal por aceptar el encargo de examinar y valorar la presente tesis.

Podría seguir añadiendo más personas a la lista. A todos, mi más sincera gratitud, porque este trabajo, también es vuestro.

ÍNDICE

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	3
Justificación	3
Elección del tema.....	7
Objetivos de la investigación	9
Metodología	10
Estructura de la Tesis	11
Aclaraciones.....	12

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN ARTÍSTICA	17
1.1 EDUCACIÓN ARTÍSTICA: APROXIMACIÓN INICIAL.....	19
1.1.1 Educación: algunos apuntes sobre su papel en nuestra sociedad actual	19
1.1.2 Arte	23
1.1.2.1 Reflexiones sobre su versatilidad	24
1.1.3 El binomio “educación artística”	26
1.2 ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	26
1.2.1 Enfoque academicista	33
1.2.2 Expresión libre	34
1.2.3 La Educación Artística como disciplina	37
1.2.4 Educación artística y desarrollo cognitivo	39
1.2.5 Educación por el arte o para el arte.....	40
1.2.6 Modelos eclécticos o nuevos enfoques	43
1.2.6.2 Postmodernidad.....	43
1.2.6.2 El arte a partir de la postmodernidad	47
1.2.6.3 Educación artística multicultural	49
1.2.6.4 Cultura visual	50
1.3 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS NECESARIAS PARA UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE CALIDAD EN EL CONTEXTO ESCOLAR...53	

CAPÍTULO 2: INTEGRACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA ACTUAL	63
2.1 EL PRINCIPIO DE GLOBALIZACIÓN	65
2.1.1 Interdisciplinariedad y currículum integrado	67
2.1.1.1 <i>Interdisciplinariedad</i>	67
2.2 LAS “ARTES INTEGRADAS” EN EL CURRÍCULUM	71
2.2.1 La Educación Artística como área	72
2.2.2 La Educación Artística integrada con otras áreas de conocimiento	76
2.2.3 Las artes integradas en algunos modelos educativos iberoamericanos.....	78
2.2.4 El currículo de primaria en España: competencias y convergencia de lenguajes artísticos	81
2.2.4.1 <i>El área de Educación Artística en la LOE</i>	81
2.2.4.2 <i>El área de Educación Artística en la LOMCE</i>	84
2.3 EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	90
2.3.1 Educación Responsable.....	91
2.3.2 MUS-E	94
2.3.3 LÓVA	97
2.3.4 Adoptar un músico	100
2.3.5 Cantania	103
2.3.6 Escuelas “Tándem”	106
2.3.7 Otras experiencias de integración artística.....	107
CAPÍTULO 3: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA	113
3.1 MARCO NORMATIVO UNIVERSITARIO ACTUAL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN ESPAÑA.....	116
3.2 ¿QUIÉN O QUIÉNES DEBERÍAN SER LOS ENCARGADOS DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTEGRADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA?.....	120
3.3 ALGUNAS PERSPECTIVAS ACERCA DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	122
3.3.1 Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria.....	123
3.3.2 Competencias del profesorado especialista en Educación Musical	130
3.3.3 Competencias del profesorado de Educación Artística.....	135

3.4 FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INTEGRADA	136
3.4.1 Fundamentación de la integración artística.....	137
3.4.2 Competencias necesarias.....	138
3.4.3 Concretando la formación para la educación artística integrada.....	140
3.5 EXPERIENCIAS INTEGRADORAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO ESPAÑOL DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	143
3.5.1 El relato digital.....	143
3.5.2 Aprendizaje-servicio a través de la performance	145
3.5.3 Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual	148
3.5.4 Historias que emocionan.....	149
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.....	153
CAPÍTULO 4: INTEGRACIÓN ARTÍSTICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA: DESCRIPCIÓN DE UN ESTUDIO PREVIO.....	155
4.1 MÉTODO	157
4.1.1 Participantes.....	158
4.1.2 Procedimiento	159
4.2 RESULTADOS	159
4.2.1 Formación artística del profesorado.....	159
4.2.2 La Educación Artística en 4º y 5º de Primaria	160
4.2.3 Enfoque globalizador establecido por el currículo.....	161
4.3 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	165
CAPÍTULO 5: MARCO METODOLÓGICO.....	169
5.1 IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	171
5.2 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN.....	173
5.2.1 Objetivos específicos.....	174
5.3 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	175
5.4 PARTICIPANTES.....	178

5.5 ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS.....	180
5.5.1 Cuestionarios pretest y postest de la propuesta didáctica	183
5.5.1.1 <i>Proceso de validación</i>	183
5.5.1.2 <i>Características de los cuestionarios pretest y postest</i>	185
5.5.2 Cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos	187
5.6 PRODECIMIENTO.....	189
5.6.1 Fase 1: Previa a la formación.....	189
5.6.2 Fase 2: Formativa.....	189
5.6.2.1 <i>Propuesta didáctica</i>	189
5.6.2.2 <i>Experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos: “Uniendo las artes para cambiar la sociedad”</i>	192
5.6.3 Fase 3: Posterior a la formación.....	196
5.7 ANÁLISIS DE LOS DATOS	196
5.7.1 Procedimientos para obtener resultados descriptivos	197
5.7.1.1 <i>Algoritmos de análisis</i>	197
5.7.1.2 <i>Análisis de datos cualitativos</i>	201
5.7.1.3 <i>Conversión de datos cualitativos a cuantitativos</i>	204
5.7.1.4 <i>Análisis de datos cuantitativos</i>	206
5.7.1.5 <i>Relación de resultados cuantitativos con cualitativos</i>	209
5.7.2 Procedimientos para obtener resultados comparativos (contrastes pretest-postest).....	210
5.7.2.1 <i>Contrastes pretest-postest de los resultados cualitativos</i>	210
5.7.2.2 <i>Contrastes pretest-postest de los resultados cuantitativos</i>	211
5.7.3 Casos incluidos y excluidos en el análisis de los datos.....	215
5.7.4 Estructura categorial y variables	217
5.7.4.1 <i>Configuración de las categorías</i>	217
CAPÍTULO 6: RESULTADOS.....	219
RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 1.....	223
6.1 PERCEPCIÓN ACERCA DEL ENFOQUE INTEGRADOR DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES (DIMENSIÓN A - PRETEST).....	225
6.1.1 Concepciones sobre “integración artística”	225
6.1.1.1 <i>Respuestas que concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”</i>	225
6.1.1.2 <i>Respuestas que no concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”</i>	226
6.1.2 Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria.....	226
6.1.2.1 <i>Resultados estadísticos: valoración de este enfoque integrador</i>	226
6.1.2.2 <i>Argumentación</i>	227
6.1.2.3 <i>Correspondencia de los argumentos con las valoraciones</i>	229

6.1.3 Implementación de proyectos de artes integradas (PAI) en su futura labor docente	232
6.1.3.1 Resultados estadísticos: grado de interés implementación PAI	232
6.1.3.2 Argumentación.....	232
RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 2.....	237
6.2 FORMACIÓN ARTÍSTICA (DIMENSIÓN B).....	239
6.2.1 Clases relacionadas con arte	239
6.2.1.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no han recibido clases de arte	239
6.2.1.2 Diferentes tipos de formación recibida	240
6.2.2 Aprendizaje informal sobre arte.....	243
6.2.2.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no han recibido educación informal sobre arte.....	243
6.2.2.2 Características de la formación informal recibida.....	244
6.2.3 Formar parte de algún grupo artístico	245
6.2.3.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no poseen experiencia de participación en grupos artísticos	245
6.2.3.2 Características de la participación en grupos artísticos.....	245
6.2.4 Alguna otra actividad relacionada con el arte	246
6.2.4.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no poseen experiencia realizando alguna otra actividad artística	246
6.2.4.2 Descripción de las actividades mencionadas	247
6.2.5 Conocimiento de proyectos de artes integradas (PAI)	247
6.2.5.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no conocen PAI.....	247
6.2.5.2 Descripción de los PAI conocidos	247
6.2.6 Experiencia de participación en PAI.....	248
6.2.6.1 Resultados estadísticos: participación en PAI	248
6.2.6.2 Descripción de los PAI en los que mencionaron haber participado	248
6.3 RELACIÓN CON LO ARTÍSTICO (DIMENSIÓN C - PRETEST).....	249
6.3.1 Frecuencia de realización de actividades artísticas.....	249
6.3.2 Grado de agrado percibido en la realización de actividades artísticas	253
6.3.3 Autoeficacia artística	255
6.3.4 Comparación de modas: frecuencia de realización de actividades artísticas, grado de agrado percibido y autoeficacia artística.....	257
6.3.5 Motivación para enseñar disciplinas artísticas.....	258
6.3.6 Autoeficacia como docente de disciplinas artísticas.....	259
6.3.7 Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas.....	260
6.3.7.1 Resultados estadísticos: autoeficacia participación en PAI.....	260
6.3.7.2 Argumentación según la autoeficacia manifestada	261

6.4 CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA (DIMENSIÓN D - PRETEST)	263
6.4.1 Concepciones sobre Educación Artística	263
6.4.2 Importancia de la Educación Artística (EA) en relación con otras áreas de conocimiento (OA)	265
6.4.2.1 Resultados estadísticos: importancia de EA frente a OA	265
6.4.2.2 Argumentación según la importancia EA/OA.....	266
6.4.3 Importancia que otorga a la EA la sociedad española.....	268
6.4.3.1 Resultados estadísticos: importancia EA en la sociedad.....	268
6.4.3.2 Argumentación según la importancia de la EA en la sociedad	269
6.4.4 Importancia otorgada a la EA por los centros de Educación Primaria (EP) en España.....	271
6.4.4.1 Resultados estadísticos: importancia de EA en centros de EP.....	271
6.4.4.2 Argumentación según la importancia de la EA en centros de EP	271
6.4.5 Disciplinas que se deberían incluir en EA	274
6.4.5.1 Resultados estadísticos: presencia de cada disciplina artística	275
6.4.5.2 Resultados estadísticos: combinaciones de disciplinas artísticas	276
6.4.5.3 Resultados estadísticos: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones	277
6.4.6 Educación Artística como medio o fin.....	277
6.4.7 Perfil del educador artístico en Educación Primaria	278
6.4.7.1 Resultados estadísticos: presencia de cada perfil	279
6.4.7.1 Resultados estadísticos: combinaciones de perfiles	279
6.4.7.3 Argumentación según el/los perfiles elegidos.....	280
6.4.8 Disfrute de los niños en actividades artísticas en EP	283
6.4.8.1 Resultados estadísticos: grado de disfrute de los niños en actividades artísticas	283
6.4.8.2 Argumentación según el grado de disfrute especificado	284

RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 3.....287

6.5 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA COLABORATIVA DE INTEGRACIÓN DE LENGUAJES ARTÍSTICOS (DIMENSIÓN E)	289
6.5.1 Valoración general del trabajo realizado.....	289
6.5.2 Dificultad	290
6.5.3 Esfuerzo	291
6.5.4 Interés.....	292
6.5.5 Disfrute-desagrado.....	292
6.5.6 Utilidad	293
6.5.7 Satisfacción.....	293
6.5.8 Aprendizaje	294
6.5.9 Experiencia favorable de integración artística	294
6.5.9.1 Resultados estadísticos: grado de acuerdo con experiencia favorable de integración artística	294
6.5.9.2 Argumentación.....	295
6.5.10 Otras cuestiones	295

RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 4	297
6.6 PERCEPCIÓN ACERCA DEL ENFOQUE INTEGRADOR DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES (DIMENSIÓN A - POSTEST)	299
6.6.1 Concepciones sobre “integración artística”	299
6.6.1.1 <i>Respuestas que concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”</i>	299
6.6.1.2 <i>Respuestas que no concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”</i>	300
6.6.2 Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria	301
6.6.2.1 <i>Resultados estadísticos: valoración de este enfoque integrador</i>	301
6.6.2.2 <i>Argumentación</i>	301
6.6.2.3 <i>Correspondencia de los argumentos con las valoraciones</i>	305
6.6.3 Implementación de proyectos de artes integradas en su futura labor docente .	308
6.6.3.1 <i>Resultados estadísticos: grado de interés implementación PAI</i>	308
6.6.3.2 <i>Argumentación según el grado de interés manifestado</i>	308
 RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 5	 313
6.7 PERCEPCIÓN ACERCA DEL ENFOQUE INTEGRADOR DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES (CONTRASTE DIMENSIÓN A PRETEST-POSTEST)	315
6.7.1 Concepciones sobre “integración artística”	315
6.7.2 Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria	315
6.7.2.1 <i>Confrontación de resultados estadísticos sobre la valoración de este enfoque integrador</i>	315
6.7.2.2 <i>Contraste de los argumentos empleados</i>	317
6.7.3 Implementación de proyectos de artes integradas en su futura labor docente .	321
6.7.3.1 <i>Confrontación de resultados estadísticos sobre el grado de interés de implementar PAI</i>	321
6.7.3.2 <i>Contraste de los argumentos utilizados</i>	323
 RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 6	 325
6.8 RELACIÓN CON LO ARTÍSTICO (DIMENSIÓN C - POSTEST)	327
6.8.1 Frecuencia de realización de actividades artísticas	327
6.8.2 Grado de agrado percibido en la realización de actividades artísticas	330
6.8.3 Autoeficacia artística	332
6.8.4 Comparación de modas: frecuencia de realización de actividades artísticas, grado de agrado percibido y autoeficacia artística	334
6.8.5 Motivación para enseñar disciplinas artísticas	335
6.8.6 Autoeficacia como docente de disciplinas artísticas	336

6.8.7	Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas.....	337
6.8.7.1	<i>Resultados estadísticos: autoeficacia participación en PAI.....</i>	337
6.8.7.2	<i>Argumentación según la autoeficacia manifestada</i>	338
6.9	CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
	(DIMENSIÓN D - POSTEST)	341
6.9.1	Concepciones sobre Educación Artística	341
6.9.2	Importancia de la Educación Artística (EA) en relación con otras áreas de conocimiento (OA)	342
6.9.2.1	<i>Resultados estadísticos: importancia de EA frente a OA</i>	342
6.9.2.2	<i>Argumentación según la importancia EA/OA.....</i>	343
6.9.3	Importancia que otorga a la EA la sociedad española.....	344
6.9.3.1	<i>Resultados estadísticos: importancia EA en la sociedad.....</i>	344
6.9.3.2	<i>Argumentación según la importancia de la EA en la sociedad</i>	345
6.9.4	Importancia otorgada a la EA por los centros de Educación Primaria (EP) en España.....	346
6.9.4.1	<i>Resultados estadísticos: importancia de EA en centros de EP.....</i>	346
6.9.4.2	<i>Argumentación según la importancia de la EA en centros de EP</i>	347
6.9.5	Disciplinas que se deberían incluir en EA	351
6.9.5.1	<i>Resultados estadísticos: presencia de cada disciplina artística</i>	351
6.9.5.2	<i>Resultados estadísticos: combinaciones de disciplinas artísticas</i>	352
6.9.5.3	<i>Resultados estadísticos: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones</i>	353
6.9.6	Educación Artística como medio o fin.....	354
6.9.7	Perfil del educador artístico en Educación Primaria	355
6.9.7.1	<i>Resultados estadísticos: presencia de cada perfil</i>	355
6.9.7.2	<i>Resultados estadísticos: combinaciones de perfiles</i>	356
6.9.7.3	<i>Argumentación según el/los perfiles elegidos.....</i>	357
6.9.8	Disfrute de los niños en actividades artísticas en EP	359
6.9.8.1	<i>Resultados estadísticos: grado de disfrute de los niños en actividades artísticas</i>	359
6.9.8.2	<i>Argumentación según el grado de disfrute especificado</i>	359
	RESULTADOS OBJETIVO ESPECÍFICO 7.....	363
6.10	RELACIÓN CON LO ARTÍSTICO (CONTRASTE DIMENSIÓN C	
	PRETEST-POSTEST)	365
6.10.1	Confrontación de resultados: actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia).....	365
6.10.1.1	<i>Concordancia de los valores de las tres modas en cada actividad</i>	367
6.10.1.2	<i>Confrontación por pares de variables: relación frecuencia/grado de agrado; grado de agrado/autoeficacia; y frecuencia/autoeficacia.</i>	369
6.10.1.3	<i>Comparación de los valores de las modas de las distintas disciplinas artísticas</i>	369
6.10.1.4	<i>Actividades realizadas con mayor y menor frecuencia</i>	370
6.10.2	Confrontación de resultados: motivación y autoeficacia como docente de Educación Artística.....	370

6.10.3	Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas.....	371
6.10.3.1	<i>Confrontación de resultados estadísticos: autoeficacia participación en PAI...</i>	371
6.10.3.2	<i>Contraste de los argumentos utilizados</i>	373
6.11	CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA	
	(CONTRASTE DIMENSIÓN D PRETEST/POSTEST)	375
6.11.1	Concepciones sobre Educación Artística.....	375
6.11.2	Importancia de la EA, EA como medio o fin y disfrute de los niños en actividades artísticas	377
6.11.2.1	<i>Resultados estadísticos: variables relacionadas con la importancia de la EA, su papel y el disfrute percibido por los niños</i>	377
6.11.2.2	<i>Contraste de argumentos: importancia de la Educación Artística con relación a otras áreas de conocimiento</i>	378
6.11.2.3	<i>Contraste de argumentos: importancia que otorga a la EA la sociedad española</i>	380
6.11.2.4	<i>Contraste de argumentos: importancia otorgada a la EA por los centros de EP en España</i>	380
6.11.2.5	<i>Contraste de argumentos: disfrute de los niños en actividades artísticas en EP</i>	382
6.11.3	Perfil del educador artístico en Educación Primaria	383
6.11.3.1	<i>Confrontación de resultados estadísticos: presencia de cada perfil</i>	383
6.11.3.2	<i>Confrontación de resultados estadísticos: combinaciones de perfiles</i>	384
6.11.3.3	<i>Contraste de los argumentos empleados</i>	385
6.11.4	Disciplinas que se deberían incluir en EA	386
6.11.4.1	<i>Confrontación de resultados estadísticos: presencia de cada disciplina artística</i>	386
6.11.4.2	<i>Confrontación de resultados estadísticos: combinaciones de disciplinas artísticas</i>	386
6.11.4.3	<i>Confrontación de resultados estadísticos: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones</i>	387
CAPÍTULO 7:	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	389
7.1	DISCUSIÓN	391
7.1.1	Dimensión A: Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes.....	391
7.1.1.1	<i>Concepciones sobre “integración artística”</i>	392
7.1.1.2	<i>Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento</i>	393
7.1.1.3	<i>Implementación de proyectos de artes integradas en su futura labor docente</i>	395
7.1.2	Dimensión B: Formación artística	397
7.1.2.1	<i>Formación artística general</i>	398
7.1.2.2	<i>Formación en proyectos de artes integradas</i>	402
7.1.3	Dimensión C: Relación con lo artístico	405
7.1.3.1	<i>Actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia)</i>	405
7.1.3.2	<i>Autoeficacia y motivación como docente de Educación Artística</i>	414
7.1.3.3	<i>Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas</i>	418

7.1.4 Dimensión D: Consideraciones sobre la Educación Artística.....	421
7.1.4.1 <i>Concepciones sobre Educación Artística</i>	421
7.1.4.2 <i>Disciplinas que se deberían incluir en EA</i>	423
7.1.4.3 <i>Importancia de la EA (con respecto a OA, en la sociedad y en los centros escolares)</i>	425
7.1.4.4 <i>Educación Artística como medio o fin</i>	430
7.1.4.5 <i>Perfil del educador artístico en Educación Primaria</i>	432
7.1.4.6 <i>Disfrute de los niños en actividades artísticas en EP</i>	436
7.1.5 Dimensión E: Valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos	439
7.1.5.1 <i>Propuesta didáctica “Integración artística en Educación Primaria”</i>	440
7.1.5.2 <i>Cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos</i>	441
7.2 SÍNTESIS DE LAS CONTRIBUCIONES DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	451
7.2.1 Dimensión A - Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes.....	451
7.2.2 Dimensión D - Consideraciones sobre la Educación Artística	452
7.2.3 Dimensión C - Relación con lo artístico	453
7.2.4 Dimensión E - Valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos	453
7.3 CONCLUSIONES	454
7.4 CONTRIBUCIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS	456
7.4.1 Principales contribuciones	456
7.4.2 Limitaciones del estudio	457
7.4.3 Perspectivas futuras	458
REFERENCIAS	461
ANEXOS	481
ANEXO 1: INSTRUMENTO PARA VALIDACIÓN POR EXPERTOS DEL CUESTIONARIO	483
ANEXO 2: CUESTIONARIO PRETEST 1	485
ANEXO 3: CUESTIONARIO PRETEST 2	490
ANEXO 4: RELACIÓN DE LOS ÍTEMS DEL CUESTIONARIO PRETEST-POSTEST DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA CON LAS DIMENSIONES DE LA ESTRUCTURA CATEGORIAL Y LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	494

ANEXO 5: CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA COLABORATIVA DE INTEGRACIÓN DE LENGUAJES ARTÍSTICOS	499
---	-----

ANEXO 6: ESTRUCTURA CATEGORIAL Y CORRESPONDENCIAS VARIAS	501
--	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Modernidad – Posmodernidad</i>	44
Tabla 2. <i>Tipos de relaciones entre las disciplinas</i>	68
Tabla 3. <i>Campo de conocimiento del arte</i>	73
Tabla 4. <i>Vínculos entre áreas que facilitan la integración</i>	77
Tabla 5. <i>Enfoque de la educación artística y sus disciplinas en algunos países iberoamericanos</i>	80
Tabla 6. <i>Bloques del área de Educación Artística, currículum LOE de E.P.</i>	83
Tabla 7. <i>Bloques del área de Educación Artística, currículum LOMCE de E.P.</i>	87
Tabla 8. <i>Competencias profesionales del profesorado, definiciones y dimensiones</i>	124
Tabla 9. <i>Propuesta de competencias profesionales para el profesorado de Música</i>	134
Tabla 10. <i>Competencias del profesorado de Educación Artística</i>	136
Tabla 11. <i>Casos estudiados</i>	158
Tabla 12. <i>Perfil del profesorado participante</i>	159
Tabla 13. <i>La Educación Artística en 4º y 5º de Primaria</i>	160
Tabla 14. <i>Opinión sobre el enfoque globalizador</i>	161
Tabla 15. <i>Factores que dificultan el enfoque globalizador</i>	163
Tabla 16. <i>Edad de la muestra</i>	179
Tabla 17. <i>Detalle de participación de la muestra en la recogida de datos</i>	180
Tabla 18. <i>Rúbrica para adjudicar valores cuantitativos a respuestas cualitativas</i>	205
Tabla 19. <i>Frecuencias y porcentajes: valoración integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (pretest)</i>	227
Tabla 20. <i>Relación valoraciones/argumentos acerca del enfoque integrado de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (pretest)</i>	230
Tabla 21. <i>Frecuencias y porcentajes: Interés implementar PAI en futura labor docente (pretest)</i>	232
Tabla 22. <i>Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no han recibido clases de arte (pretest)</i>	239
Tabla 23. <i>Formación artística realizada dentro del ámbito escolar (pretest)</i>	241
Tabla 24. <i>Formación artística recibida fuera del contexto escolar (pretest)</i>	242

Tabla 25. <i>Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no han recibido educación informal sobre arte (pretest)</i>	243
Tabla 26. <i>Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no poseen experiencia de participación en grupos artísticos (pretest)</i>	245
Tabla 27. <i>Participación en grupos artísticos (pretest)</i>	246
Tabla 28. <i>Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no poseen experiencia realizando alguna otra actividad artística (pretest)</i>	246
Tabla 29. <i>Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no poseen conocen PAI (pretest)</i>	247
Tabla 30. <i>Frecuencias y porcentajes: participación en PAI (pretest)</i>	248
Tabla 31. <i>Moda, rango y otros: frecuencia de realización de actividades artísticas (pretest)</i>	250
Tabla 32. <i>Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la frecuencia de realización (pretest)</i>	252
Tabla 33. <i>Moda, rango y otros: grado de agrado actividades artísticas (pretest)</i>	253
Tabla 34. <i>Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente al grado de agrado (pretest)</i>	254
Tabla 35. <i>Moda, rango y otros: autoeficacia artística (pretest)</i>	255
Tabla 36. <i>Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la autoeficacia artística (pretest)</i>	256
Tabla 37. <i>Actividades artísticas: comparación de modas frecuencia de realización/grado de agrado/autoeficacia (pretest)</i>	257
Tabla 38. <i>Porcentajes válidos: motivación para enseñar disciplinas artísticas (pretest)</i>	258
Tabla 39. <i>Porcentajes válidos: autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (pretest)</i>	259
Tabla 40. <i>Frecuencias y Porcentajes válidos: autoeficacia participación en PAI (pretest)</i>	261
Tabla 41. <i>Relación valoraciones/argumentos autoeficacia participación en PAI (pretest)</i>	262
Tabla 42. <i>Frecuencias y porcentajes: importancia EA frente a OA (pretest)</i>	266
Tabla 43. <i>Frecuencias y porcentajes: importancia EA en la sociedad (pretest)</i>	269
Tabla 44. <i>Frecuencias y porcentajes: importancia EA en centros de EP (pretest)</i>	271
Tabla 45. <i>Relación valoraciones/argumentos importancia de la EA en centros EP españoles (pretest)</i>	274
Tabla 46. <i>Recuento y porcentajes válidos: presencia en las respuestas de cada disciplina artística (pretest)</i>	275
Tabla 47. <i>Frecuencias y porcentajes: combinaciones de disciplinas artísticas (pretest)</i>	276

Tabla 48. <i>Frecuencias y porcentajes: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en combinaciones (pretest)</i>	277
Tabla 49. <i>Frecuencias y porcentajes: arte medio o fin (pretest)</i>	278
Tabla 50. <i>Frecuencias y porcentajes válidos: presencia de cada perfil (pretest)</i>	279
Tabla 51. <i>Frecuencias y porcentajes: combinaciones de perfiles (pretest)</i>	279
Tabla 52. <i>Relación argumentos/perfiles idóneos de educadores artísticos (pretest)</i>	280
Tabla 53. <i>Frecuencias y porcentajes: grado disfrute de los niños en actividades artísticas (pretest)</i>	283
Tabla 54. <i>Relación argumentos/grado disfrute de los niños en actividades artísticas (pretest)</i>	286
Tabla 55. <i>Frecuencias y porcentajes: dificultad</i>	291
Tabla 56. <i>Frecuencias y porcentajes: esfuerzo</i>	291
Tabla 57. <i>Frecuencias y porcentajes: interés</i>	292
Tabla 58. <i>Frecuencias y porcentajes: disfrute-desagrado</i>	293
Tabla 59. <i>Frecuencias y porcentajes: utilidad</i>	293
Tabla 60. <i>Frecuencias y porcentajes: satisfacción</i>	293
Tabla 61. <i>Frecuencias y porcentajes: aprendizaje</i>	294
Tabla 62. <i>Frecuencias y porcentajes: grado de acuerdo con experiencia favorable de integración artística</i>	294
Tabla 63. <i>Frecuencias y porcentajes: valoración integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (postest)</i>	301
Tabla 64. <i>Relación valoraciones/argumentos acerca del enfoque integrado de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (postest)</i>	306
Tabla 65. <i>Frecuencias y porcentajes: Interés implementar PAI en futura labor docente (postest)</i>	308
Tabla 66. <i>Tabla de contingencia: valoración integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (confrontación pretest-postest)</i>	316
Tabla 67. <i>Cambios en la valoración del enfoque integrador</i>	317
Tabla 68. <i>Contraste pretest-postest de argumentos: integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento</i>	319
Tabla 69. <i>Argumentos positivos, negativos y neutros sobre integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (confrontación pretest-postest)</i>	320
Tabla 70. <i>Tabla de contingencia: grado interés implementar PAI (confrontación pretest-postest)</i>	322
Tabla 71. <i>Cambios en grado de interés por implementar PAI</i>	322
Tabla 72. <i>Moda, rango y otros: frecuencia de realización de actividades artísticas (postest)</i>	328
Tabla 73. <i>Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la frecuencia de realización (postest)</i>	329

Tabla 74. <i>Moda, rango y otros: grado de agrado actividades artísticas (postest)</i>	330
Tabla 75. <i>Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente al grado de agrado (postest)</i>	331
Tabla 76. <i>Moda, rango y otros: autoeficacia artística (postest)</i>	332
Tabla 77. <i>Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la autoeficacia artística (postest)</i>	333
Tabla 78. <i>Actividades artísticas: comparación de modas frecuencia de realización/grado de agrado/autoeficacia (postest)</i>	334
Tabla 79. <i>Porcentajes válidos: motivación para enseñar disciplinas artísticas (postest)</i>	335
Tabla 80. <i>Porcentajes válidos: autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (postest)</i>	336
Tabla 81. <i>Frecuencias y Porcentajes válidos: autoeficacia participación en PAI (postest)</i>	338
Tabla 82. <i>Relación valoraciones/argumentos autoeficacia participación en PAI (postest)</i>	340
Tabla 83. <i>Frecuencias y porcentajes: importancia EA frente a OA (postest)</i>	343
Tabla 84. <i>Frecuencias y porcentajes: importancia EA en la sociedad (postest)</i>	345
Tabla 85. <i>Frecuencias y porcentajes: importancia EA en centros de EP (postest)</i>	347
Tabla 86. <i>Relación valoraciones/argumentos importancia de la EA en centros EP españoles (postest)</i>	350
Tabla 87. <i>Recuento y porcentajes válidos: presencia en las respuestas de cada disciplina artística (postest)</i>	352
Tabla 88. <i>Frecuencias y porcentajes: combinaciones de disciplinas artísticas (postest)</i>	353
Tabla 89. <i>Frecuencias y porcentajes: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en combinaciones (postest)</i>	354
Tabla 90. <i>Frecuencias y porcentajes: arte medio o fin (postest)</i>	354
Tabla 91. <i>Frecuencias y porcentajes válidos: presencia de cada perfil (postest)</i>	355
Tabla 92. <i>Frecuencias y porcentajes: combinaciones de perfiles (postest)</i>	356
Tabla 93. <i>Frecuencias y porcentajes: grado disfrute de los niños en actividades artísticas (postest)</i>	359
Tabla 94. <i>Relación argumentos/grado disfrute de los niños en actividades artísticas (postest)</i>	362
Tabla 95. <i>Confrontación de resultados: actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia)</i>	366
Tabla 96. <i>Cambios en la motivación y la autoeficacia como docente de EA</i>	371

Tabla 97. <i>Tabla de contingencia: autoeficacia participación en PAI (confrontación pretest-postest)</i>	372
Tabla 98. <i>Cambios en la autoeficacia en la participación en PAI</i>	372
Tabla 99. <i>Contraste pretest-postest de argumentos: autoeficacia participación en PAI</i>	373
Tabla 100. <i>Confrontación de resultados: disciplinas artísticas mencionadas en respuestas sobre EA</i>	376
Tabla 101. <i>Cambios en las variables sobre importancia de EA, su papel y el disfrute de los niños</i>	378
Tabla 102. <i>Contraste pretest-postest de argumentos: importancia EA con relación a OA</i>	379
Tabla 103. <i>Contraste pretest-postest de argumentos: importancia otorgada a la EA por los centros de EP en España</i>	381
Tabla 104. <i>Contraste pretest-postest de argumentos: disfrute de los niños en actividades artísticas en EP</i>	382
Tabla 105. <i>Confrontación de resultados: presencia de cada perfil</i>	384
Tabla 106. <i>Confrontación de resultados: combinaciones de perfiles</i>	385
Tabla 107. <i>Confrontación de resultados: presencia de cada disciplina artística</i>	386
Tabla 108. <i>Confrontación de resultados: combinaciones de disciplinas artísticas</i>	387
Tabla 109. <i>Tabla de contingencia: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones</i>	388
Tabla 110. <i>Cambios en la cantidad de disciplinas artísticas mencionadas por respuesta</i>	388
Tabla 111. <i>Relación de los ítems del cuestionario pretest-postest con las dimensiones y los objetivos específicos</i>	494
Tabla 112. <i>Estructura categorial: correspondencia con objetivos específicos, instrumentos de recogida de datos, algoritmos de análisis y otros</i>	501

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Relaciones entre las tendencias en la enseñanza de las Artes Visuales y las de la Música</i>	31
<i>Figura 2. Relaciones entre enfoques de la educación artística de autores citados</i>	32
<i>Figura 3. Características necesarias para una Educación Artística de calidad</i>	54
<i>Figura 4. Recursos educativos del programa de Educación Responsable</i>	93
<i>Figura 5. Trabajando en LÓVA</i>	98
<i>Figura 6. Concierto Adoptar un músico 1</i>	102
<i>Figura 7. Concierto Adoptar un músico 2</i>	103

<i>Figura 8.</i> Concierto Cantania 1	105
<i>Figura 9.</i> Concierto Cantania 2	105
<i>Figura 10.</i> <i>Vicisitudes</i> de Jean Dubuffet	110
<i>Figura 11.</i> <i>Whit the heart of a child</i> , instalación de Nicola Ravenscroft	111
<i>Figura 12.</i> Fases de la investigación	189
<i>Figura 13.</i> Algoritmo de análisis 1	198
<i>Figura 14.</i> Algoritmo de análisis 2	198
<i>Figura 15.</i> Algoritmo de análisis 3	198
<i>Figura 16.</i> Algoritmo de análisis 4	199
<i>Figura 17.</i> Algoritmo de análisis 5	199
<i>Figura 18.</i> Algoritmo de análisis 6	200
<i>Figura 19.</i> Gráfico correspondencia argumentos/valoraciones sobre implementación PAI (pretest)	235
<i>Figura 20.</i> Gráfico motivación para enseñar disciplinas artísticas (pretest).....	259
<i>Figura 21.</i> Gráfico autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (pretest).....	260
<i>Figura 22.</i> Gráfico porcentaje válido de participantes que mencionan a cada disciplina artística en sus respuestas.....	275
<i>Figura 23.</i> Gráfico relación argumentos/perfiles idóneos de educadores artísticos (pretest).....	281
<i>Figura 24.</i> Gráfico correspondencia argumentos/valoraciones sobre implementación PAI (postest)	311
<i>Figura 25.</i> Gráfico motivación para enseñar disciplinas artísticas (postest).....	336
<i>Figura 26.</i> Gráfico autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (postest).....	337
<i>Figura 27.</i> Gráfico porcentaje válido de perfiles de educadores artísticos (postest).....	356
<i>Figura 28.</i> Gráfico relación argumentos/perfiles idóneos de educadores artísticos (postest).....	357

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Justificación

Estamos inmersos una posmodernidad en la que reinan la globalización, la multiculturalidad y las tecnologías de la información y la comunicación, que han revolucionado por completo nuestro mundo. Si bien esta es una época de grandes avances, estos no han podido hacer frente a los problemas de la humanidad. Ni todos los avances científicos ni toda la tecnología con la que contamos han podido acabar con problemáticas como la pobreza, la falta de libertad y de justicia, la violencia, la discriminación, la desigualdad de género, el cambio climático y otros problemas medioambientales.

En este contexto, la educación debería asumir más que nunca un papel transformador y no meramente reproductor, si lo que verdaderamente deseamos es construir una sociedad mejor, en la que los individuos puedan vivir dignamente, en armonía y ser más felices. En concordancia con esta línea de pensamiento, Rozalén (2004) sostiene que la educación de las jóvenes generaciones debe orientarse hacia la construcción de un internacionalismo democrático y racional; lo verdaderamente importante es el reino de la dignidad humana y el reino del respeto a los derechos humanos, siendo el reino de la educación la fuente inagotable de todas las conquistas y del camino hacia la libertad personal.

De acuerdo con estas ideas, necesitamos orientar la educación hacia el desarrollo integral del alumnado, proporcionándoles una educación en valores adecuada, facilitándoles la adquisición de herramientas que permitan al sujeto de aprendizaje interpretar la sociedad en la que vive para transformarla (mejorarla), y la adquisición de herramientas metacognitivas que les permitan continuar aprendiendo durante toda la vida.

El arte (música, danza, teatro, artes visuales, literatura, etc.) constituye una herramienta más que idónea para conseguir todos estos propósitos. Pero para que sirva a esta causa, es preciso plantearnos cómo se enfocará su enseñanza en el contexto escolar. Para contribuir a estos fines, necesitaremos una Educación Artística que reúna ciertas características, entre ellas: que incluya todos los lenguajes artísticos posibles; que contribuya al desarrollo integral del alumnado;

que aporte las herramientas para acercarse al arte percibiéndolo, produciéndolo, ubicándolo en su cultura y en el tiempo, y justificando juicios propios acerca de su naturaleza; que sirva para interpretar la sociedad con una visión crítica; que invite a explorarse y descubrirse, comprenderse y transformarse; que fomente la expresión y la comunicación por medio de los diferentes lenguajes artísticos; que permita desarrollar la imaginación y la creatividad; que utilice las TICs¹ como recurso de aprendizaje y creación artística; que se promuevan diferentes tipos de disfrute relacionados con la experiencia artística; que sea plural; que el arte sea tanto medio como fin de la educación; y que se enfoque globalizadamente, con carácter integrador. Nos centraremos a continuación sobre esta última característica.

Realizando una revisión de fuentes en búsqueda de propuestas didácticas y conceptualizaciones sobre el abordaje de la enseñanza de las artes de forma integrada, se encontraron una diversidad de expresiones utilizadas para referirse a este enfoque: “integración artística”, “integración de las artes”, “artes integradas”, “*art integration*”, “*arts integrated*”. También se constataron diferencias en la forma en la que es implementada dicha integración, siendo en ocasiones entendida como el trabajo colaborativo entre diferentes disciplinas artísticas entre sí, y otras veces como la integración de una o más disciplinas artísticas con otros campos del conocimiento.

El enfoque integrado de las disciplinas artísticas puede fundamentarse de diferentes maneras, entre ellas a partir del principio de globalización. Este término, en el campo de la psicología, describe la forma global en la que el niño capta la realidad, como un todo indiferenciado, siendo la función analítica posterior, ya que requiere maduración mental (Marín Ibañez, 1979); teniendo esto en cuenta se justifica también la globalización desde el punto de vista epistemológico.

Otra de las razones por las que se justifica el enfoque integrado es que la realidad constituye un fenómeno complejo; por ello, para poder comprenderla y mejorarla, es necesario abordarla desde diferentes campos del conocimiento. Esto implica que no resulta conveniente compartimentar los ámbitos del saber para no perder la relevancia y significatividad de los problemas a detectar, investigar, intervenir y solucionar, debido a que la comprensión de cualquier suceso humano

¹ Tecnologías de la información y de la comunicación

es multifacética, está siempre ligada a diversas dimensiones (Torres, 1994; Beane 2005).

Uno de los primeros autores que ya a principios del s. XX tuvo en cuenta tanto la forma global de captar la realidad de los niños como el hecho de que esta constituye un fenómeno complejo fue Decroly (2006), quien proponía abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de “centros de interés”. Encontramos además toda una serie de autores (entre ellos: Lizuriaga, 1954; Kilpatrick, citado en Marín Ibañez, 1998; Guzmán, 2009; Villarejo, 1960; Cousinet, Parkhust, Fustier y Bruner, citados en Guillot y Rebollo, 2001) que han aportado diferentes metodologías en las que se integraban conocimientos provenientes de diferentes campos.

Si ya de por sí la realidad, como se explicaba, constituye un fenómeno complejo, su comprensión resulta una tarea mucho más ardua en la actualidad, en el contexto de nuestra sociedad global en la que los cambios se producen a un ritmo cada vez precipitado y las problemáticas se diversifican y multiplican, exigiéndonos una continua readaptación. Ante esta situación, Muiños (2011) plantea la necesidad de que las personas sean creativas, analíticas y autónomas; capaces de resolver problemas, comunicar ideas, ser sensibles al mundo que les rodea y construir conocimiento basándose en información previamente seleccionada y ordenada; capaces de utilizar formas verbales y no verbales, de comunicar ideas complejas en una variedad de formas, de comprender palabras, sonidos e imágenes, de interactuar con otros en equipos de trabajo y de hacerlo creativamente.

Para poder cumplir con estas demandas de este siglo, la escuela tendrá que profundizar y ampliar sus múltiples procesos alfabetizadores a fin de construir herramientas diversas cada vez más complejas para interactuar con la realidad. Dentro de estos procesos alfabetizadores el arte debería constituir un elemento fundamental en la construcción de una escuela creativa y creadora, aportando herramientas para pensar, experimentar, hacer, crear y sentir. Pero esto no podrá ser llevado a cabo en un marco de actuación rígido y desintegrador como el sistema de asignaturas; es indispensable contar con un escenario más flexible en el que se establezcan relaciones entre los campos y las disciplinas, a partir de nuevos problemas, proyectos y metas.

Este enfoque metodológico no es una utopía. Como se explicaba, desde el siglo pasado se ha ido experimentando la implementación de diversas propuestas globalizadoras. En la actualidad también se van poniendo en marcha cada vez más propuestas de este tipo de diferente envergadura, entre las que se pueden citar, a modo de ejemplo, programas de trayectoria, como Educación Responsable, MUS-e, LÓVA o Cantania, proyectos de centro y otras experiencias puntuales realizadas en clase.

Con respecto al marco legislativo vigente en materia educativa, revisando el currículum de la actual LOMCE, se verifica que también aquí se propone un enfoque globalizador de la enseñanza, no solo dentro de las áreas de conocimiento, las cuales, según la ley, deberían poseer un carácter global e integrador, sino también afirmando que la organización de la acción educativa, en general, debe procurar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado (MECD, 2014). El enfoque por competencias es también consecuente con esta idea.

Por ende, se puede afirmar que, de acuerdo con el currículum, la Educación Artística no debería ser un compendio de diferentes disciplinas artísticas, sino que la enseñanza-aprendizaje de estas debería abordarse de forma integrada entre sí, e incluso, integrando a las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento. Sin embargo, al intentar implementar programas, proyectos y propuestas áulicas como los que se mencionaban anteriormente, se encuentran algunas barreras como la fuerte tradición de la organización escolar por asignaturas y la implementación del currículum, en la que se continúa exigiendo al profesorado que siga programando por asignaturas (en el caso de Educación Artística) o por áreas, y evaluándose también estos ámbitos de forma separada.

Otra cuestión crucial sobre la que resulta imprescindible incidir para que se adopte el enfoque integrado de las artes es la formación del profesorado. Aquí se parte de una problemática previa, que es la formación insuficiente que, en muchos casos, recibe el profesorado en materia artística desde hace años. Para comenzar, deberíamos asegurarnos de proporcionar a los futuros maestros una formación inicial que asegurara la adquisición de una serie “competencias deseables para cualquier profesional vinculado a procesos de enseñanza y aprendizaje artísticos” (Giráldez y Malbrán, 2011).

Si se pretende, además, que las artes sean abordadas de forma integrada por el profesorado en la etapa de Educación Primaria, se debería contemplar que los futuros maestros recibiesen una formación que les permita desarrollar la competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa (Martínez-Isagirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017). Esto se debe a que, como sostiene Giráldez (2009b), lo ideal para abordar de forma integrada la Educación Artística es contar con equipos interdisciplinarios, en los que se integren profesores generalistas y especialistas, e incluso artistas con cierta formación pedagógica.

Todas estas cuestiones sobre la formación de los futuros maestros nos llevan también a repensar cómo están organizadas las enseñanzas superiores y plantearnos la necesidad que, dentro de estas, se integren las disciplinas artísticas entre sí y con otras áreas de conocimiento. Resulta poco coherente que propongamos esta integración como metodología deseable para ser implementada en la etapa de Educación Primaria en la formación inicial del profesorado, y que, a la vez, ellos reciban una formación en la que no existe ningún tipo de integración. Por el contrario, es relevante proporcionar a los futuros maestros la posibilidad de participar en propuestas en las que puedan experimentar la integración artística, puedan constatar que es una manera de aprender disfrutando, que les posibilite expresarse, gozar de mayor libertad de expresión y ser creativos.

En la actualidad, en los estudios de Grado de Maestro de diferentes universidades españolas se están llevando a cabo propuestas integradoras en el campo artístico, algunas dentro de las asignaturas (Riaño, Mier, y Pozo, 2017) y otras en las que se relacionan diferentes asignaturas entre sí (Berbel y Capellà, 2014). No obstante, después de haber realizado una revisión bibliográfica exhaustiva, se corroboró que no abundan las fuentes que dan cuenta de estas prácticas en educación superior y, menos aún todavía, estudios que avalen los resultados positivos obtenidos a través de las mismas.

Elección del tema

Por las razones expuestas, esta Tesis Doctoral se ha realizado intentando sumar algún aporte que contribuya a que la Educación Artística se encamine hacia

los ideales mencionados, en los que las artes entrarían en conjunción entre sí y también podrían amalgamarse con diferentes áreas de conocimiento. Pero dada la amplitud de aspectos que entran en juego dentro de la temática de la integración artística, se ha decidido circunscribir la tesis al ámbito de la escolarización primaria, y, dentro de este, se ha elegido abordar el estudio de la influencia de la formación inicial del profesorado sobre su concepción acerca del enfoque integrado de la enseñanza de la Educación Artística.

Dicha elección está motivada en gran parte en un estudio realizado previamente por la doctoranda, expuesto en el capítulo anterior, denominado *El área de educación artística en la etapa de primaria de cinco centros de Santander: Grado de integración entre Música y Plástica*, en el que se verificó que la falta de formación del profesorado y la escasa coordinación del mismo, operaban como factores importantes que obstaculizaban el abordaje del área de Educación Artística a partir de un enfoque globalizador.

También contribuyó a la elección del tema una estancia realizada por la doctoranda en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), mediante la que pudo indagar acerca de la situación de la integración artística en esa ciudad. Mediante entrevistas a profesorado encargado de la formación inicial de Magisterio, pudo comprobar que se estaban implementando allí asignaturas a cargo de un equipo de tres profesores: uno de Música, otro de Plástica y otro de Educación Física (para aspectos motrices y de Expresión Corporal) en las que se desarrollaban múltiples actividades que involucraban a estas tres especialidades. Si bien se pudo corroborar también que en las escuelas de Educación Primaria esta integración, por lo general, no se constataba debido a otros factores diferentes a la formación, las propuestas allí observadas le resultaron de gran interés para seguir profundizando sobre ellas.

Otra de las motivaciones de la doctoranda para decantarse por la temática elegida, es la posibilidad de aplicar e ir mejorando las propuestas de integración artística que lleva a cabo con el alumnado del grado de Maestro en Educación Primaria (Facultad de Educación - Universidad de Cantabria) como profesora de la asignatura de Didáctica de la Música en Educación Primaria. En este sentido, este estudio centrado en la formación inicial del profesorado contribuiría no solo a

ampliar sus conocimientos sobre la temática estudiada, sino también a mejorar la calidad de la formación proporcionada por la doctoranda a su alumnado universitario, futuros docentes de la etapa de Educación Primaria.

Objetivos de la investigación

A partir de las justificaciones y las motivaciones para la elección del tema presentadas, surge esta investigación. Su objetivo principal consiste en comparar la percepción de un grupo de estudiantes del título de Grado de Maestro en Educación Primaria acerca del enfoque globalizador de la enseñanza de las artes en la etapa de Educación Primaria, antes y después de participar en una propuesta didáctica artística integradora de carácter teórico-práctico, diseñada para la investigación. Interesa además contrastar una serie de aspectos que podrían estar relacionados, algunos de ellos pertenecientes al ámbito personal, vinculados a la experiencia y percepciones sobre diferentes tipos de actividades artísticas, y otros al profesional, asociados a su percepción de capacidad y motivación para enseñar diferentes disciplinas artísticas en su futura labor docente. También interesa comparar las consideraciones que poseen los participantes sobre la Educación Artística.

El fin último es valorar primordialmente si la propuesta didáctica diseñada puede suscitar cambios sobre la percepción de los participantes sobre el enfoque globalizador, finalidad para la que fue diseñada, y también explorar qué otros cambios se constatan a partir de esta propuesta que pudieran ser beneficiosos para la formación de los futuros maestros en relación con lo artístico. Esto se justifica por el enorme potencial pedagógico del enfoque integrador en el ámbito educativo y por la necesidad de que los futuros docentes posean la predisposición para implementar proyectos de artes integradas en el ámbito de Educación Primaria.

Se entiende que la participación de los estudiantes en una propuesta didáctica teórico-práctica de integración artística podría contribuir, en primer lugar, a la mejora de su percepción acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de dicha etapa, en segundo término, a aumentar su predisposición para implementar proyectos de artes integradas en su futuro profesional y, en tercero, a producir otros cambios favorables sobre diversos aspectos vinculados a la educación artística a nivel personal y profesional.

Metodología

Esta investigación se aborda a partir del paradigma interpretativo. Constituye un estudio exploratorio, en el que predomina lo descriptivo y se incluyen elementos explicativos. Posee un diseño mixto en el que los enfoques cualitativos y cuantitativos se han utilizado de forma simultánea e integrada, recayendo el mayor peso en el modelo cualitativo. Todo esto se ha materializado en un diseño pretest-intervención-posttest.

La intervención se materializa en una propuesta didáctica de carácter teórico-práctico, que incluye una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos. Antes y después de esta experiencia se recogieron datos por medio de los cuestionarios pretest y posttest de la propuesta didáctica. También se recogió una valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos por medio de otro cuestionario. Los participantes fueron 43 estudiantes del título de Grado de Maestro en Educación Primaria del primer curso a los que la investigadora impartió docencia en la asignatura de *Didáctica de la Música en Educación Primaria*.

Para la obtención de los resultados se utilizaron procedimientos que facilitaron la descripción de los datos recogidos a través de los diferentes instrumentos y, además, procedimientos empleados para contrastar los resultados del pretest con los del posttest. En ambos casos fueron analizados tanto datos cuantitativos como cualitativos, estableciendo relaciones entre unos y otros.

Para la descripción de los datos cualitativos se empleó el programa ATLAS-ti para realizar una reducción de los datos, separando la información en unidades más grandes para luego ir las subdividiendo sucesivamente en otras más pequeñas, hasta dar con la estructura categorial que pareció la más adecuada. Para comparar los resultados cualitativos del cuestionario pretest de la propuesta didáctica con los del posttest se realizaron procedimientos enfocados a detectar cuáles subcategorías estaban presentes en ambos y cuáles aparecían solo en uno de ellos; en bastantes casos se reflejó, además, en qué medida las subcategorías tenían mayor o menor presencia en el pretest o en el posttest. Algunos datos cualitativos fueron convertidos a cuantitativos, para poder ser tratados estadísticamente.

Para la descripción de los datos cuantitativos se utilizó principalmente el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*); entre los análisis estadísticos realizados predominan los descriptivos univariantes, destinados a exhibir la distribución de frecuencias y sus porcentajes en tablas, en las que se pueden apreciar también los casos válidos y los perdidos, y visualizar cuál es la moda. Para el contraste de los datos cuantitativos se utilizó la prueba de McNemar-Bowker y otro análisis ideado para esta investigación que permite visualizar cambios de pretest a posttest, aunque estos sean sutiles; también se compararon modas en algunos casos.

Estos resultados fueron sometidos a discusión, relacionándolos con las ideas expuestas en el marco teórico y con las aportaciones de otros autores buscados para fundamentar las argumentaciones y profundizar sobre ellas. A partir de los resultados y su discusión se elaboraron las conclusiones. Para terminar, se plasmaron las limitaciones de la investigación que se fueron detectando durante su elaboración, y se detallaron las principales contribuciones de este estudio y las posibles perspectivas de futuro.

Estructura de la Tesis

Esta Tesis Doctoral se encuentra estructurada en dos partes. La primera de ellas está destinada al desarrollo del marco teórico y se encuentra organizada en tres capítulos. En el Capítulo 1 se encuentran una aproximación inicial a la Educación Artística, los diferentes enfoques de la enseñanza de las artes en el contexto escolar, y algunas características que se consideran necesarias para proporcionar al alumnado una Educación Artística de calidad en este contexto. El Capítulo 2, sitúa la integración artística en la escuela actual, comenzando por examinar el principio de globalización y sus implicaciones, para continuar exponiendo las diferentes formas de integrar las artes en el currículo, y terminar incluyendo una serie de experiencias de integración artística realizadas en la etapa de Educación Primaria. En el Capítulo 3 se incluyen aspectos vinculados a la formación inicial en Educación Artística del profesorado desde una perspectiva integradora, examinándose, en primer lugar, el marco normativo universitario actual de la formación inicial del profesorado del área de Educación Artística en España, en

segundo, los perfiles del profesorado encargados de la enseñanza de la educación artística integrada en la etapa de Educación Primaria, en tercero, las competencias que debería poseer este profesorado, en cuarto, la formación inicial que debería recibir para poder implementar la Educación Artística con un enfoque integrador y, por último, algunas experiencias integradoras llevadas a cabo en el ámbito universitario español de la formación inicial del profesorado.

La segunda parte está destinada al desarrollo del estudio empírico y se compone de cuatro capítulos. En el Capítulo 4 se incluye la síntesis de un estudio previo, que tuvo como objetivos fundamentales sondear la opinión del profesorado de Educación Primaria sobre el enfoque integrador del área de Educación Artística que se plantea en el currículo de esta etapa educativa, indagar sobre la percepción de dicho profesorado sobre las ventajas y/o las dificultades existentes para trabajar esta área de forma integrada y conocer la formación artística de este colectivo. En el Capítulo 5 se expone el marco metodológico de la investigación realizada, incluyéndose la identificación del problema, los objetivos de la investigación, su diseño, la descripción de los participantes, las estrategias e instrumentos de recogida de datos, el procedimiento utilizado y todo lo relativo al análisis de los datos efectuado. En el Capítulo 6 se hallan los resultados, organizados de acuerdo con los siete objetivos específicos. Ya finalizando, en el Capítulo 7 se localiza la discusión, estructurada a partir de las grandes “dimensiones” de análisis, las conclusiones y las contribuciones, limitaciones y perspectivas futuras. Se han incluido también una serie de Anexos, entre los que se encuentran los cuestionarios empleados y la estructura categorial de la investigación.

Aclaraciones

Género y lenguaje

Reconociendo la importancia del lenguaje como elemento integrador (Guerrero, 2012), se ha intentado utilizar un lenguaje lo menos sexista posible, empleando recursos como la incorporación de sustantivos colectivos (alumnado, profesorado). En los casos en los que esto no ha sido posible, se ha optado por usar el masculino genérico; dado que el presente texto es muy extenso e incluye ideas de cierta complejidad, se evitó utilizar recursos como el desdoblamiento (las y los

participantes), para dotar de mayor claridad al discurso y facilitar la tarea de comprensión al lector.

Disciplinas artísticas

Se ha optado por escribir con mayúscula inicial los nombres de las disciplinas artísticas (Música, Plástica, Literatura, etc.) cuando estas son utilizadas como nombres de áreas o asignaturas. En los casos en los que no es así, estas palabras aparecen en minúsculas. Se presentan también algunos casos más ambiguos, en los que estas palabras pueden designar a áreas o asignaturas y, a la vez, estar refiriéndose a cuestiones más generales, en que se ha optado por escribirlas también con mayúscula inicial.

Sucede lo mismo con Educación Artística, Educación Plástica, Educación Musical, Educación Visual y otros casos similares, en los que se ha decidido comenzar las palabras con mayúsculas para referirse a áreas o asignaturas, y no hacerlo cuando se habla de la educación musical y otros tipos de educación en general. También se presentan casos en los que la interpretación es más ambigua y se ha optado por utilizar mayúscula inicial.

PRIMERA PARTE:

MARCO

TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN ARTÍSTICA

1.1 Educación artística: aproximación inicial

Como punto partida, se realizará un primer acercamiento a la *educación artística*, que tiene por objetivo comenzar a dilucidar el significado con el que se utiliza la unión de estos dos términos y hacia dónde se debería orientar su definición, según la perspectiva de este trabajo.

Para ello, comenzaremos perfilando sintéticamente la manera en la que son entendidos en el marco de esta investigación los conceptos de *educación* y *arte* implicados en este binomio, ya que de esto dependerá en gran medida la manera de entender el significado de la *educación artística*.

Ambos términos, *educación* y *arte*, pueden definirse de muy diversas maneras, tanto si realizamos un recorrido histórico como si nos detenemos a analizar las diferentes posturas y matices que existen en la actualidad sobre los mismos. Dicho esto, cabe aclarar que a continuación se expondrán solo algunas cuestiones que se consideran el punto de partida, que giran alrededor de las siguientes ideas básicas: la educación como medio de transformación de la sociedad y herramienta para el desarrollo integral de las personas y la potencialidad del arte como medio para contribuir a conseguirlo.

1.1.1 Educación: algunos apuntes sobre su papel en nuestra sociedad actual

*“Lo que ocurre es que lo real no nos basta. Es preciso soñar lo imposible para conseguir lo posible.”*²

Vivimos en una posmodernidad caracterizada por la globalización, la multiculturalidad y las tecnologías de la información y la comunicación, que han revolucionado por completo nuestro mundo. Es una época de grandes avances, pero a la vez, de estancamiento con relación a los problemas de la humanidad. Ni todos los avances científicos ni toda la tecnología con la que contamos han servido para

² Rozalén, 2004, p.95

acabar con problemáticas como la pobreza, la falta de libertad y de justicia, la violencia, la discriminación, la desigualdad de género, el cambio climático y otros problemas medioambientales.

En este contexto, la educación debería asumir más que nunca un papel transformador y no meramente reproductor, si lo que queremos es caminar hacia una sociedad mejor, en la que los individuos puedan vivir dignamente, en armonía y ser más felices. En concordancia con esta línea de pensamiento, Rozalén (2004) propone:

- A través de la educación de las jóvenes generaciones hemos de dar un giro radical al ritmo de la historia: la construcción de un *internacionalismo democrático y racional* debe ser el principal objetivo para el siglo XXI (p.192).
- El desafío de nuestro tiempo [consiste en] *enseñar a conciliar la universalidad de lo ético con la particularidad de lo cultural* (p.184).
- Lo verdaderamente importante es el reino de la dignidad humana, el reino del respeto a los derechos humanos, el reino de la educación, fuente inagotable de todas las conquistas (p.191).
- Educar consiste en ayudar a caminar libremente a todos los seres del mundo hacia la Verdad propuesta y no impuesta -eso significa el verbo latino *educere*: ayudar a caminar desde “lo que se es” hacia “lo que se desea ser”- e incita a seguir la luz de la Sabiduría, de la Bondad, de la Belleza, supremos valores platónicos que siempre nos están reclamando e incitando a su posesión, aunque estemos instalados en la oscura cueva de la opinión, de las apariencias, del no ser, como explicara genialmente el inmortal ateniense (p. 184).

Estas ideas pueden parecer y tal vez ser imposibles de alcanzar. Pero en lugar de ser descartadas por descabelladas y utópicas, deberían ser utilizadas como punto de referencia que marque el camino por transitar, el marco de referencia que dé sentido a la labor educativa desvalorizada en nuestra sociedad. Deberíamos

replantear la educación, y ante la necesidad de reorientarla se deben proponer unos objetivos coherentes con todo lo expuesto. Estos podrían ser, que la educación:

- a) Contribuyese al desarrollo integral como personas del alumnado, abarcando tanto aspectos cognitivos como socio-afectivos, para que los individuos puedan integrarse y desenvolverse satisfactoriamente en la sociedad y vivir en plenitud.
- b) Posibilitase la adquisición de herramientas que permitan al sujeto de aprendizaje interpretar la sociedad en la que vive para transformarla (mejorarla).
- c) Promoviese una educación en valores adecuada, indispensable para poder conseguir las dos proposiciones anteriores.
- d) Posibilitara la adquisición de herramientas metacognitivas que faciliten a los individuos poder continuar aprendiendo durante toda la vida.

Estos objetivos, aunque sea en parte, se encuentran formulados en diferentes currículos como ideales que los guían. Sin embargo, se van entretejiendo toda una serie de razones por las que en ocasiones se cumplen parcialmente. Lo que sucede es que, aun estando de acuerdo con estos objetivos, es un gran desafío encontrar el camino para cumplirlos.

Desde diferentes lugares de la sociedad se sigue denunciando la necesidad de cambio en el sistema educativo. Seguidamente se citan algunos autores, a modo de ejemplo, que reclaman este cambio centrándose en la creatividad y en el papel que podría desempeñar el arte como medio de transformación.

Ken Robinson, experto en educación que cuenta además con una vasta y relevante cantidad de aportaciones realizadas sobre creatividad e innovación, en su libro *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación* defiende la necesidad de una educación motivadora y personalizada. En su opinión, la finalidad de la educación es “capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos” (Robinson y Aronica, 2015, p. 24). Pero sostiene que esto no es posible cuando continúan proliferando sistemas educativos anclados en el s. XIX, que se basan en

el amoldamiento y la normalización anulando la individualidad, la imaginación y la creatividad.

María Acaso, profesora de Educación Artística en la Universidad Complutense de Madrid y miembro del colectivo Pedagogías Invisibles, es autora de una serie de libros que tratan sobre la situación de la educación artística y la necesidad de abordar de otra manera tanto a esta área de conocimiento como al sistema educativo en general. En sus libros *La educación artística no son manualidades* (2014a) y *Esto no son las torres gemelas* (2006) defiende que sería de gran importancia utilizar la educación artística para realizar una crítica de la sociedad sometiendo a análisis la cultura visual que nos rodea, promoviendo la producción de nuevos objetos que denuncien todos aquellos aspectos negativos de nuestra sociedad y que promuevan los positivos. Sostiene, además, que esta tarea de análisis crítico debería ser realizada no solo desde una asignatura o área específica como es la de Educación Artística, sino que debería ser llevada a cabo desde diferentes campos del conocimiento. *rEDUvolution* (Acaso, 2014b) es otro de sus libros, en el que examina el sistema educativo en general y plantea cuestiones como: el papel del inconsciente en el aprendizaje, por lo que los alumnos no aprenden lo que el profesor enseña; la escuela como comunidad educativa sustentada en la colaboración, la horizontalidad y la democracia; la necesidad de conexión de los aprendizajes con la vida real; y la necesidad de que la educación deje de centrarse en la evaluación para basarse en el aprendizaje, la motivación, la responsabilidad y el trabajo en equipo. Yendo un paso más adelante aun, esta autora nos incita en su último libro, denominado *Art Thinking*, a “transformar la educación a través de las artes y transformar las artes a través de la educación” (Acaso y Mejías, 2017, p. 30), partiendo de la premisa de que al arte tiene mucho que aprender de la educación y, en sentido inverso, la educación puede sacar partido del arte, en una realidad en la que estamos invadidos por las imágenes, en el que somos a la vez consumidores y productores, por lo que urge contar con una educación artística que pueda formar personas críticas capaces de observarlo con una mirada reflexiva y dotarnos de herramientas que permitan dar un sentido profundo y encaminado hacia la mejora de la sociedad a las imágenes producidas.

En la actualidad existen docentes y centros educativos que están generando nuevas propuestas utilizando el *Dising Thinking*³ (*Desing thinking para educadores*, n.d.), herramienta surgida del campo del diseño que les permite llevar a cabo un proceso proactivo destinado a hallar nuevas soluciones pertinentes que generen un impacto positivo ante difíciles desafíos, que se convierten en oportunidades para aplicar el diseño de forma creativa y generalmente colaborativa. Para esto se utiliza un “proceso de diseño” estructurado en una serie de pasos destinados a la identificación de las problemáticas/dificultades, la interpretación de las mismas, la generación de ideas, experimentación con prototipos y la evolución de la idea. Utilizando esta herramienta, en el contexto de los centros escolares han surgido múltiples experiencias, entre las que podemos citar desde nuevos diseños de aulas de clase realizados por docentes con sus alumnos, hasta nuevos cambios en el enfoque de la enseñanza en el que trabajó un equipo docente.

Se cita aquí solo una minúscula muestra que atestigua el proceso de innovación que se está produciendo en el campo de la educación, encaminado al abandono del modelo tradicional de escuela, de función “reproductora” (Castillo, 2014) de la sociedad, del que tanto nos está costando despojarnos. A lo largo de los últimos años podemos constatar que van surgiendo cada vez más iniciativas innovadoras que se apartan de este modelo, pero lo cierto es que este subsiste de forma explícita todavía en algunos casos y que subyace en el fondo de otras prácticas educativas, aunque aparentemente introduzcamos cambios que no son más que mutaciones superficiales dirigidas a cambiar algo para que nada cambie en realidad. Y esta situación persiste a pesar de que convivimos con un sinfín de problemáticas de distinto tipo (sociales, medioambientales, económicas, etc.) que solo con la contribución de una educación “transformadora” podremos intentar solucionar.

1.1.2 Arte

Como anticipábamos al comienzo, no existe una única definición de arte. Más adelante encontraremos características del arte postmoderno⁴ en el contexto de la

³ Suele estar traducido como “Pensamiento de diseño”.

⁴ Ver punto: 1.2.6.2 El arte a partir de la postmodernidad.

descripción esta etapa histórica. Cabe aclarar aquí, en el marco de este trabajo de investigación, que cuando se menciona al “arte”, no se hace referencia únicamente al campo de las artes plásticas o visuales, sino que se entiende que este término abarca además a todas las otras vertientes artísticas (música, danza, teatro, literatura, etc.). Se introducen, a continuación, algunas reflexiones acerca de su versatilidad, que dan cuenta de la utilidad del arte en la educación.

1.1.2.1 Reflexiones sobre su versatilidad

Lo mágico del arte, es que engloba y enlaza los mundos individuales con los colectivos en el plano de lo simbólico, en lugar de valerse de lo explícito. En una obra de arte están presentes tanto las ideas del artista como sus emociones y sus sentimientos; tanto lo que quiso decir como lo que quedó plasmado más allá de su voluntad. Y a la vez, representa las ideas y el sentir de diferentes grupos que se valen del mismo para que estos puedan surgir a la luz y tal vez queden plasmados a lo largo de la historia. Constituye tanto la recreación de las realidades como la construcción de todos los mundos paralelos posibles, en los que siempre aparece al menos alguna partícula del mundo real que atestigua su procedencia.

Compartir la filosofía del artista implica concebir más allá de lo real (¿qué es la realidad?), de lo creado; dejarse llevar por la intuición, por la imaginación; cuestionar lo existente, descomponerlo, elaborarlo, transformarlo, recrearlo de todas las maneras posibles.

En el arte se puede ser quien se quiere ser o quien no se quiere ser, e inclusive quien se teme ser o quien se es. Puede usarse como mesa de experimentos, y también como lupa o microscopio para contemplar los detalles o como nave espacial desde la que se puede ver el mundo desde una cierta distancia.

Su ambigüedad, hace que se puedan decir las cosas que son inexpresables con palabras (utilizadas al menos meramente en sentido denotativo), ya que el arte se debe leer y escribir fundamentalmente a partir lo connotativo, de lo que subyace entre líneas.

Cada espectador realiza una reconstrucción de esa obra, la recrea desde su mundo interior, desde sus emociones y sentimientos, desde sus conocimientos, desde sus perspectivas, y así la obra resurge ante cada contemplación. Se simplifica

o complejiza, lo plasmado por el artista se confirma, se completa y hasta puede cambiar de sentido.

En base a todo lo dicho, se puede afirmar que el arte involucra pensamiento, emociones, sentidos y sensaciones, tanto para su construcción como para su deconstrucción.

La dimensión cognitiva es indispensable, participa en la codificación-decodificación simbólica que se realiza para poder manifestar-percibir una obra de arte y en las decisiones técnico-formales de su creador, entre otros tantos procesos mentales que se llevan a cabo relacionados con cualquier actividad artística.

Las emociones son una parte importante, ya que el arte constituye un vehículo importante para su transmisión. Más allá de la postura estética, que pueda otorgar mayor o menor relevancia, hasta negársela, el arte puede transmitir emociones más allá de su intención inicial, y normalmente lo hace y lo desea.

El arte, además de poseer esta dimensión psíquica es actividad física, involucrando al cuerpo de diferentes maneras para exteriorizarse e interiorizarse. La participación de los sentidos es primordial, estos nos conectan a nuestro entorno en general, pero adquieren una relevancia especial en la actividad artística. Además quien interpreta o crea arte, lo hace a través del cuerpo: dependiendo de la disciplina artística se adoptarán posturas y se realizarán movimientos de su totalidad o de partes del mismo, se indagará sobre la tensión-distensión, el equilibrio, etc. y se creará todo un repertorio de sensaciones corporales: del gesto de la mano del pintor impresionista que yuxtapone pequeñas pinceladas, de la voz del cantante lírico que al salir hace vibrar diferentes partes de su cuerpo, de los gestos y expresiones faciales del director de orquesta o de coro, del brazo del pianista que se deja caer para aprovechar todo su peso para un *forte* y muchas más.

En conclusión, el arte constituye un universo vasto y polifacético, en el que se plasma toda la humanidad que puede poseer cada persona y cada colectivo. Desde siempre ha formado parte de todas las culturas y todas las personas (niños, jóvenes y adultos) deberían poder tener acceso a él. Por eso, su presencia es imprescindible tanto para la sociedad como para la escuela, quien debería aprovechar al máximo todas sus potencialidades y asegurar que sea accesible a

todos, ya que un mundo sin arte es impensable, una humanidad carente de arte es inconcebible.

1.1.3 El binomio “educación artística”

Una cuestión fundamental que debemos advertir sobre este tema es que a lo largo de la historia de la educación artística se han sucedido diferentes maneras de entenderla y de implementarla, y que en la actualidad no existe consenso sobre su conceptualización. Esta afirmación se vuelve bastante obvia, teniendo en cuenta que los significados de “educación” y de “arte” han ido cambiando a lo largo del tiempo, y que ni antes ni ahora existe un consenso absoluto sobre cuáles deberían ser sus papeles en la sociedad.

Remitiéndonos al ámbito de la escolarización, podemos constatar, como se detallará a continuación, que se han sucedido diferentes enfoques o formas de educar en relación con el arte. También se podrá verificar que, tanto en los contextos educativos del presente como en las teorizaciones recientes, coexisten diferentes nociones sobre el papel que debería adoptar la Educación Artística y la forma en que debería encaminarse para conseguirlo.

Además, las diferentes políticas educativas han dado lugar a diversos currículos en los que la Educación Artística, ha estado representada por diferentes disciplinas, y dependiendo de esto, en muchas ocasiones ha adoptado diferentes nombres. “Plástica” y “Música” han sido las disciplinas con mayor presencia, bajo estos nombres o con los matices “Expresión Plástica” y “Expresión Musical”. También se han incluido en menor medida otras disciplinas como el teatro, la danza y la expresión corporal.

1.2 Enfoques de la enseñanza de las artes en el contexto escolar

Si nos detenemos a analizar la educación artística en el ámbito de la educación general desde su implementación hasta la actualidad, podremos observar que la forma de concebirla ha ido cambiando por influencia tanto de diferentes ideas y teorías (pedagógicas, psicológicas, estéticas, etc.), como de diversas situaciones sociopolíticas y económicas. También podremos verificar la existencia de ciertas

características similares más o menos sincrónicas en los currículos de una parte considerable de países, a partir de las cuales diversos autores han elaborado distintas interpretaciones sobre los enfoques de la enseñanza de las artes en el contexto escolar.

Una de las visiones sobre este tema ha sido aportada por Eisner⁵ (2004), quien abordó el tema a partir de los objetivos que guían las diferentes concepciones y versiones de la enseñanza de las artes que podemos encontrar en el presente, siendo estas:

- **Enseñanza del arte basada en las disciplinas:** se plantean los objetivos en base a las disciplinas de estudios artísticos, historia del arte, crítica del arte y la estética.
- **Cultura visual:** se vale de las artes para fomentar la comprensión de la cultura visual, intentando dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para poder descodificar los valores y las ideas no tanto de las obras pertenecientes a las llamadas bellas artes, sino más bien de aquellas pertenecientes a la denominada cultura popular.
- **Resolución creativa de problemas:** en el campo del diseño, se parte de un problema concreto que debe afrontarse con soluciones creativas que tengan en cuenta además la calidad estética. Este es el enfoque empleado por el centro Bauhaus (Alemania, década de 1920).
- **Expresión personal creativa:** se focaliza hacia la expresión propia, despojada de las normas convencionales del arte y de direccionamientos del docente. Se valora la originalidad y la libertad de expresión.
- **Educación artística como preparación para el mundo laboral:** con un carácter meramente pragmático, se centra en la utilización de las artes para desarrollar las aptitudes y actitudes necesarias en el ámbito del trabajo.
- **Artes como desarrollo cognitivo:** el arte se puede utilizar para desarrollar tanto las formas de pensamiento simples como las complejas.

⁵ Eisner está considerado como uno de los principales pensadores actuales sobre las artes visuales y la educación artística en general.

- **Uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar:** las artes están presentes en la escuela por considerarse que pueden influir positivamente en el rendimiento de los alumnos.
- **Artes integradas:** con el objetivo de reforzar la experiencia educativa del estudiante, la educación artística concibe un currículo para las artes integrado con los currículos de otras materias.

Sobre las concepciones propuestas, Eisner advierte que esta delimitación es más bien teórica, ya que es más factible encontrar en la práctica superpuestas características de varias de ellas, que hallarlas en estado puro. El autor también previene sobre la naturaleza de los objetivos de cualquier campo, reflexionando que estos no están determinados absolutamente por factores internos (el valor, el juicio, el pensamiento y la argumentación) sino que dependen en gran medida del contexto social que determina qué objetivos son más adecuados en ese momento. En este sentido, advierte que “no hay ninguna concepción sacrosanta de los objetivos de la educación en las artes” (Eisner, 2004, p. 45).

Otro planteamiento sobre esta temática surge a partir de la perspectiva de las diferentes concepciones del arte que repercutirán en la manera de enfocar la educación artística. En esta línea, Bamford (2009), parte de la existencia de ciertas tendencias generales en educación artística, originadas en la interconexión global, por la cual se produce una “adecuación internacional” (Freedman y Hernández, 1998, p. 183 citado en Bamford, 2009) que se concreta en la orientación de las prácticas locales hacia unos objetivos comunes relativamente consolidados y aceptados internacionalmente⁶.

Teniendo en cuenta las tendencias más importantes, la autora propone diferentes concepciones del arte, elaboradas a partir de las principales consideraciones filosóficas e ideológicas, y en algunos casos, también pragmáticas que rigen los diferentes modelos de educación artística observados en la mayoría de los países del mundo:

⁶ Sobre este tema, Bamford advierte que esta tendencia no siempre es apropiada, ya que a menudo se verifica que existen sistemas educativos que no son más que una mera copia de los de otros países, que han obviado sus propios objetivos y sus características sociales, económicas y culturales.

Arte tecnocrático: parte de la visión de que las artes constan de una serie de competencias y que actúan en beneficio de las necesidades de la empresa y su voluntad de disponer de una mano de obra cualificada.

Arte infantil: considera la expresión artística como un fenómeno evolutivo natural en los niños, regido por el crecimiento físico y psicológico y su necesidad de comunicar libremente sus necesidades y emociones.

Arte como expresión: se produce mediante la implicación libre en experiencias artísticas que enfatizan la creatividad, la imaginación y la autenticidad en los resultados y conlleva un cierto nivel de beneficio terapéutico para la persona.

Arte como cognición: aborda las artes como forma de investigación intelectual capaz de estudiarse desde un marco de referencia crítico y desde la perspectiva de que las artes incorporan unas formas de pensamiento únicas en el proceso de creación de obras de arte.

Arte como respuesta estética: analiza las definiciones sensoriales y perceptivas del arte a través de una exploración sistemática de los principios que sustentan la estética.

Arte como comunicación simbólica: presenta las artes como una forma de lenguaje que sirve a la gente para comunicarse.

Arte como agente cultural: hace hincapié en el papel de las artes en la acción social y el papel de la cultura en la sociedad.

Posmodernidad: cuestiona las definiciones tradicionales de las artes y su carácter físico y representativo, así como la posibilidad de definir un concepto con la etiqueta “artes”.

(Bamford, 2009, p. 36)

Todas estas diferentes maneras de concebir el arte están fuertemente relacionadas con la forma de entender la finalidad de la educación artística y, por lo tanto, con la metodología utilizada y el papel que debe asumir el profesorado para su consecución.

Otra autora que teoriza sobre el tema es Giráldez (2009a), quien realiza una descripción de las *aproximaciones o enfoques de la educación artística* que considera más significativos por su influencia en el rumbo de la enseñanza de las artes del siglo XX y los años transcurridos de este milenio:

- Expresión libre
- La educación artística como disciplina
- Educación artística y desarrollo cognitivo
- Modelos eclécticos o nuevos enfoques
- Educación por el arte o para el arte

Después de este primer acercamiento al tema, es importante puntualizar que hasta el momento se ha hecho referencia a los “enfoques de la educación artística”, lo que tácitamente podría suponer que las disciplinas artísticas que la conforman han compartido estos enfoques y que podrían haberlo hecho en forma sincrónica⁷.

Sin embargo, esto no ha sido así. Si bien podemos encontrar puntos de encuentro, las tendencias en educación artística no han condicionado a sus diferentes ramas de igual forma.

Una aportación interesante, en este sentido, es la que realizan Aguirre y Giráldez (2009), al presentar de forma discriminada los fundamentos curriculares que han ido sustentando el discurrir de las artes visuales y la música⁸. A partir del análisis del itinerario trazado en cada disciplina, podemos constatar que, si bien se encuentran similitudes, no se hallan movimientos equivalentes en todos los casos. Con respecto a la temporalidad, cabe destacar, además, que los principales cambios surgieron primero en el campo de las artes visuales, y que solo algunos de ellos se trasladaron posteriormente al de la música. En la Figura 1 se reflejan las tendencias propuestas por Aguirre y Giráldez (2009) teniendo en cuenta los fundamentos curriculares de cada disciplina, y sus relaciones:

⁷ Las concepciones de la enseñanza de las artes de Eisner, si bien pueden ser en parte extrapolables a otras disciplinas artísticas, parten fundamentalmente del examen de la realidad de las artes visuales. Ni estas ni las concepciones del arte aportadas por Bamford puntualizan en qué medida las mismas han influido sobre las diferentes ramas artísticas que se implementan durante la escolarización.

⁸ Los autores fundamentan haberse centrado en estas dos disciplinas artísticas, no por restar importancia a las demás, sino por ser tanto las artes visuales como la música las que han tenido y poseen mayor presencia en la actualidad en los currículos escolares.

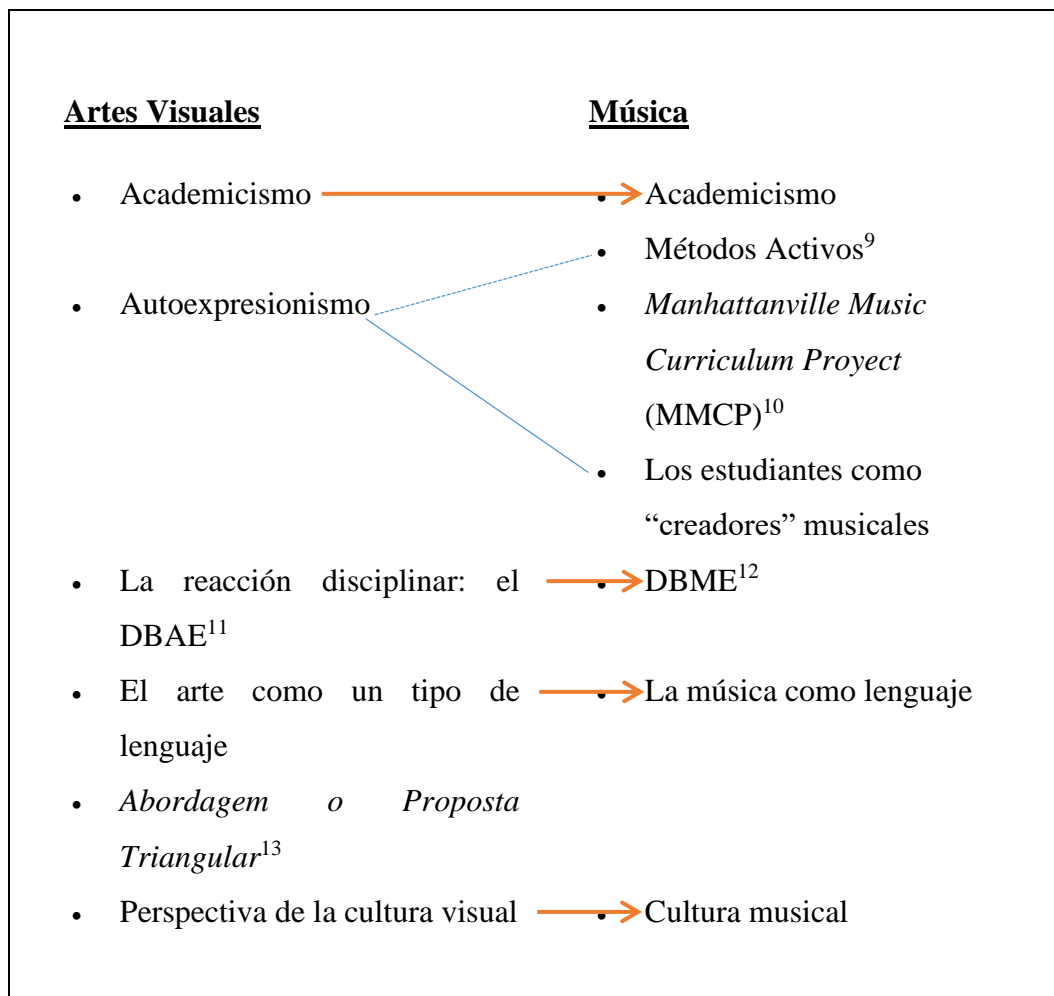


Figura 1. Relaciones entre las tendencias en la enseñanza de las Artes Visuales y las de la Música. Gráfico de elaboración propia. Interpretación: las flechas señalan semejanzas mayores, la línea continua alguna similitud y la línea punteada indica algún tipo de relación más lejana.

Resumiendo lo expuesto en esta sección, seguidamente se presenta la Figura 2 en la que se sintetizan las relaciones existentes entre las diferentes maneras de concebir los enfoques de la educación artística de los autores citados. Como se

⁹ Representados por pedagogos musicales como Dalcroze, Willems, Martenot; Orff, Kodály y Suzuki.

¹⁰ Desarrollado en EE. UU. por el Manhattanville College entre 1965 y 1970, se extendió y generalizó por muchas escuelas del país.

¹¹ DBAE: *Discipline Based Art Education*.

¹² DBME: *Discipline Based Music Education*.

¹³ Brasil, movimiento ligado a Ana Mae Barbosa.

puede observar, no siempre se verifica una correspondencia directa entre todas las categorías propuestas por todos ellos¹⁴.

Fundamentos y tendencias		ENFOQUES - CONCEPCIONES			
AGUIRRE y GIRÁLDEZ		GIRÁLDEZ	EISNER	BAMFORD	Para o por el arte
MÚSICA	ARTES VISUALES				
Academicismo	Academicismo	Academicista		Arte tecnocrático	para
Métodos activos	Auto-expresionismo	Expresión libre	Expresión personal creativa	Arte infantil	por
Los estudiantes como "creadores" musicales				Arte como expresión	
DBME	DBAE	La educación artística como disciplina	Enseñanza del arte basada en la disciplina		para/ por
		Educación artística y desarrollo cognitivo	Las artes y el desarrollo cognitivo	Arte como cognición	
			El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar Resolución creativa de problemas		
La música como lenguaje	El arte como lenguaje			Arte como comunicación simbólica	para/ por
				Arte como agente cultural	
Cultura Musical	Cultura Visual		Cultura visual	Posmodernidad	
		Modelos eclécticos o nuevos enfoques	Artes integradas	Arte como respuesta estética	
			La educación artística como preparación para el mundo laboral		

Figura 2. Relaciones entre enfoques de la educación artística de autores citados

¹⁴ Intentando diferenciar en qué casos las semejanzas son mayores, y en cuáles son menores, se han utilizado flechas y líneas respectivamente.

Tras todo lo expuesto, se expone a continuación una síntesis que recoge las principales ideas de los enfoques y modelos citados con el fin de llegar a una comprensión del tema.

1.2.1 Enfoque academicista

Las artes visuales constituyeron la primera disciplina artística que se incorporó a los currículos escolares. Los encargados de dictar las clases fueron los artistas, quienes transpusieron los objetivos y la metodología propios de la formación profesional artística y del academicismo a la escuela. “El objetivo principal consistía en dotar a los estudiantes de los conocimientos necesarios para llegar a conocer, apreciar y producir obras artísticas” (Giráldez, 2009b, p. 90). Teniendo en cuenta que la producción debía regirse por el respeto de las normas y los procedimientos establecidos, la creatividad no era considerada un aspecto relevante.

La otra disciplina artística que se incorporó a las instituciones educativas de la época fue la música, y ocurrió algo similar: se intentó transferir los programas de estudio de la enseñanza musical especializada, basados en un aumento progresivo de la dificultad, al contexto de la educación general (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 79).

Teniendo en cuenta el tiempo y el nivel de complejidad que suponía una formación profesional, los docentes de cada disciplina debieron realizar una selección de contenidos. Mientras que en el caso de las artes visuales se centraron en el dibujo, en la asignatura de música convivieron tres modelos de enseñanza: el primero enfocado hacia la interpretación de un repertorio cantado, el segundo hacia el aprendizaje de la flauta dulce y el tercero hacia el estudio del solfeo. De esta forma, la creatividad también quedó relegada en el ámbito musical, en este caso al dominio de la técnica de la interpretación vocal e instrumental y a la adquisición de la lectoescritura convencional de la música.

Se puede constatar que el arte es concebido como un conjunto de bienes culturales que se han ido reuniendo a través del tiempo conformando una tradición que debe transmitirse, como “el resultado de un saber acumulado que ha cuajado

en todo un sistema normativo que propicia la creación” (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 79).

En este contexto, la relación maestro-alumno es de tipología transmisiva y unidireccional. Mientras que el maestro es el poseedor del conocimiento, el modelo al que se debe imitar, el alumno es un sujeto pasivo que debe limitarse a adquirir estos conocimientos y ejercitarlos. El modelo de educación utilizado es el conductista, y la tipología de educación es reproductora, en tanto se busca perpetuar una serie de conocimientos y productos socioculturales que se consideran de gran valor, siendo la función de la escuela la de transmitirlos de generación en generación.

1.2.2 Expresión libre

Esta tendencia, en la que prima la expresión personal creativa, surge contraponiéndose al enfoque academicista, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, en la década de los cuarenta. Liderado por Viktor Lowenfeld y Herbert Read, intenta contrarrestar los efectos alienantes de la dictadura, ya que ambos consideraban que las condiciones de Alemania que propiciaron la guerra fueron fomentadas parcialmente por un sistema educativo que reprimía el impulso normal del ser humano para expresar su creatividad (Eisner, 2004, p.53).

A partir de esta idea inicial y de otras influencias, se enfocó la plástica hacia la libertad de expresión y los valores de la democracia, asumiendo una postura no intervencionista, por considerarse que el niño es creador por naturaleza. Tanto Read como Lowenfeld, influenciados por Jung y Freud respectivamente, pensaban que el impulso artístico residía en el inconsciente y que los enseñantes de arte no debían interferir con este proceso natural.

Como consecuencia se produjeron una serie de cambios. A partir del análisis presentado por diversos autores que han escrito sobre este enfoque (Aguirre y Giráldez, 2009; Giráldez, 2009a y 2009b; Eisner, 2004) podemos concluir que los más significativos fueron los siguientes:

- Se comenzó a considerar que “los niños y su capacidad artística se desarrollan de dentro hacia fuera, y no de fuera hacia adentro” (Eisner, 2004, p. 55).

- Los alumnos dejaron de ser vistos como “aprendices de artista”, para ser concebidos como sujetos a los que se debía educar de forma integral, siendo el arte un vehículo para su desarrollo personal (Giráldez, 2009b, p.90).
- El centro de interés se desplazó desde el objeto artístico al sujeto creador, considerándose importante “a quién se enseña” en detrimento del “qué enseñar”.
- Los encargados de impartir las clases dejaron de ser los artistas, quienes fueron reemplazados por maestros con una formación pedagógica no específica en artes. Estos dejan de ser modelos a imitar y tener un papel protagónico, para convertirse en ser meros supervisores, siempre intentando que su presencia e influencia sea la mínima, ya que se juzgaba toda intervención como una vuelta atrás. Read (citado en Eisner, 2004, p. 54) sostenía que “el papel del enseñante es el de cuidador, guía, inspirador, partero psíquico”.
- Si bien la producción sigue ocupando un lugar importante, pasa de ser una finalidad a un medio. Los niños pintan y realizan esculturas, sin ningún tipo de norma formal o técnica, prestando escasa o ninguna atención al contexto histórico.
- El arte se convierte en el vehículo de la expresión libre, en el canal de salida de la creatividad, de la imaginación sin límites y de la originalidad, asignándosele también una función terapéutica. Según esta, se contribuye por medio del arte al desarrollo y bienestar emocional, el cual se utiliza como alternativa opuesta al planteo encorsetado de las otras asignaturas curriculares, consiguiéndose en consecuencia un modelo equilibrando de *curriculum* (las asignaturas en general contribuyen al desarrollo cognitivo, mientras que la educación artística se ocupa del plano socioafectivo). De aquí se desprenderá la futura asociación de la educación artística con el ocio y con el plano emocional (o espiritual) del sujeto.
- Consecuentemente con toda esta línea de pensamiento se renuncia a la evaluación.

Las ideas de Lowenfeld fueron influyentes durante las décadas de 1950 a 1970. Entre los aspectos positivos que ha aportado este enfoque, se pueden destacar la ruptura con los modelos tradicionales reproductivos y el nacimiento del concepto de “arte infantil”, que permitió sentar las bases para que en la actualidad se consideren que las producciones de los niños son expresiva y artísticamente relevantes y significativas. Como contrapartida, se puede objetar que al centrarse en el niño y en sus capacidades innatas se descuidaron los procesos de aprendizaje y se distanciaron del arte y del trabajo de los artistas.

Es llamativo y relevante destacar que en la música no encontramos ningún movimiento o tendencia equivalente a este autoexpresionismo creativo, ni contemporáneo ni posterior, aunque sí que podemos constatar su influencia en los “métodos activos” surgidos en las décadas de 1940 y 1950, y en la posterior “generación de compositores” de las décadas de 1970 y 1980, que conciben a sus estudiantes como creadores musicales.

Los métodos activos, surgidos en el contexto del movimiento pedagógico de la “Escuela Nueva”, promulgados en las pedagogías musicales de Dalcroze, Willems, Martenot, Mursell, Orff-Schulwerk, Kodály y Suzuki estaban centrados en la interpretación instrumental, vocal y/o corporal. No obstante, la inclusión de la improvisación (especialmente en el Orff-Schulwerk) constituye el primer paso para estimar la posibilidad de que los niños pudieran crear su propia música.

El siguiente, estuvo dado por compositores como George Self, Brian Dennis, John Pynter y Murray Schafer, quienes convirtieron a sus alumnos en creadores de su propia música. Para tales fines, se valieron del estilo de la música contemporánea. Uno de los grandes problemas que encuentra esta concepción en la música para generalizarse y penetrar en las propuestas didácticas, es la formación del profesorado, quien se siente a menudo incapaz de componer su propia música, y por lo tanto inseguro para hacerlo con sus alumnos. En consecuencia, son muy pocos los profesores que incluyen la composición y la improvisación como parte importante de su metodología en el aula, desaprovechando así una parte considerable del potencial de estas para el desarrollo de la creatividad, y la oportunidad de realizar la integración de contenidos y habilidades musicales que se ponen en juego al improvisar y componer.

1.2.3 La Educación Artística como disciplina

Como reacción al modelo anterior, surgió esta concepción a finales de la década de los setenta en EE. UU. en el ámbito de la educación plástica, replanteado la “necesidad de sistematización del campo y de tratar de dotarlo de contenidos específicos que lo integraran mejor a la escuela” (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 77). Esta búsqueda de una manera de ordenar y dar sentido a los aprendizajes del currículo, estuvo motivada tanto por cuestiones disciplinares como por la necesidad de demostrar la utilidad social de las artes en la escuela, condición indispensable para asegurar su supervivencia. Para ello se recurrió a un modelo equiparable al de las ciencias.

A principios de los ochenta comenzó a implementarse la DBAE (*Discipline Based Art Education*¹⁵) en el ámbito de la educación general. Esta promovía un nuevo proyecto curricular para la educación artística, sistematizado a partir de cuatro ámbitos formativos (la estética, la historia, la crítica y la producción). De esta manera, este enfoque se encamina a la consecución de cuatro objetivos principales (Eisner, 2004):

- Desarrollar la imaginación y adquirir las aptitudes necesarias para una ejecución artística de calidad, lo que supone la utilización de formas complejas de pensamiento, de manera que los estudiantes deberían aprender a pensar como artistas, desarrollando la sensibilidad y la imaginación, a la vez que necesitarían adquirir aptitudes técnicas.
- Observar las cualidades del arte que ven y hablar de ellas, entendiendo el “ver” como un proceso cognitivo que debe hacerse desde una perspectiva estética.
- Comprender el contexto histórico y cultural en el que se crea el arte.
- Reflexionar y participar de una conversación filosófica profunda y continua, tomando como base la estética.

Los defensores de la DBAE sostienen que “es un enfoque más exhaustivo que otros métodos porque aborda las cuatro cosas que hacen las personas en relación con el arte: crearlo, apreciar sus cualidades, encontrar su lugar en la cultura y en el tiempo, y exponer y justificar sus juicios acerca de su naturaleza, sus méritos

¹⁵ Término introducido por Greer en 1984.

y su importancia. Los cuatro componentes principales del currículo de la DBAE reflejan estas actividades” (Eisner, 2004, p. 47).

Sin embargo, otros autores critican a esta concepción por considerarla una vuelta atrás. Entre ellos se encuentra Hamblen (1987), quien según Agirre (2000, pp. 252-254) basa su crítica en tres grandes ejes argumentales:

- Excesiva atención al objeto de conocimiento y la tendencia a la uniformidad.
- Excesiva dependencia de concepciones artísticas asentadas en la tradición.
- La estrecha vinculación y dependencia institucional del programa.

No obstante, la DBAE constituye desde la década de 1980 el modelo dominante en el que basan sus currículos diferentes países. Subsiste en parte, gracias a las modificaciones que ha ido sufriendo originadas por las distintas circunstancias contextuales y por el intento de superar sus deficiencias.

En el ámbito de la música, un planteo equivalente dio lugar a la DBME o *Discipline Based Music Education*. Esta constituyó una nueva manera de concebir la disciplina, integrando diferentes métodos y propuestas metodológicas desde una base más amplia. También supuso ensanchar el alumnado a la que estaba dirigida, pasándose de encausarse solo a los poseedores de talento a intentar abarcar a todos los alumnos de la educación general. La concepción tradicional, centrada en el canto y la lectoescritura musical, se amplió al incorporarse la producción (interpretación, improvisación y creación), la audición, la aproximación histórica y estética y el desarrollo del juicio crítico. Todas estas perspectivas debían abordarse de forma integrada para la comprensión equilibrada de la música (Aguirre y Giráldez, 2009).

Este cambio de perspectiva propició, además, un acercamiento a la música y a la cultura tal como se vivía en la sociedad, antes desplazada por la “música escolar” propia de métodos como el Orff-Schulerrk o el Kodaly (Reimer, 1991), a la vez que incidió también sobre la perspectiva acerca de la formación y del papel del profesorado.

1.2.4 Educación artística y desarrollo cognitivo

Esta concepción se desarrolla paralelamente a la DBAE, manteniendo con la misma una relación de mutuo enriquecimiento. Sus promotores destacan la potencialidad de la educación artística para contribuir en el desarrollo cognitivo, respaldando sus postulados en investigaciones realizadas sobre este tipo de desarrollo y sobre la inteligencia en el marco de la psicología cognitiva.

Uno de los principales puntos de partida son los estudios realizados por Gardner en el marco del Proyecto Zero. De estos se deriva su *Teoría de las inteligencias múltiples*¹⁶ (Gardner, 2005), propuesta en oposición a la concepción de una única inteligencia, mensurable como coeficiente intelectual a través de diversos test de inteligencia. Gardner aporta así una nueva visión pluralista de la mente, que reconoce muchas facetas distintas de la cognición, y que tiene en cuenta que las personas poseen diferentes potenciales cognitivos, conduciendo a una visión de la escuela diferente centrada en el individuo.

Según este autor, las diferentes inteligencias no son algo meramente innato, sino que pueden ser desarrolladas durante toda la vida. En este sentido, la educación debería contribuir a desarrollar los todos los tipos de inteligencia, para poder promover realmente un desarrollo integral.

No obstante, existe en occidente un prejuicio cultural por el cual se considera que “un adulto ‘bien desarrollado’ (...) [es aquel individuo que posee un] pensamiento lógico racional como el mostrado por matemáticos, científicos y demás especialistas de nuestra cultura” (Gardner, 1994, p. 25). Una de las consecuencias que se desprende de la gran influencia que posee esta idea en el ámbito educativo, es la gran importancia que se otorga a las matemáticas o a la lengua en el ámbito escolar, en detrimento de otras asignaturas o áreas de conocimiento.

¹⁶ En 1987 se publica en español la obra *Estructura de la Mente (Frames of Mind, 1983)*. En ella, Gardner postula en un inicio la existencia de siete inteligencias que se basan en las distintas funciones cerebrales: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal. Más adelante (Gardner, 2001, p. 57), el autor propone ampliar la lista con otras tres nuevas inteligencias: naturista, espiritual y existencial.

Contraponiéndose a este punto de vista, Gardner¹⁷ defiende el valor del arte en la educación por su potencial contribución para la adquisición e incremento de habilidades y capacidades simbólicas, que no son factibles de ser desarrolladas por medio de otros sistemas simbólicos más rigurosos como el de las matemáticas. También sostiene que los diversos lenguajes artísticos permiten desarrollar diferentes tipos de inteligencia y habilidades.

En consecuencia, en los casos de niños que presentan deficiencias en el pensamiento lógico matemático, pero poseen otras habilidades asociadas a otros tipos de inteligencia, estas deberían reconocerse y potenciarse en la escuela. Y a su vez, la misma debería promover que todos desarrollen ciertas habilidades e inteligencias relacionadas con el arte (Gardner, 1994).

Otro autor representativo de la tendencia cognitiva es Eisner, quien comparte la línea de pensamiento de Gardner. Una de las ideas que destaca es que mediante el trabajo artístico se contribuye a desarrollar las formas de pensamiento sutiles y complejas (Eisner, 1987), razón por la que la educación artística podría y debería usarse para fomentar el desarrollo cognitivo.

Tanto Eisner como Gardner argumentan de forma convincente en contra de los tópicos sobre las artes como “más abstractas que concretas, más emocionales que mentales; [...] actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza; [disciplinas] más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo” (Eisner, 2004, p.57). Pero lamentablemente, la realidad es que en muchos contextos educativos de diferentes países no se ha modificado esta forma estereotipada tan arraigada de percibir a la educación artística por parte de diversos agentes del ámbito educativo, y de la sociedad en general.

1.2.5 Educación por el arte o para el arte¹⁸

El binomio “por-para” comprende una relación medio-fin. Mientras que el término “por el arte” implica que este es utilizado como instrumento para propiciar otros tipos de aprendizajes, el término “para el arte” conlleva una pedagogía centrada en el aprendizaje del mismo.

¹⁷ Basándose en las proposiciones de Goodman (1968), ver Gardner, 1994, p.27.

¹⁸ Bamford (2009) utiliza los términos “en el arte” y “a través del arte” en lugar de “para el arte” y “por el arte” respectivamente.

En relación con los enfoques presentados anteriormente, se puede puntualizar que inicialmente la educación artística estuvo claramente posicionada en una pedagogía “para el arte”, ya que el modelo académico tenía por finalidad el conocimiento, la apreciación y la producción de obras artísticas por parte del alumnado.

En contraposición, la libre expresión constituyó una pedagogía “por el arte” ya que se concebía a este como vehículo para la expresión de lo interior, como un medio de expresión libre y democrática, y como un lugar para la recreación.

Posteriormente, el enfoque disciplinar de la educación artística constituyó el retorno a una concepción pedagógica centrada en el aprendizaje del arte, ya que los cuatro pilares de esta forma de entender a la educación artística explicados se complementan para que el sujeto de aprendizaje posea un conocimiento profundo sobre el arte. Pero, otra parte, la estrecha relación que guarda la concepción de la Educación Artística con el enfoque cognitivista, nos devuelve a una pedagogía en el que el arte es un instrumento utilizado para fomentar el desarrollo del pensamiento y para conocer el mundo, surgiendo así una nueva forma de concepción de educación “por el arte”. Esta había nacido reconociendo la potencialidad del arte para exteriorizar el mundo interior del sujeto (su dimensión emocional, su individualidad, su inconsciente) de manera que se promoviera su bienestar personal; en cambio, mediante el enfoque cognitivista lo que se buscaba era valerse del arte para desarrollar fundamentalmente el aspecto intelectual.

La discusión sobre cuál es el papel del arte en la educación, y si el mismo debe ser medio o fin sigue vigente. Los argumentos son tanto intrínsecos como extrínsecos.

Por una parte, se analiza las ventajas y desventajas a nivel formativo para los alumnos que pueden suponer una y otra concepción. Por otra, se tiene en cuenta las implicaciones reales que podría tener adoptar uno u otro criterio, dadas las condiciones locales de cada contexto (el valor que se otorga a las enseñanzas artísticas tanto en el ámbito educativo como social, su posicionamiento en el currículo, las políticas educativas, la formación y predisposición que posee el profesorado que debe asumir la docencia orientada por o para el arte, etc.)

Algunos defensores de una educación “para el arte” argumentan que de asumirse un currículo en el que no exista un espacio como área –o asignaturas- de ser posible asumido por un especialista, las enseñanzas artísticas corren el riesgo de diluirse reduciéndose aún más su presencia en el contexto escolar o incluso finalmente desapareciendo por completo.

En la actualidad incluso hay quienes toman partido por complementar ambas concepciones, y esta es la opción que consideramos más adecuada. En esta línea, Juanola y Calvo exponen que:

Un enfoque actual de la Educación Artística que mire hacia adelante tiene que ser global e integrador; por eso en este momento es ya inútil la discusión ‘educación por el arte’ o ‘educación en el arte’, ya que ambas son visiones sesgadas y lo que hace falta es una educación, ‘en, con y por el arte’, es decir, que manifieste una fuerte implicación en las actitudes además de en los conocimientos conceptuales (2005, p. 99).

Otro autor que comparte esta perspectiva es Touriñán, (2016, pp. 71-72), quien sostiene que:

la educación artística no es solo educación «para» un arte (desarrollo vocacional y carrera profesional elegida, que no tienen que coincidir necesariamente), centrado preferentemente en el arte como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden enseñarse. La educación artística también es educación “por” las artes (ámbito general de educación y ámbito de educación general). Es ámbito general de educación que permite focalizar la intervención pedagógica en el área de las artes al desarrollo del carácter y sentido propio de la educación (igual que las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier disciplina básica del currículum de la educación general). Es, además, ámbito de educación general en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido estético y artístico, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral.

Según este autor, desde la óptica del conocimiento de la educación, se debería educar «CON» las artes, noción que incluye tanto la educación “por” el arte, como la educación “para” el arte.

1.2.6 Modelos eclécticos o nuevos enfoques

La realidad social ha cambiado, y conforme a esta han ido surgiendo en los últimos años nuevos enfoques, caracterizados por el eclecticismo, que intentan dar respuesta a nuevas problemáticas y conforman el centro de los debates actuales.

Estas tendencias representan diferentes corrientes de pensamiento, que conviven muchas veces sin falta de conflictos y contradicciones. Aun así, comparten la misión de reivindicar la educación artística. Aunque en este sentido, “es importante reconocer que, bajo el propósito común del movimiento mundial por la valoración de la educación artística, se desenvuelven los más diversos intereses pedagógicos, culturales, artísticos, económicos y políticos” (Ruiz y Santos, 2009).

Dentro de esta gran diversidad de orientaciones de la educación artística, existen dos nuevos enfoques, la “educación artística multicultural” y la “cultura visual”, nacidos en el contexto de nuestra sociedad postmoderna, que poseen especial relevancia, por lo que se expondrán a continuación sus principales características. Para que se comprenda mejor la naturaleza de estos enfoques, se presentarán también las principales características de nuestra sociedad postmoderna y del arte del presente, lo cual servirá también para justificar las características que se considera que debería adoptar la educación artística propuestas al final de este capítulo.

1.2.6.2 *Postmodernidad*

Resulta complejo definir el término “postmodernidad”, por sus diversos usos y modos de ser entendido. Sin pretensiones de ahondar en el mismo, se presentan aquí una serie de rasgos propios de la postmodernidad, con la finalidad de perfilar algunas de las características más importantes que definen nuestra sociedad actual.

Díaz (2005), en su libro *Posmodernidad*, expone que este término comenzó a ser utilizado a mediados del s. XX por algunas corrientes de pensamiento para aludir a ciertas manifestaciones culturales, para luego ser adoptado para denominar a una nueva época histórica, también llamada capitalismo tardío, época posindustrial, edad digital u otras nomenclaturas que hacen alusión al resquebrajamiento de los ideales de la modernidad forjados en el seno de la Ilustración. Ideales estos, relacionados con la concepción de grandes utopías, para las que la razón constituye

el instrumento idóneo para la búsqueda de verdades y valores absolutos y universales en consonancia con una concepción progresista de la historia. Estos ideales pertenecientes a la modernidad no han desaparecido del todo en nuestros días, perviviendo en el seno de nuestra sociedad en convivencia con otros postulados pertenecientes a perspectivas postmodernas. En la siguiente tabla se exponen algunas de las características más relevantes de la modernidad y de la postmodernidad:

Tabla 1. *Modernidad - Postmodernidad*

MODERNIDAD	POSTMODERNIDAD
Existe objetividad absoluta y unidad metodológica en la ciencia, legalidad universal en lo moral y una lógica (racional) interna en el arte.	Cada ciencia impone sus reglas particulares, la moral se rige por códigos diversos y el arte no es encorsetado por imperativos meramente racionales, sino más bien creativos, sensitivos, irónicamente eruditos e incluso populares.
Leyes universales que constituyen y explican la realidad.	Solo puede haber consensos locales o parciales (universalmente acotados), diversos juegos de lenguaje o paradigmas inconmensurables entre sí.
Algunos de sus términos son determinismo, racionalidad, universalidad, verdad, progreso, emancipación, unidad, continuidad, ahorro, mañana mejor.	Algunos de sus términos son deconstrucción, alternativas, perspectivas, indeterminación, irreversibilidad, descentralización, disolución, diferencia.
Rica en “ismos”: iluminismo, modernismo, empirismo, racionalismo, positivismo.	Rica en “pos”: posestructuralismo, posindustrial, poscrítica, poshistoria, posciencia, posfilosofía, postsexualidad.

Elaboración propia a partir de Díaz, 2005, p. 19.

Estos cambios, junto con otros de orden económico a los que se suman la investigación en el campo tecnológico, tienen por consecuencia toda una serie de transformaciones de la sociedad. Acaso, (2014a), basándose en Lyon (2005) y Lyotard (1984) sostiene que los principales cambios verificados en la sociedad posmoderna son:

- El desarrollo brutal de las nuevas tecnologías y la creación de modelos vitales nuevos cuyo máximo exponente es el estilo de vida denominado como *Silicon Valey*.
- El desarrollo de un neocapitalismo salvaje que genera una sociedad basada en el hiperconsumo, donde “El proyecto del yo se traduce en la posesión de bienes deseados y en estilos de vida configurados artificialmente” (Lyon, 2005), donde la *libertad* se reduce a la *libertad de comprar*.
- El hiperdesarrollo del lenguaje visual. El mundo posmoderno está centrado en la imagen. El cuerpo está sujeto a la violencia tele-visual.
- El cuestionamiento de la ciencia como sistema de adquisición de la verdad. Entre otras, se vio cuestionada la idea de conocimiento.

(Acaso, 2014a, pp. 132–133)

Centrándonos ahora en los rasgos culturales de la postmodernidad, Agirre (2000) recoge los cuatro que Efland, Freedman y Stuhr, (1996) consideran los principales, a los que agrega otros más, configurando el siguiente listado:

- *La invalidez de la epistemología moderna (el problema del conocimiento):* este aspecto, ya mencionado, surge a partir de la oposición a la pretensión moderna de que la argumentación filosófica, valiéndose de la razón, puede revelar verdades objetivas. Se sostiene que se debe tener en cuenta la pluralidad de la que está compuesta la cultura actual y relativizar aquellos valores considerados como universales para así favorecer la comprensión de esta.
- *Las nuevas concepciones de la temporalidad y la espacialidad:* ya que el tiempo deja de considerarse linealmente para ser contemplado como un espacio multidimensional, dado que la historia ya no es definida solo como algo que aconteció, sino como algo que subsiste, ya que nuestras vidas son parte de la historia y la historia acontece en nosotros; y el espacio se reconceptualiza debido a que la cultura pierde pertinencia en relación a un

determinado territorio de referencia, las culturas se entremezclan, se superponen e imponen unas sobre otras en un mundo en constante cambio.

- *La cuestión de la identidad social:* el concepto de identidad moderno asociado a lo individual se reemplaza por la idea de que el sujeto posee una identidad social, ya que este, no es libre ni independiente, sino que está cultural e institucionalmente mediatizado.
- *La psicología como construcción del yo, a través del uso social del lenguaje:* surgen nuevas concepciones acerca de la idea de que existe un estado “natural” de salud psicológica por el que la educación debe velar; se comienza a considerar que el papel del lenguaje y del yo y del otro es fundamental, influyendo en aspectos cognitivos y en la conformación de los llamados rasgos femeninos y masculinos.
- *Sobre la idea de progreso y la perspectiva teleológica de la cultura:* como ya se ha mencionado, se desestima la noción de progreso y la idea de que la historia se dirige hacia un punto de máxima evolución en una sociedad en la que las metas son difusas y su principal preocupación es resolver los problemas del presente.
- *La importancia de las retóricas frente a los contenidos:* los aspectos formales de los discursos (narrados, pintados o filmados) cobran importancia considerándose incluso como parte del contenido, por lo que nos encontramos ante una nueva teoría del significado para el cual resulta fundamental poseer competencias relativas a la interpretación simbólica y estética.
- *La interdisciplinariedad:* Dada la complejidad de los hechos humanos, para conseguir su comprensión no basta con abordarlos desde una sola disciplina, sino que se necesita de un conjunto de estas, cobrando cada vez mayor relevancia los modelos interdisciplinarios de análisis y descripción del mundo.
- *Concepción pluralista y contingente del ser humano:* se critica la noción de la existencia de ideales o patrones culturales en pro de la defensa de la diversidad, considerando las diferencias culturales como algo positivo que no debería constituir un obstáculo en las relaciones humanas.

1.2.6.2 El arte a partir de la postmodernidad

Teniendo en cuenta las características enumeradas acerca de la postmodernidad, no existe una única teoría postmoderna del arte, sino que conviven diversas prácticas y reflexiones artísticas, en las cuales, al ser contrastadas con las de la modernidad, se pueden definir ciertos espacios comunes. Pero no todos los rasgos postmodernos del arte se oponen a los pertenecientes a la modernidad, observemos los propuestos por Agirre (2000) a partir de las caracterizaciones del arte posmoderno realizadas por Jencks (1985) y por Subirats (1991):

- El arte deja de considerarse como un proceso en progreso, constatándose una pérdida del entusiasmo por la novedad: lo novedoso posee valor al identificarse con la idea de progreso de la modernidad; teniendo en cuenta que en la posmodernidad se deja de creer en el progreso aplicado a diferentes ámbitos (ciencia, historia, etc.) incluido el del arte, en este contexto la creación artística deja de centrarse en la búsqueda de lo novedoso.
- Se produce un quebrantamiento del experimentalismo y del cambio de paradigma estético: los artistas dejan de experimentar en cuanto a formas, lenguajes y expresión y se alejan de la “voluntad de estilo” de los artistas de vanguardia; en las manifestaciones estéticas postmodernas nos encontramos más bien con una reproducción desarrollada y muy sofisticada de elementos estilísticos del pasado, desvinculados de su significado y otros aspectos originarios.
- Se abandona la necesidad obsesiva de romper rotundamente con el pasado: este objetivo primordial de las vanguardias se abandona, ya que el pasado artístico suele ser un referente primordial y la tendencia general es la integración entre pasado y presente.
- Otros rasgos de carácter más contingente son el gusto por lo monumental y por el uso creciente de la tecnología.

Enumerados estos rasgos, podría parecer *a priori* que el arte postmoderno constituye una vuelta al pasado, es decir, que se identificaría con los movimientos artísticos anteriores a los vanguardistas. Sin embargo, la mayor novedad en el arte de esta época gira alrededor de dos cuestiones: “el desvanecimiento de los límites

del arte y la orientación hermenéutica de la exégesis artística” (Agirre, 2000, pp. 263) que se verifican en concordancia con el destacado valor que va adquiriendo el factor ambiental o cultural en el terreno de la significación de los hechos artísticos:

- Una cuestión intrínseca al arte contemporáneo es su voluntad de traspasar definitivamente los límites tradicionales del arte, aumentando aún más la dificultad siempre presente en la elaboración de una definición de arte. Es que justamente, entre las características más destacables de este arte, se encuentran su *dinamismo* y *labilidad*, reflejo directo de la vertiginosidad con la que se suscitan los cambios sociales y culturales de nuestra sociedad actual. De ahí su oposición a la vanguardia, que es considerada ahora como la nueva academia, propiedad de los museos más concurridos, cuyas obras que pretendieron representar la ruptura con el sistema, hoy son consideradas como símbolo del avance del poder establecido y como objetos de consumo.
- Existe un notable interés por los aspectos relacionados con el significado y la interpretación, que se desarrolla en el contexto de las importantes aportaciones de la hermenéutica en estos últimos años. Primeramente, ante una “semántica formal” en la que se producía una identificación entre arte y lenguaje de una forma extremadamente rígida, en la que la significación se verifica a partir de una “relación interna cerrada y universal entre signo artístico y su referente” (Agirre, 2000, pp. 265), se comienza a plantear la necesidad de reescribir la historia del arte desde una perspectiva interpretativa, de entender a las producciones y a la experiencia artística como cuestiones de lenguajes y comunicación por resolver, y de pasar de las tradicionales poéticas de la representación a las poéticas de la significación. En segundo lugar, la definición de arte traslada su interés del “qué” se entiende por arte, a “cuándo” es arte, focalizando su atención a los usos que se realizan de los símbolos, ya que se considera que cualquier símbolo puede ser utilizado de forma estética, dependiendo del “juego del lenguaje” (Wittgenstein, 1988, citado en Agirre, 2000), por lo que se abandona la idea de que hay símbolos específicamente artísticos. De esta forma, la definición de arte se libera de tener que considerar aspectos como atributos, destrezas o soporte, al ubicar la identidad de lo estético en el plano

de las significaciones, “considerando [así] al arte un sistema simbólico en interacción con la cultura” (Agirre, 2000, p. 266)

1.2.6.3 Educación artística multicultural

En la década del '90 surge en EE.UU. una corriente multiculturalista, basada en la idea de que “el diseño curricular debe conectarse con la realidad de una comunidad concreta donde el proceso educativo tiene lugar y que, debido a que dicha comunidad nunca o en muy pocas ocasiones es *homogénea*, ha de construirse bajo el concepto de la *diversidad cultural*, manteniendo que todos los estudiantes han de tener las mismas oportunidades a pesar de su sexo, su clase o su raza” (Acaso, 2014a, p. 101). De esta manera se intentaba dar respuesta a las necesidades de los grupos relegados históricamente en este país: los nativos americanos, los hombres y mujeres de etnia blanca y los homosexuales. Con posterioridad, la noción de multiculturalidad se amplía abarcando otras dimensiones.

En otros países, como España, hemos experimentado como en el campo de la educación se implementan medidas acordes a los principios de la multiculturalidad, principalmente, con la finalidad de contribuir a la integración del alumnado inmigrante, consecuencia de los numerosos y diversos desplazamientos poblacionales de las últimas décadas, que hacen que las sociedades actuales sean cada vez más diversas culturalmente.

Todo esto, tiene múltiples consecuencias sobre la manera de enfocar a la Educación Artística, que, desde este posicionamiento, posee entre sus principales objetivos la toma de conciencia por parte del alumnado de la diversidad social y de otros puntos de vista. Agirre (2000) enumera las siguientes:

- Importante ampliación del campo de estudio, que ya no solo incluye las grandes obras de la historia del arte occidental, sino aquellas otras marginadas dentro de esta vertiente cultural y las obras de arte de las otras culturas.
- Replanteamiento de los límites del arte, ya que al estudiar las manifestaciones de otras culturas se comienzan a incluir algunas que, si bien no son estrictamente artísticas, poseen una carga estética importante.

- Reconsideración de los objetivos de la Educación Artística, además de la reestructuración de contenidos relacionada con los puntos anteriores.

1.2.6.4 Cultura visual

Como consecuencia de los cambios ideológicos relacionados con el arte y la educación subyacentes a las ideas de la postmodernidad y de la multiculturalidad, en el contexto del desarrollo de la pedagogía crítica, surge la “Educación Artística para comprensión de la Cultura Visual”. Esta constituye una concepción de la Educación Artística cuya finalidad principal es formar al alumnado para que pueda interpretar los artefactos visuales que lo rodean, concienciándolos de que estos no son la realidad en sí misma sino representaciones realizadas con alguna intencionalidad. Esta forma de abordar la Educación Artística se considera sumamente relevante en el contexto de nuestra sociedad actual, en la que somos bombardeados diariamente con una numerosa cantidad de imágenes y otros objetos visuales, de los que no realizamos, en general, una lectura profunda pero que de alguna manera terminan condicionando nuestras vidas (maneras de actuar, de pensar, etc.).

Existe una gran proliferación de publicaciones en relación con la cultura visual. En los círculos anglosajones, autores que sentaron bases sobre el tema fueron tanto Mirzoeff (2003) como Walker y Chaplin (1997). Siguiendo esta línea de pensamiento, surge un nuevo enfoque de la Educación Artística dedicado a la comprensión de esta cultura visual, representada por autores como Duncum (2006) y Freedman (2006). En España, uno de los autores que se hace eco de esta concepción de la Educación Artística es Hernández (1999), quien atribuye a la Cultura Visual las siguientes características:

- Es transdisciplinar, ya que se nutre del arte, la arquitectura, la historia, la mediatología, la psicología cultural, la antropología, los estudios de género, de medios, etc. Se organiza en relación con los significados culturales de artefactos, hechos y sujetos, en lugar de hacerlo a partir de estos.
- Está ligada al concepto de <<mediación>> de representaciones, valores e identidades.

- Su objeto de estudio son los “artefactos materiales (edificios, imágenes fijas y en movimiento, representaciones en los *mass media*, *performances*...) producidos por los seres humanos con finalidades estéticas, simbólicas, rituales o político-ideológicas. O con finalidades prácticas dirigidas al sentido de la mirada, o hacia un significado expandido” (Walker y Chaplin, 1997, citado en Hernández, 1999, p. 117).

Estudiar estos artefactos, implicaría el aprendizaje de diferentes modelos de análisis (semiótico, estructuralista, deconstruccionista, intertextual, hermenéutico, discursivo...) y su aplicación. Pero, además, supondría que los ejemplos estudiados sean contextualizados social e históricamente, ya que “...un estudio sistemático de la Cultura Visual puede proporcionarnos una comprensión crítica de su papel y sus funciones sociales y de las relaciones de poder a las que se vincula, más allá de su mera apreciación o del placer que proporcionan” (Hernández, 1999, p. 117-118).

Esto supone la necesidad de un abordaje transdisciplinar. Por esta razón, Hernández considera que la Educación para comprensión de la Cultura Visual, no debería ser objeto solo de la Educación Artística, sino que debería ser afrontada desde todas las áreas del currículum, que deberían perseguir como primer objetivo “explorar las representaciones que los individuos, según sus características sociales, culturales e históricas, construyen de la realidad. Se trata de comprender lo que se representa para comprender las propias representaciones” (Hernández, 1999, p. 119).

Otra autora que defiende este enfoque con gran convencimiento en diversos libros y otras publicaciones es María Acaso. Esta autora define a la Cultura Visual como el “conjunto de representaciones visuales que forman el entramado que dota de significado al mundo en el que viven las personas que pertenecen a una sociedad determinada. La cultura visual es el conjunto de productos visuales que pueblan nuestra cotidianidad y dan origen a la identidad del individuo contemporáneo” (2006, pp. 18–19).

Así, todas aquellas cosas que conviven en nuestra experiencia diaria construidas a través del lenguaje visual, como fotografías en la prensa, adornos, cromos y videojuegos, que nunca nadie se había dedicado a estudiar, conforman la cultura visual, ya que esta puede ser definida, de forma más concreta, como el

“conjunto de objetos, experiencias y representaciones a partir de los que creamos significado a través del lenguaje visual que forman parte de nuestra vida cotidiana” (Acaso, 2014a, p. 161). Según esta autora, para que un objeto o experiencia pueda considerarse parte de la cultura visual, debe reunir al menos cinco características: debe ser cotidiano, global, hiperreal, hiperestetificado y ser paradójico (Acaso, 2015). Teniendo esto en cuenta, las representaciones de carácter artístico podrían quedar excluidas de esta cultura visual, en tanto, lamentablemente, entran en contacto directo con una parte minoritaria de la sociedad.

En el campo de la educación musical no existe un modelo análogo al de la Cultura Visual. En parte, esto podría deberse a que la música entendida como lenguaje no posee en sí misma la capacidad para transmitir ideas concretas como otro tipo de lenguajes como el visual o el verbal. De esta forma, por ejemplo, mientras que encontramos publicidades que solo se valen del lenguaje visual (una imagen con algunas pocas palabras, en revistas, carteles, etc.), no ocurre lo mismo con la música, no nos topamos a diario con publicidades realizadas exclusivamente con música.

Sin embargo, podemos verificar propuestas en libros de texto, unidades didácticas y proyectos de aula que se encaminan hacia el análisis de diferentes productos en los que interviene la música, cuando se abordan temas como los elementos de la banda sonora, la música en el cine y en los anuncios publicitarios, o los videoclips.

No obstante, cabe matizar que, en este caso, la música se suele estudiar desde un punto de vista más técnico, con la finalidad de aportar conocimientos acerca de los elementos que constituyen el lenguaje del cine o de la publicidad, que orientado hacia una formación crítica. Teniendo en cuenta el gran poder de manipulación que poseen los medios de comunicación en la actualidad para muchos fines que poco tienen que ver con los valores que se persiguen desde la educación, como el engrandecimiento de la sociedad del consumo en la que estamos inmersos, no deberíamos dejar de contribuir a la toma de conciencia del alumnado desde ningún punto de vista, ni siquiera desde el ámbito de la educación musical. De ahí la importancia de que también desde este ámbito asumiéramos la responsabilidad del ejercicio de una pedagogía crítica, interesándonos, tanto a nivel individual de

asignatura como grupal en la participación de proyectos que involucraran diferentes disciplinas, en incluir y abordar más temas en los que participe la música en nuestra sociedad actual, no solo desde un punto de vista estético, expresivo y técnico, sino con un enfoque reflexivo profundo.

1.3 Algunas características necesarias para una educación artística de calidad en el contexto escolar

Como se ha podido corroborar, no existe una única definición de *educación artística*, y las consideraciones son numerosas y variadas. No obstante, se presentan a continuación una serie de características que sería deseable que esta reúna para poder proporcionar al alumnado una educación de artística de calidad que pudiera servir tanto para su desarrollo personal como para la mejora de nuestra sociedad que se postulaban como objetivos principales de la “educación” al comienzo de este capítulo. A tales fines, se han escogido las aportaciones de los diferentes enfoques y otras ideas expresadas hasta el momento que se considera que podrán ser de gran valor. En aquellas características que fueran propias de la educación en general, se ha intentado precisar aquí la manera en que podrían concretarse en el contexto de la educación artística.

Características de la Educación Artística
<ul style="list-style-type: none">• Que esté compuesta por todos los lenguajes artísticos posibles.• Que contribuya al desarrollo integral del alumnado.• Que aporte las herramientas para acercarse al arte percibiéndolo, produciéndolo, ubicándolo en su cultura y en el tiempo, y justificando juicios propios acerca de su naturaleza.• Interpretar la sociedad con una visión crítica.• Que invite a explorarse y descubrirse, comprenderse y transformarse.• Que fomente la expresión y la comunicación por medio de los diferentes lenguajes artísticos.• Que permita desarrollar la imaginación y la creatividad.• Que utilice las TICs como recurso de aprendizaje y creación artística.• Que se promuevan diferentes tipos de disfrute relacionados con la experiencia artística.• Que sea plural.• Que el arte sea tanto medio como fin de la educación.• Que se enfoque globalizadamente.

*Figura 3. Características necesarias para una Educación Artística de calidad.
Figura de elaboración propia.*

Lenguajes artísticos presentes

Como podremos verificar en el capítulo siguiente, la educación artística en el contexto escolar ha estado representada principalmente por las vertientes musical y plástica, aun cuando existen otras vertientes que podrían ser incluidas enriqueciendo así tanto la propuesta de formación artística proporcionada al alumnado como los medios utilizados para llevar a cabo los diferentes aprendizajes.

Desarrollo integral del alumnado

Como decíamos al comienzo de este capítulo, postular que la educación se debe ocupar del desarrollo integral de las personas, implica contemplar no solo la dimensión cognitiva, sino que deberíamos proponernos incidir de igual manera en

la socio-afectiva. Y podríamos agregar aquí, además de estas tres facetas del desarrollo psíquico, la importancia de contribuir al desarrollo de aspectos relacionados con el cuerpo (su cuidado, la motricidad en el sentido amplio, etc.).

Al describir los diferentes enfoques de la Educación Artística pudimos observar que en sus primeros pasos dados en el contexto del movimiento de “Expresión libre”, no solo no se contemplaba el desarrollo cognitivo, sino que de alguna manera se pensaba que la expresión no debía estar condicionada por este aspecto. Y que fue a partir de la consideración de “La educación artística como disciplina”, movimiento representado por Eisner, que se comenzó a tener en cuenta la importancia de lo cognitivo en el arte, siendo, además, que este enfoque se retroalimentaba de otro encabezado por Gardner, quien creía fervientemente en la potencialidad de la educación artística para contribuir en el desarrollo cognitivo. Entre otras consideraciones, Gardner sostenía que el pensamiento artístico permitía desarrollar el pensamiento simbólico y que, aunque existen otros campos en los que se puede desarrollar este tipo de pensamiento (como el matemático, por ejemplo) el desarrollo del pensamiento simbólico aplicado en el arte posee ciertas características específicas que no se constatan en otros campos en el que pudiera utilizarse este tipo de este pensamiento.

Sobre el desarrollo socio-afectivo, como podremos ver en el siguiente capítulo, las diferentes disciplinas artísticas son sumamente útiles para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. El arte nos permite transitar y adentrarnos en el mundo de los sentimientos y de las emociones, es una herramienta poderosa para la expresión individual y colectiva, permite a las personas relacionarse de otras maneras y conectar de forma profunda; por ello constituye un instrumento ideal para abordar este tipo de desarrollo.

Percibir, producir, contextualizar y emitir juicios sobre el arte

Estas cuatro formas de relacionarse con el arte deberían estar presentes en una educación artística que se considere completa. Si relacionamos con estas ideas los diferentes enfoques, recordaremos que tanto la perspectiva “Academicista” como el de la “Expresión libre” estaba únicamente centrado en la producción, y es a partir del enfoque de “La educación artística como disciplina” que se plantea la necesidad

de aproximarse al arte, no solo desde la producción, sino también percibiéndolo, contextualizándolo y emitiendo juicios críticos.

Sobre la producción de arte en el contexto de la educación artística, sería necesario preguntarnos en qué debería consistir y en qué medida sería posible unificar criterios para todas las disciplinas artísticas. Una de las diferencias que encontramos entre estas, es que mientras en algunas, como la música y el teatro, puede haber intérpretes de obras ideadas por otros artistas, en otras no se constata esta particularidad. Tomemos como ejemplo la música: la educación musical se ha centrado (y se sigue centrando en la mayoría de los casos) en la reproducción más que en la producción, ya que cantar una canción existente es un acto de imitación y no de producción. El intérprete musical profesional, juega con su creatividad aportando elementos expresivos, lo que no suele ser tampoco incentivado en el contexto escolar. Por ello, es muy importante que en el ámbito de disciplinas artísticas como la música se estimule la creatividad para que la producción no se limite a la reproducción.

Por otra parte, al referirnos a la percepción, la contextualización y la emisión de juicios propios, es importante precisar que en muchas ocasiones todas estas facetas son abordadas de forma muy superficial. La percepción suele limitarse al reconocimiento de unos pocos aspectos formales muy básicos y la contextualización al mero conocimiento del lugar y tiempo en la que fueron producidas las obras, sin comprender el contexto cultural (ideas filosóficas y estéticas y contexto sociopolítico en las que se circunscriben). Esto da lugar a que no se reflexione profundamente sobre el significado de las obras, y que el juicio propio emitido (cuando el alumnado cuenta con la posibilidad de expresarlo, ya que lo habitual es que no se promueva la expresión de opiniones sobre las obras tratadas) se limite a un “me gusta” o “no me gusta” con razones poco fundamentadas y sin meditar sobre lo que motiva que esto sea así.

Interpretar la sociedad con una visión crítica

Continuando con las ideas del párrafo anterior, es necesario que, como se postulaba en la perspectiva de enfocar la educación artística como el conocimiento de la “Cultura visual”, profundicemos sobre las intencionalidades que subyacen, no

solo en los objetos artísticos, sino también en los productos visuales que nos rodean, haciendo extensiva esta idea hacia otros productos que forman parte de nuestra cultura y que se valen de otros lenguajes artísticos, como el lenguaje musical en el caso de los *jingles*, publicidades televisivas o videoclips. Como se explicaba al desarrollar este enfoque, este tipo de análisis se reclama en el contexto de la pedagogía crítica y supone un enfoque transdisciplinar.

Muchas veces la educación artística y la educación en general, ha quedado anclada en la idea de que “es necesario conocer el pasado para comprender el presente”, por lo que se estudian los contenidos con un orden histórico y sin llegar a estudiar lo que sucede en la actualidad. No podemos obviar la multitud de mensajes y de información que nos invade en el presente, mucha de ella llegada a través de los medios masivos de comunicación, entre los cuales Internet es el dominante en la actualidad. Todos estos mensajes están cargados de ideología y de intencionalidades y condicionan nuestra manera de pensar y de actuar, por lo que sería un gran error que no formaran parte de nuestros planes educativos y que no fueran abordados también por la educación artística.

Explorarse y descubrirse, comprenderse y transformarse.

Una interpretación o una composición musical, una obra escultórica, una bailarina danzando, nos dicen mucho sobre las personas implicadas. El observarnos “haciendo arte” puede servir para descubrirnos, para entendernos, de la misma manera que para explorar otras maneras de ser a través del arte (alguien muy tímido puede sentirse liberado al poder expresarse grandilocuentemente interpretando un pasaje intenso en *fortissimo* de una obra de algún compositor del romanticismo, por ejemplo).

Expresión y comunicación

Si el arte es un vehículo ideal para expresar tanto sentimientos y emociones como ideas, como venimos sosteniendo, deberíamos alentar al alumnado para comunicarse a través de este.

Esto supone que deberíamos orientarlo hacia la realización de una búsqueda introspectiva (¿cómo me siento?, ¿qué pienso?, ¿qué opino?, ¿qué es lo que quiero

expresar?, ...) y un trabajo de exploración artística, proporcionándole además herramientas para poder expresarse a través de los diferentes lenguajes artísticos, utilizados por separado o combinándolos según interese. O tal vez podríamos invitarlos a crear más libremente, y conocerse y reconocerse a partir de lo que creado.

Retomando la perspectiva del enfoque de la “Cultura visual”, encontrábamos que se promovía aquí que ante la invasión de artefactos artísticos con mensajes que van en sentido opuesto de los valores que se deberían promover desde la escuela, sería importante que la producción artística estuviera orientada a la creación de objetos que pudieran convertirse expresiones de denuncia, en “contramensajes”.

Utilización de Tecnologías de la información y la comunicación

Mencionábamos que gran parte de la información que recibimos en nuestra sociedad del presente procede de los Medios Masivos de Comunicación, entre los cuales Internet ha ganado muchísimo terreno. Nuestras niñas y niños crecen en este contexto, rodeados de móviles, ordenadores, y *tablets* que forman parte de una amplia de parafernalia tecnológica. De ahí la importancia de la utilización de las TICs, tanto para percibir el arte, como para crearlo. Si bien cualquier material puede ser plausible de ser utilizado para crear arte, hoy en día, los medios tecnológicos nos abren un mundo de posibilidades que deberíamos aprovechar. Y, además, deberíamos preparar a nuestros alumnos para comunicarse a través de estas tecnologías, y esto supone que puedan utilizar sonido e imágenes para construir sus mensajes. En definitiva, todo esto implica la necesidad de una alfabetización especializada en la que desde el campo del arte hay mucho para aportar.

No obstante, es relevante aclarar que la afirmación sobre la conveniencia de la utilización de las TICs, no debe malinterpretarse en el sentido de que estas deberían ser el único recurso en el aula. Esta afirmación se debe más bien, a que, aunque estas se encuentren presentes en ámbito escolar, en muchos casos no son aprovechadas para la creación artística. Sin embargo, no deberíamos perder nunca de vista el valor de una música interpretada en vivo frente a una grabación o de una obra pictórica presenciada “*in situ*” frente a una imagen proyectada en una pantalla digital. Precisamente uno de los problemas de las nuevas tecnologías es la ausencia

del “cara a cara” y la inmaterialidad con que se presenta todo al ser mediatizado, lo cual incide directamente en nuestra manera de percibir, sobre todo en el terreno afectivo.

Creatividad

Más allá de cuál sea el recurso para la producción artística, como adelantábamos, esta carecerá de originalidad si no propiciamos espacios ni empleamos estrategias didácticas que permitan desarrollar la creatividad a nuestras niñas y niños. La creatividad es un elementopreciado en nuestra sociedad actual, tanto como medio para realizar los proyectos personales, como para buscar soluciones pertinentes para los problemas del mundo que nos rodea. Dado que la creatividad es factible de ser desarrollada, es muy relevante que la educación artística se ocupe de esto; si bien es cierto que no es el único ámbito en el que puede prosperar y que las otras áreas deberían comprometerse a su desarrollo de la misma manera, también lo es que el arte es un campo muy fértil para su cultivo.

Disfrute

Y como si todo lo dicho hasta aquí fuera poco, no podemos perder de vista el disfrute como una de nuestras metas principales. Nuestro alumnado debería salir de nuestras sesiones con deseos de más, con muchas preguntas y curiosidades por resolver, con la sensación de que le hemos abierto las puertas a un mundo nuevo fascinante en el que ha experimentado diferentes emociones y sensaciones, ha compartido vivencias y se ha comunicado con sus pares y se ha sentido parte de un grupo.

Y esto no habrá sido por la percepción de que la sesión de Educación Artística fue como una hora libre, ni porque ha sido un mero momento de esparcimiento. Conseguiremos esto cuando nos ocupemos verdaderamente de una vez por todas de los intereses de nuestros niños, de su motivación, de que sientan por fin que tiene algún sentido lo que están aprendiendo. Cuando por fin nos comprometamos a proporcionarles una educación personalizada que se ocupe de la diversidad del alumnado en todos los sentidos: diversidad cultural, de capacidad, de estilo de aprendizaje, de necesidades frente al aprendizaje, etc. Si alguna vez conseguimos

esto podremos sentirnos más que satisfechos, porque está comprobado que, más allá de la necesidad de disfrutar de lo que se hace para el bienestar personal, cuando se aprende motivado se aprende más y mejor.

Plural

Según se había reivindicado desde el enfoque de la “Multiculturalidad”, deberíamos revisar los contenidos de la educación artística, atendiendo a su procedencia cultural. Probablemente necesitemos ampliar horizontes e incluir a personajes, obras, estilos artísticos, etc. provenientes de grupos minoritarios o excluidos de nuestros currículos por diferentes razones, reconociendo de esta manera la importancia de su presencia en nuestra sociedad. También nos permitiría conectar con parte del alumnado que pudiera no sentirse identificado con la preponderancia que se constata en algunos casos de contenidos relacionados con la historia del arte occidental culto en detrimento de manifestaciones artísticas procedentes de otros grupos culturales diferentes, identificados con otras clases sociales, etc.

El arte como medio y fin de la educación

Como tratamos en este apartado, aunque haya quienes defiendan la educación “para el arte” y otros la educación “por el arte”, deberíamos decantarnos por un papel del arte en el contexto educativo que sea asumido como medio y como fin, en tanto el arte constituye un instrumento de gran ductilidad y utilidad para facilitar diferentes aprendizajes y, a la vez, es importante que las personas tengan conocimientos sobre arte, puedan comunicarse a través de este y disfrutar con el mismo.

Enfoque globalizado

Para que muchas de estas características mencionadas puedan llevarse a la práctica y para que podamos hablar de una educación artística de calidad, necesitamos dejar de abordar los aprendizajes desde la especificidad de las asignaturas, ya que no se facilita al alumnado la visión global que necesitan, tanto para comprender de verdad el mundo que les rodea (presente y pasado), como para

comprender con profundidad conceptos relacionados con el arte. Si se desea partir del planteamiento de diferentes problemas, las soluciones vienen dadas de la mano de pensar desde diferentes perspectivas, cuestión que no deberíamos perder de vista, ya que uno de los principales objetivos contemplados para la educación es que forme a las personas para buscar soluciones para los problemas que azotan a nuestra sociedad. Tendremos con este enfoque, además, más opciones de abordar la creatividad. Todas estas razones, junto a otras que fundamentan la adopción de este enfoque serán desarrolladas en el siguiente capítulo.

Resumiendo, desde la perspectiva en la que se enmarca esta investigación, se considera que sería realmente deseable contar con una Educación Artística que además de tener por finalidad el aprendizaje del arte en las cuatro facetas propuestas por el enfoque disciplinar (apreciación, producción, emisión de juicios de valor y ubicación en la cultura y en el tiempo), se pusiera al servicio del desarrollo cognitivo, afectivo y social, sin perder de vista el objetivo principal que debería orientar a toda la educación: el de conocer nuestra sociedad para buscar las vías para mejorarla. Por eso, el gran desafío consiste en encontrar opciones metodológicas y organizativas del sistema educativo adecuadas que permitan que el arte se integre como forma de acercarse al mundo y de aprender tanto sobre él como sobre uno mismo, y que, a su vez, este proceso revirtiera una cantidad y calidad significativa de aprendizajes sobre el arte (que en un proceso cíclico, permitirían, a su vez, conocer más sobre el mundo y así sucesivamente).

Sobre cada uno de los aspectos mencionados en relación con las características que se considera que debería reunir la educación artística en el contexto escolar, se podría profundizar mucho, revisar lo escrito e investigado e incluso plantear y realizar diferentes tipos de estudios. De todos estos aspectos, para esta investigación se ha elegido abordar el del enfoque globalizado de la educación artística, tema sobre el que tratará, como se dijo, el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2
INTEGRACIÓN ARTÍSTICA
EN LA ESCUELA ACTUAL

CAPÍTULO 2

INTEGRACIÓN ARTÍSTICA EN LA ESCUELA ACTUAL

2.1 El principio de globalización

El término *globalización*, en el contexto de los discursos pedagógicos, es empleado con diferentes sentidos estrechamente vinculados. Uno de ellos proviene de la psicología, y se basa en la forma de percepción del niño, quien “capta la realidad como un todo indiferenciado. La función analítica es posterior y requiere maduración mental” (Marín Ibañez, 1979, p. 72). El niño funde las impresiones en conjuntos con sentido. A partir de esta noción de que este posee una percepción global, se deriva la idea de que la organización en materias de aprendizaje, que supone la compartimentación del conocimiento, es poco adecuada a su manera de captar la realidad. Ante esto, se propone derrumbar las rígidas fronteras de las asignaturas de enseñanza existentes en el ámbito educativo. Y es entonces cuando el término globalización adquiere un segundo sentido que tiene que ver con lo epistemológico.

Abordar la enseñanza con un “enfoque globalizador” supone así pasar de un sistema lineal de asignaturas en el que estas se encuentran yuxtapuestas, a contemplar algún tipo de vinculación entre las mismas, dando a lugar a diferentes modelos de globalización. A partir de los diferentes tipos de relaciones entre asignaturas propuestos por Villarejo (1960), podemos afirmar que los mismos se configuran principalmente teniendo en cuenta dos aspectos: por un lado, si lo que se pretende es integrar entre sí a todas las asignaturas presentes en el currículum o realizar una globalización parcial, por ejemplo, agrupando a las mismas en áreas de conocimiento; y por el otro, si todas las asignaturas poseen la misma importancia o si existe una que constituye el eje a partir de la cual se organizan a las otras.

La falta de implementación actual real¹⁹ en diferentes contextos de esta manera de concebir el abordaje de la enseñanza-aprendizaje, desde luego no se debe a la novedad de este planteamiento. De hecho, el término “globalización” se

¹⁹ No solo en los documentos curriculares sino en la cotidianeidad de las aulas.

conoció y difundió a partir de las teorías de Decroly, quien ya a principios del siglo XX proponía la organización de la enseñanza a partir de “centros de interés”:

Los ejercicios escolares, escritura, lectura, cálculo, dibujo, trabajos manuales, excursiones, historia, geografía, y aun los mismos juegos, cantos, ejercicios físicos, etc., deberían estar engarzados, tanto como se pueda, en los asuntos ejes; estas materias ya no son autónomas, ya no existen por sí mismas, sino que forman única y sencillamente los medios variados de fijar las nociones y de relacionarlas con las nociones precedentes y permitir la expresión tanto concreta como verbal” (Decroly, 1965, *Iniciación general al método Decroly*, p. 19 citado en Marín Ibañez, 1998, p.56).

Este psicólogo-pedagogo concebía así la organización de la enseñanza teniendo en cuenta la línea natural de desarrollo del niño, caracterizada por el sincretismo o globalización operantes en la formación de las ideas generales del niño, la cual debía seguirse para poder ayudarlo a desarrollarse de la manera más adecuada de acuerdo con sus disposiciones (Lizuriaga, 1954, pp. 114-120).

Uno de los predecesores importantes de Decroly fue Kilpatrick. Admirador de las ideas filosóficas y pedagógicas de Dewey, de quien fue discípulo, ya en 1918 planteó su método interdisciplinar e innovador de los “proyectos”, mediante el cual se estudia un problema real y de alto impacto social, siendo los propios alumnos los protagonistas de todas las fases propuestas para el desarrollo del proyecto, desde la elección del tema de estudio hasta la evaluación final (Kilpatrick, citado en Marín Ibañez, 1998, p. 57; Guzmán, 2009).

Posteriormente, Villarejo en su escrito *La escuela unitaria completa* de 1960 hablaba de “centralización”, la cual se iniciaba a partir de un tema que enfocado desde los más diversos ángulos y utilizando gran complejidad de métodos (Villarejo, 1960). Otros autores que han seguido esta línea han sido Cousinet, Parkhurst, Fustier y Bruner (citados en Guillot y Rebollo, 2001).

Más allá de las diferencias entre las metodologías propuestas por los diferentes autores citados hasta el momento en este capítulo, lo que les une es que todos ellos intentan trascender el límite del sistema de asignaturas heredado de la ciencia positivista y de la pedagogía conductista, que concebía al niño como poseedor de una mente vacía que debe rellenarse con una serie de conocimientos

que se van acumulando aditivamente sin necesidad de interconexiones. Bajo estas consideraciones, el hecho de que no haya tampoco conexiones entre las asignaturas no dificulta ni empobrece para nada la práctica educativa; no siendo así para los mencionados autores.

En su planteamiento también subyace un cambio de dirección: en lugar de comenzar por estudiar la realidad de forma fragmentada en las diferentes asignaturas para poder reconstruirla posteriormente (reconstrucción que en muchos casos además no llega), los mencionados autores proponen ir del “todo” a las “partes”, interpretando que esta forma es la más adecuada teniendo en cuenta la manera de aprender de los niños (teorías de la percepción global y constructivismo –aprendizaje significativo-).

Resumiendo, las ideas que sustentan el enfoque globalizador, podemos citar a los dos referentes teóricos considerados por Zabala (1999, p. 9):

- La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza (sobre la concepción de los procesos de aprendizaje).
- “Entender la función del sistema educativo como el medio para desarrollar todas las capacidades de las personas para que sepan intervenir de forma crítica en la transformación y mejora de la sociedad” (sobre el papel de la enseñanza, sobre su función social).

A continuación, se presentan dos conceptos asociados al principio de globalización:

2.1.1 Interdisciplinariedad y currículum integrado

Dos conceptos muy ligados a la globalización son la interdisciplinariedad y el currículum integrado:

2.1.1.1 Interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad hace referencia a la interrelación de diferentes campos del conocimiento, que se propicia con el objetivo de investigar o de resolver problemas (Pring, 1977, citado en Torres, 1994, p. 113). En el ámbito pedagógico, se encuentra presente en los enfoques globalizadores, y ausente en los sistemas lineales de asignaturas, en donde opera una multidisciplinariedad definida por la

convivencia individual de las diferentes disciplinas. Profundizando un poco más, se presenta a continuación una síntesis en la que se exponen los conceptos de multidisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad, según Marín Ibañez (1998), en el que se distingue además diferentes tipos de interdisciplinariedad:

Tabla 2. Tipos de relaciones entre las disciplinas

MULTIDISCIPLINARIEDAD O PLURIDISCIPLINARIEDAD	Conjunto de disciplinas que aparecen en un plan de estudios, pero sin más conexión que el encontrarse juntas porque se estima que de la suma de todas ellas se obtendrá la formación necesaria.	
INTERDISCIPLINARIEDAD	Se trata de mantener la relación más estrechamente posible entre las disciplinas.	
	Diferentes tipos:	<i>Auxiliar o instrumental</i> (estadística)
		<i>Metodológica</i> (métodos de investigación y métodos didácticos)
		<i>Limítrofe</i> : dos disciplinas que conjugan sus respectivos planteamientos en un campo común, lo que suele dar lugar a una nueva disciplina (psicolingüística).
		<i>Estructural</i> : hay estructuras o isomorfismos que permiten proyectar a otras materias los descubrimientos de una de ellas.
		<i>Conceptual o teórica</i> : Una disciplina ha alcanzado superiores niveles de axiomatización e inferencia.
<i>Operativa</i> : para resolver problemas reales se recurre a las disciplinas más variadas.		
TRANSDISCIPLINARIEDAD	En sentido epistemológico enfoca los problemas de conocimiento de modo que trasciende y engloba cualquier tipo de disciplina (la teoría del conocimiento o la lógica tienen su proyección en cualquier campo). También aquellas teorías que orientan las investigaciones en numerosos campos (estructuralismo, análisis de sistemas).	

Elaboración propia a partir de Ibañez (1998)

Dado que se viene defendiendo una pedagogía que construya los conocimientos a partir de la realidad, teniendo en cuenta que esta es un fenómeno complejo, intentar comprenderla e incidir sobre ella implica tener que abordarla desde diferentes perspectivas simultáneas e interrelacionadas. Desde una visión holística, considerando que la suma de las partes no es igual al todo, el sistema de asignaturas se vuelve poco adecuado, ya que el hecho de poseer una serie de conocimientos provenientes de diferentes campos no asegura que se establezcan relaciones entre los mismos.

Analizando la forma en que se construye el conocimiento científico, podemos afirmar que desde el siglo XX conviven tendencias opuestas: una que defiende los límites de las disciplinas y promueve una creciente especialización, y otra que reconoce la importancia de la integración de diferentes campos del saber. Posicionándose en esta última perspectiva, Torres sostiene:

Frente a las tendencias posmodernas de balcanización de la cultura (...) resurge con mayores bríos un discurso que justifica la necesidad de reorganizar y reagrupar los ámbitos del saber para no perder la relevancia y significatividad de los problemas a detectar, investigar, intervenir y solucionar. La comprensión de cualquier suceso humano está siempre entrecruzada por diversas dimensiones, es multifacética. (Torres, 1994, pp.47-48)

2.1.1.1 Currículum integrado

El currículum integrado se define, en principio, por poseer un diseño que trasciende la disgregación del sistema de asignaturas. Sin embargo, la “integración” supone un mayor grado de unidad que la “interdisciplinariedad”. Sobre esta aclaración, Pring (1977) sostiene que en la interdisciplinariedad finalmente no se producen cambios en las estructuras de cada área de conocimiento ni tampoco surgen nuevas estructuras de conocimiento. En cambio, “integración (...) significa la unidad de las partes, tal que las partes quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de objetos distintos o de partes diferentes no crearía necesariamente un todo integrado” (Pring, 1977, p. 232).

Por eso, es importante destacar que limitar la concepción del currículum integrado solo a su diseño, es empobrecerlo y además despojarlo de todas las

implicaciones ideológicas que siempre lo han sustentado. Sobre esta reflexión, Beane sostiene que:

La *expresión integración del currículum* se ha usado con demasiada frecuencia para explicar un tipo de disposiciones que implica poco más que la reorganización de las programaciones de clase existentes. Es algo lamentable, porque desde sus inicios en los años veinte la integración curricular pretende ser mucho más que esto. La integración del currículum es un diseño curricular que se interesa por mejorar las posibilidades de integración personal y social mediante la organización del currículum en torno a problemas y cuestiones significativas, definidas de manera colaborativa entre los educadores y los alumnos, sin preocuparse por los límites que definen a las áreas disciplinares (Beane, 2005, p. 17).

Este autor subraya que esta concepción de currículum así entendida “añade solidez al significado de la democracia en las escuelas” (Op. Cit., p. 17), tanto por el tipo de temas que aborda, como por la forma en que lo hace y por la manera en que estos son elegidos. Esto se debe a que el alumnado aprende a partir de temas que se extraen de la vida tal como se vive y se experimenta que se someten a investigación crítica y sobre ellos se realizan proyecciones de mejoras y de actuación. Y también a que estos temas son elegidos consensuadamente entre alumnado y profesorado, redefiniéndose así las relaciones de poder en el aula y con relación a los burócratas ajenos a la misma que dictaminan qué es lo que se debe enseñar en las instituciones educativas.

Una de las consecuencias positivas importantes de este enfoque de la educación, es que se torna más inclusivo. Gracias a “la planificación participativa, el conocimiento contextual, los temas de la vida real y la organización unificada, la integración curricular ofrece un amplio acceso a alumnos muy dispares, con lo que se les abre el camino hacia un mayor éxito” (Beane, 2005, p. 17).

Más allá de la validez y la importancia de lo expuesto, cabe mencionar que existen diferentes justificaciones que defienden la opción pedagógica del currículum integrado. Intentando mostrar una síntesis de las mismas, Torres (1994, p.113) propone agruparlas de la siguiente manera:

- Argumentos epistemológicos y metodológicos relacionados con la estructura sustantiva y sintáctica de la ciencia.

- Sobre la base de razones psicológicas, englobando argumentos acerca de la idiosincrasia de la psicología infantil, razones derivadas de la experiencia en el aprendizaje y consideraciones sobre la importancia en los procesos en el aprendizaje.
- Con argumentos sociológicos

Como corolario, cabe mencionar que “la integración curricular no es una simple cuestión de hacer las cosas de una forma diferente, sino de realizar algo ciertamente distinto” (Beane, 2005, p. 20).

2.2 Las “artes integradas” en el currículum

“Integración artística”, “integración de las artes”, “artes integradas”, “*art integration*”, “*arts integrated*” son expresiones que se utilizan aludiendo al abordaje de la enseñanza de las artes de forma integrada. Dicha integración es entendida en ocasiones con relación al trabajo colaborativo entre diferentes disciplinas artísticas, y otras veces como la integración de una o más disciplinas artísticas con otros campos del conocimiento.

Eisner define a las “artes integradas” como una “noción de la educación artística que concibe al currículo para las artes integrado con los currículos de otras materias” (2004, p. 62). Según este autor, esta tendencia que serviría para reforzar la experiencia educativa del estudiante suele utilizar las siguientes estructuras curriculares:

- La utilización de las artes para facilitar a los estudiantes la comprensión de un período histórico concreto o una cultura.
- Ayudar a los estudiantes a identificar las similitudes y diferencias entre las artes.²⁰
- La identificación de un tema o una idea fundamental que se pueda explorar mediante obras de arte y mediante trabajos propios de otros campos (por ejemplo, el concepto de metamorfosis).

²⁰ Aunque en la definición de artes integradas se menciona solo la integración de la Educación Artística con otras materias, aquí queda claro que para Eisner la integración entre las diferentes disciplinas artísticas también está comprendida en las artes integradas.

- La práctica de la resolución de problemas (por ejemplo, proponer a estudiantes de secundaria que diseñen un parque infantil).

2.2.1 La Educación Artística como área

La segunda opción propuesta por Eisner, la de identificar similitudes y diferencias entre las artes, se relaciona con la opción de algunos diseños curriculares de diagramar la Educación Artística como un área de conocimiento.

Sin embargo, siendo que las únicas disciplinas artísticas que se incluyen dentro del área suelen ser Música y Plástica, y con suerte algo de Expresión corporal, Danza o Teatro, la posibilidad de establecer vinculaciones entre las artes es pobre, ya que no todas las disciplinas artísticas gozan de presencia significativa en los currículos. Además, dentro de esta estructura no se incluye a la Literatura, ya que la misma pertenece a otra área, con lo cual ni siquiera en el diseño curricular se prevé la integración entre las disciplinas artísticas presentes. Pasa algo similar con la arquitectura, arte que se estudia formando parte de la asignatura de Historia o de áreas como la de Conocimiento del Medio.

Por el contrario, si se adoptara una postura más plural, tanto de las disciplinas que integran el área como de las artes que se incluyen, esta se vería notablemente enriquecida. Muiños (2011) considera que, desde lo epistemológico, el arte entendido como campo de conocimiento hoy incluye tanto a disciplinas tradicionales y a otras incorporadas ya hace algún tiempo, como a aquellas aportadas más recientemente por el campo de la comunicación, que brindan un abordaje múltiple de las distintas manifestaciones y, desde luego, ofrecen múltiples lecturas posibles. La diversidad de las artes que conforman en la actualidad a este campo también se ve ampliada: a la música, la danza, el teatro, la literatura y las artes visuales, se han agregado las artes audiovisuales y multimediales o digitales, con sus lenguajes, sus diferentes medios, formas de producción, técnicas y tecnologías. Véase la Tabla 3:

Tabla 3. *Campo de conocimiento del arte*

ARTE: CAMPO DE CONOCIMIENTO	
DISCIPLINAS	ARTES
Teoría del Arte	
Estética	
Historia del Arte	
Sociología del Arte	Música
Antología del Arte	Danza
Psicología	Teatro
Semiótica	Literatura
Gramática del Arte	Artes Visuales
Crítica del Arte	Artes Audiovisuales
Teoría de la Comunicación	Artes Multimediales
Teoría de la Recepción	
Otras	

Recuperado de Muiños (2011, p. 16)

No obstante, no deja de ser positivo el poder abordar de forma integrada el aprendizaje de Plástica y Música, estableciendo las conexiones posibles entre los códigos simbólicos que estas utilizan, los rasgos estilísticos de músicos y artistas plásticos, la penetración de las ideas y de las características del seno cultural del que provienen las obras musicales y plásticas, etc. Si, además, concebimos a la Educación Musical con una visión más amplia de la tradicional y a la Plástica como la enseñanza de las Artes Visuales, enfocándose a ambas desde una (o alguna) perspectiva postmoderna, los horizontes se extienden notablemente, y las posibles interconexiones se vuelven más ricas aún.

Teniendo en cuenta esto y todos los demás aspectos positivos del abordaje integrado de las artes entre sí, en muchos países se optó por adoptar un currículo en el que las artes estuvieran integradas en una única área de conocimiento. Pero lamentablemente, el hecho de que figure un área de Educación Artística no asegura de ninguna manera que se enfoque la enseñanza de las artes de forma globalizada. Por diferentes motivos, la realidad escolar se resiste a este tipo de planteamiento, y se sigue optando por abordar la enseñanza de las artes como asignaturas que caminan de forma separada. Giráldez considera que “parte del problema (...) deriva de que, al proponer una nueva área de aprendizaje, no se tomaron las medidas necesarias para formar al profesorado” (2009b, p. 93). Terigi (1998, p. 64), puntualiza cuáles podrían ser los otros factores que pueden posibilitar o dificultar el pasaje de las disciplinas a las áreas, mencionando además de la formación docente²¹ a la tradición curricular, a la organización del trabajo docente y a las condiciones institucionales para el trabajo de enseñanza. Teniendo esto en cuenta, resulta bastante obvio que dicho pasaje no puede ser automático, ya que requiere un serio replanteamiento de los aspectos mencionados.

Por ello, dadas las dificultades que entrañan todos estos cambios, para esta autora podrían ser valiosas determinadas situaciones intermedias, que sin perder de vista el objetivo final de funcionamiento como área, pudieran servir de pasos graduales para alcanzarlo.

Se pueden encontrar así diferentes formas de articular los contenidos y grados de integración en la conformación del área:

- *Compromiso de mínima:* dos o más asignaturas conservan su independencia formal, pero suscriben un mismo propósito, un enfoque compartido, y debaten y esclarecen supuestos comunes.
- *Espacios formales para proyectos compartidos e integrados:* Mientras se acuerdan algunos espacios para la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos comunes a las diversas disciplinas.

²¹ El tema de la formación docente se tratará más adelante en el punto 2.3 Formación del profesorado para la educación artística.

- *Una disciplina se define como predominante y es la que estructura el área:* los contenidos de las asignaturas se van incorporando a propósito de los proyectos particulares definidos por las primeras. La propuesta sostiene una dominancia de una disciplina en cada área escolar, aunque no su monopolio en las explicaciones y las experiencias que se ofrecen a los alumnos.
- *Una auténtica integración disciplinar:* se requiere que las disciplinas ya establecidas en el currículum ofrezcan renunciar a las situaciones establecidas y se sumen al debate acerca de cómo organizar una propuesta de enseñanza artística que, sin negociar la especificidad de cada lenguaje artístico, produce una integración de la experiencia estética.

(Terigi, 1998)

Mientras que en el primer caso no existe prácticamente integración disciplinar, y en el segundo y el tercero, el grado de integración es intermedio, es en el último caso en el que se alcanzaría un trabajo verdaderamente globalizado definiendo al área como tal.

Pero también es el más costoso de lograr: desde el punto de vista de la política curricular y de la reorganización institucional, cada uno de los cuatro casos mencionados presentan diferentes requerimientos. Estos son menores en el primer caso del compromiso de mínima, aumentan en el segundo y el tercer caso (el de los proyectos y el de una disciplina que estructure el área), y conlleva mayores cambios aún en el último caso para posibilitar una auténtica integración disciplinar. No obstante, considerando todas las ventajas mencionadas en los puntos anteriores que posee la utilización de métodos globalizados, el esfuerzo por alcanzar esta integración disciplinar merece la pena.

En definitiva, no se trata de negar que las diferentes disciplinas artísticas poseen sus propios lenguajes, sus formas de representación, expresión y comunicación y ciertos elementos que constituyen su código específico. Por el contrario, abordar la Educación Artística como área posibilita comparar a las distintas disciplinas para descubrir tanto las conexiones entre las artes como dicha especificidad.

Además, en el contexto del arte contemporáneo, caracterizado por su insistente presentación de manifestaciones híbridas²² y de nuestra sociedad multimedia, regida por la tecnología de las comunicaciones y la información, este enfoque de la enseñanza de las artes facilitaría una alfabetización más completa sobre los diferentes códigos de expresión artísticos al permitirse discernir la manera en que se entrelazan y resignifican mutuamente, indispensable para poder interpretar la sociedad y la cultura actuales, y para poder comunicarse en ella. En este sentido, es muy interesante la integración de las artes realizada a partir del proceso de creación interdisciplinar (Callejón, 2010) que se podría desarrollar en el área.

Por último, teniendo en cuenta el derecho de toda persona a conocer, a criticar, y especialmente a disfrutar del arte, en definitiva, se trata de “definir un propósito general y superior para las oportunidades de experiencias estéticas que habrán de tener los alumnos en las escuelas” (Terigi, 1998, p. 65).

2.2.2 La Educación Artística integrada con otras áreas de conocimiento

Las modalidades de enseñanza que se derivan a partir de este enfoque son diversas y presentan diferentes grados de integración curricular. Giráldez (2009b) expone las siguientes opciones, delimitadas teniéndose en cuenta por medio de qué elemento se establece el vínculo entre las diferentes áreas:

²² Manifestaciones en las que, como afirma Muiños (2011), se encuentran integradas diferentes vertientes del arte, distintas técnicas, materiales y tecnologías, y conviven elementos de las artes tradicionales, las artes nuevas y las nuevas formas de producción.

Tabla 4. *Vínculos entre áreas que facilitan la integración*

Conexión a través de	Recursos	Una disciplina sirve a otra para proporcionarle un vehículo a través del cual los hechos y conceptos pueden ser aprendidos, comprendidos o recordados más eficazmente.	Subordinación de un área (en este caso por lo general la de Educación Artística) respecto a la otra.
	Temas o ideas	Vertebración entre dos o más áreas de conocimiento mediante temas o ideas, que tienen por objetivo facilitar una mayor comprensión sobre los mismos. Generalmente en forma de unidades temáticas integradas o proyectos integrados.	No existen áreas dominantes, ya que todas ellas se subordinan al tema o idea elegidos.
	Resolución de problemas	Se parte de un problema cuya resolución debe abordarse desde varias áreas, incluyendo la de artística.	Las áreas se subordinan a las necesidades que presenta la resolución del problema planteado.

Elaboración propia a partir de Giráldez (2009b, p. 94)

De estas tres opciones, la primera y la segunda han sido las más utilizadas. Pero cabe puntualizar que el primer caso (recursos), aunque es el tipo de integración más frecuente, es el de menor significatividad; y que, en el caso de establecer la relación de las áreas a través de temas o ideas, en ocasiones dicha conexión se torna bastante superficial.

Abordar la Educación Artística de forma integrada, se justifica a partir de los fundamentos del principio de globalización, la interdisciplinariedad y el currículum integrado, expuestos al comienzo de este capítulo.

Y estos a su vez cobran sentido en el marco de la sociedad actual global y nuestro mundo en movimiento acelerado, caracterizado por la migración hacia un lado y otro de grupos, culturas, lenguas y saberes, conformándose nuevas subjetividades, nuevas formas de ver, de sentir, de interpretar y proyectar mundos. La cultura se ha tornado así polifónica, compuesta por una pluralidad de voces que se escuchan simultáneamente desde muy diversos puntos (Muiños, 2011). Los cambios que antes se producían a través de varias generaciones, ahora se precipitan

en unas pocas décadas. Las problemáticas se diversifican y multiplican. La humanidad está expuesta así a una continua readaptación. Ante esta situación, Muiños (2011, p. 15) afirma que:

El siglo demanda personas creativas, analíticas y autónomas que puedan resolver problemas, comunicar ideas, ser sensibles al mundo que les rodea y construir conocimiento a partir de información previamente seleccionada y ordenada; si el nuevo milenio requiere personas capaces de usar formas verbales y no verbales, de comunicar ideas complejas en variedad de formas, de comprender palabras, sonidos e imágenes, de interactuar con otros en equipos de trabajo y de hacerlo creativamente, la escuela tendrá que profundizar y ampliar sus múltiples procesos alfabetizadores a fin de construir herramientas diversas cada vez más complejas para interactuar con la realidad.

Para Muiños, este proceso de alfabetización múltiple está compuesto, entre otras, por la alfabetización lingüística, científica, tecnológica, informática, matemática y artística. Así, el área de las Artes, sus artes y disciplinas, junto con otras áreas de conocimiento, deben contribuir al logro de múltiples alfabetizaciones que promuevan competencias generales y el desarrollo de capacidades cognitivas, prácticas, interactivas, sociales, éticas, estéticas, corporales, afectivas. El arte cobra además gran relevancia en el contexto de una “escuela creativa y creadora, [que debe] estar fuertemente orientada, en sus propuestas curriculares, a proveer las herramientas para pensar, experimentar, hacer, crear y sentir” (2011, p. 14).

Esta forma de entender la educación necesita un marco de actuación más flexible que el proporcionado por el rígido y desintegrador sistema de las asignaturas. Por el contrario, según este autor:

una escuela fortalecida en su confianza y recuperada en su sentido [debería ser] capaz de recrear el currículo y diseñar un nuevo mapa curricular que, lejos de delimitar territorios estancos y fragmentados, [promueva] un trabajo en las fronteras curriculares en las que se habilitan diálogos entre los campos y las disciplinas guiados por problemas, proyectos y metas renovados (Muiños, 2011, p.14).

2.2.3 Las artes integradas en algunos modelos educativos iberoamericanos

Este tema es abordado por Águila, Núñez y Raquimán (2011), entre otros aspectos relativos a la situación de la Educación Artística actual en algunos países

iberoamericanos. Estas autoras, a partir de la información obtenida por medio de un cuestionario remitido a los miembros del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte y a representantes de España (OEI) y Portugal (InSEA), y de los datos de los currículos oficiales y otros documentos sobre los sistemas educativos de los países estudiados, llegaron a las siguientes conclusiones:

- En todos los países que forman parte del estudio existe obligatoriedad de las enseñanzas del arte en primaria y secundaria.
- Mientras que en tres de los países (Cuba, Portugal y Uruguay) las disciplinas artísticas que forman parte de los planes de estudio figuran en el currículum como asignaturas independientes, en seis países existe algún tipo de planteamiento de integración de los diferentes lenguajes artísticos en un área. El caso de España es particular en tanto existe un área de Educación Artística en primaria, pero no en secundaria.
- Las disciplinas artísticas incluidas en el currículum varían de un país a otro, estando presentes en todos ellos las de Música y Plástica/Artes Visuales/Educación Visual.

Se presentan a continuación, en la Tabla 5, algunos detalles de las conclusiones mencionadas.

Tabla 5. Enfoque de la educación artística y sus disciplinas en algunos países iberoamericanos.

	¿Existe en los planes y programas un área de educación artística que integre los diversos lenguajes?	¿Cuáles son las disciplinas artísticas que incluye el currículo?
Argentina	primaria: área de Educación Estético-Expresiva secundaria: modalidad de comunicación, artes visuales, música y diseño	primaria: plástica y música secundaria: música, comunicación, artes visuales y diseño
Brasil	área de Arte	artes visuales, danza, música y teatro; artes audiovisuales
Chile	sector de Educación Artística	subsectores artes visuales y música
Colombia	Áreas Artísticas	danza, música, plástica, audiovisuales y teatro
Cuba	asignaturas independientes	primaria: educación plástica y educación musical secundaria: apreciación de la música y apreciación de las artes plásticas
España	primaria: área de Educación Artística secundaria: materias independientes	primaria: área integrada por plástica y música secundaria: música y educación plástica y visual
Paraguay	Educación Artística	primaria: educación musical, danza paraguaya y expresión corporal, artes plásticas, comunicación social y teatro secundaria: música y educación plástica y visual
Perú	Educación por el arte	música, artes visuales, danza y teatro
Portugal	Asignaturas independientes	educación musical, educación visual y tecnología
Uruguay	Asignaturas independientes	Artes visuales, música, expresión corporal, teatro, literatura

Elaborada a partir de tabla e información presente en Águila, Núñez y Raquimán (2011, p. 24).

Si bien las mencionadas autoras nos aportan datos sobre las intenciones curriculares de siete de estos países de que exista algún tipo de integración artística, cabe reflexionar que, como ya se ha mencionado, el hecho de que esté estipulada la integración en los currículos no asegura que la misma sea una realidad. De hecho,

tanto en los casos de España como de Argentina, se cuenta con bastantes indicios que contribuyen a dudar sobre la existencia de dicha integración en las prácticas educativas cotidianas.

2.2.4 El currículo de primaria en España: competencias y convergencia de lenguajes artísticos

Actualmente, en España se encuentra vigente la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), cuyo currículo fue implementado completamente²³ en el nivel de Educación Primaria durante el curso 2015-16. Esta ley sucedió a la LOE (Ley Orgánica de Educación). Sin pretensiones de realizar una revisión histórica de la situación de la educación artística en las sucesivas leyes de educación de este país, se analizarán a continuación algunos aspectos referidos al área de Educación Artística en el marco de estas dos leyes de educación, a fin de poder cotejar si se está verificando un avance o un retroceso en cuanto al enfoque integrador del área.

2.2.4.1 El área de Educación Artística en la LOE

En el marco de la Ley Orgánica de Educación, el currículo correspondiente al nivel de educación primaria (MEC, 2006) se encuentra organizado en áreas de conocimiento. Una de estas es el área de Educación Artística, la cual está compuesta por dos lenguajes: el plástico y el musical²⁴. Estos dos lenguajes están articulados a su vez en dos ejes: percepción y expresión. A partir de estos dos lenguajes y estos dos ejes, los contenidos se encuentran distribuidos en cuatro bloques, como se puede observar en la Tabla 6:

²³ El currículo mencionado fue implementado en los cursos primero, tercero y quinto durante el curso escolar 2014-2015, y en los cursos segundo, cuarto y sexto durante el curso escolar 2015-2016.

²⁴ Vertientes plástica y musical en el currículo de la Comunidad de Cantabria (Decreto 56/2007).

Tabla 6. Bloques del área de Educación Artística – currículum LOE de E.P.²⁵

Lenguajes	Plástico	Musical
Ejes		
Percepción	Bloque 1: Observación plástica	Bloque 3: Escucha
Expresión	Bloque 2: Expresión y creación plástica	Bloque 4: Interpretación y creación musical

Elaboración propia a partir de MEC (2006)

En el Anexo II, en el que se encuentran detallados los contenidos de las diferentes áreas de conocimiento, se especifica que esta manera de estructurar los contenidos responde a la necesidad de presentarlos de forma coherente y de definir con claridad qué aprendizajes básicos deben abordarse. Pero en ningún momento supone que los bloques deban desarrollarse independientemente, sino todo lo contrario, ya que en las especificaciones correspondientes al área de Educación Artística, además de poner en relieve la estrecha vinculación existente tanto entre ambos lenguajes como entre la percepción y la expresión por medio de ambos, se propone claramente que debería existir un enfoque globalizado del área al afirmarse lo siguiente:

Tanto el lenguaje plástico como el musical constituyen ámbitos artísticos específicos con características propias, sin embargo, dado que la producción y la comprensión en ambos tienen aspectos comunes, en la etapa quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística. Por esta misma razón, y a pesar de la especial mención de la música y la expresión plástica, dentro del área se incorporan también contenidos de la danza y el teatro (MEC, 2006, p. 34; Decreto 56/2007, p. 7419).

Constatamos aquí una clara intención de que el área sea enfocada de forma globalizada, tanto por la declaración de intenciones contenida en el párrafo citado anteriormente, en el que se explicita que la globalización constituye la razón por la

²⁵ E.P.: Educación Primaria.

cual se incluyen diferentes lenguajes artísticos (música, plástica, danza y teatro) con sus características específicas en una misma área, como por el hecho de haber configurado los bloques de contenidos de música y plástica a partir de los mismos ejes (percepción y expresión), lo que facilitaría la tarea de vincular los contenidos de ambas vertientes artísticas.

Otra de las cuestiones que se relaciona con la concepción globalizadora de la enseñanza hallada en el currículum es la incorporación de una serie de competencias básicas. Estas son definidas por el Grupo de Trabajo B de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004, p.7) de la siguiente manera:

Las competencias clave representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida.

Como se puede apreciar, esta definición sugiere que las competencias son para toda la población, que deberían ser aplicables a contextos muy diversos y utilizadas para lograr diferentes fines, resolver distintos problemas o realizar distintas tareas, y que son indispensables para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y en el aprendizaje a lo largo de la vida (Giráldez, 2007, p. 22).

Regresando al planteamiento curricular, encontramos en este ocho competencias básicas: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Y sobre estas, se explicita la contribución que se pretende que aporte el área de Educación Artística a la formación en todas las competencias básicas, ya que, aunque se reconoce que el área incide de forma directa en la promoción de la competencia cultural y artística, se continúa

detallando de qué forma y en qué medida se espera que promueva la adquisición del resto de las competencias.

De esto se deriva, por un lado, la importancia del área para el desarrollo de la competencia cultural y artística, la cual, si bien debería ser desarrollada también a partir de las otras áreas, nunca cobraría la relevancia que posee en la de Educación Artística. Y, por otro lado, la colaboración que se espera que esta aporte para la consecución por parte del alumnado de una serie de metas comunes que orientan las competencias básicas para la etapa de primaria.

Así, de todo lo expuesto con respecto a las competencias se desprende que:

La adquisición de las diferentes competencias básicas provendrá de la aportación de todas las áreas o materias (...) Esto implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los objetivos y contenidos de cada área, ya que el desarrollo y adquisición de una competencia requiere de la integración de contenidos que, generalmente, en la escuela se trabajan y evalúan de manera separada. (Giráldez, 2007, p. 28).

Por esto, es válido afirmar que, según la LOE, la inclusión de las competencias en el currículum implicaba la incorporación de pedagogías globalizadoras, no solo dentro de las áreas, sino entre las mismas.

2.2.4.2 El área de Educación Artística en la LOMCE

Una de las novedades introducidas en la Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa, es la diferenciación entre asignaturas²⁶ troncales y específicas, habiendo dentro de estas últimas asignaturas de libre configuración autonómica, entre las que se encuentra el área de Educación Artística. Este cambio no se gestó sin suscitar numerosas reivindicaciones hacia esta área por parte del profesorado implicado, que denunciaba que el área quedaba aún más desvalorizada que nunca por parte de una ley que permitía que fuese desterrada del currículum por las diferentes autonomías. Pero los argumentos no fueron tenidos en cuenta en el contexto de una ley en la que se explicita que:

Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas

²⁶ Cada grupo de asignaturas está conformado por áreas.

detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales.

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales... (Ley Orgánica 8/2013, p. 97862)

De ahí la necesidad de otorgar mayor peso a aquellas áreas que puedan proporcionar estos conocimientos instrumentales (como son las de Lengua y Matemáticas), ya que entre los principales objetivos que se propone dicha ley se encuentra el de “mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales” (Ley Orgánica 8/2013, p. 97862). Otro argumento expuesto por el que la Educación Artística se incluye entre las asignaturas específicas de libre configuración autonómica es la necesidad de libertad de elección por parte de las Administraciones educativas y de los centros para asegurar la calidad de la educación. Podríamos realizar todo un análisis y citar diversos autores que cuestionarían desde diferentes puntos de vista las evaluaciones externas y las comparaciones realizadas a nivel internacional, podríamos también poner en tela de juicio si incluir más horas de áreas como pueden ser las de Lengua o Matemáticas producirán mejores resultados cuando probablemente la cuestión sea cómo se está abordando el aprendizaje de estas áreas, y confrontarlos con toda una larga lista de cuestionamientos en contra de esta decisión y de argumentos a favor de la necesidad de un lugar destacado en el currículo de la Educación Artística y de una formación en este ámbito de calidad para todo el alumnado, lo que implica que esa formación debe ser impartida en los centros educativos y no en extraescolares a las que tienen acceso solo una parte de este. Pero, por no desviarnos del tema, habiendo situado al área de Educación Artística en el currículo, pasaremos a describir cómo está organizada y en qué medida se propone desde este currículo que se enfoque de forma integrada.

En cuanto a la organización del área, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, encontramos que los contenidos se encuentran organizados en “bloques que permiten identificar los principales ámbitos que comprende el área”, aclarándose

que “esta agrupación no implica una organización cerrada, por el contrario, permitirá organizar de diferentes maneras los elementos curriculares y adoptar la metodología más adecuada a las características de los mismos y del grupo de alumnos” (MECD, 2014, p. 19351).

Además, en el Anexo 2, que contiene los contenidos y demás elementos curriculares de cada asignatura específica, se explica que:

El área de Educación Artística se ha dividido en dos partes: la Educación Plástica, y la Educación Musical, atendiendo al estudio de los dos lenguajes mencionados anteriormente. A su vez, cada una de estas partes se subdivide en tres bloques, que aun estando relacionados entre sí mantienen ciertas diferencias con el resto. No obstante, en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques (MECD, 2014, p. 19401).

Los bloques mencionados son, para la parte de Educación Plástica: Educación audiovisual, Expresión artística y Dibujo geométrico, y para la parte de Educación Musical: Escucha, La interpretación musical y La música, el movimiento y la danza.

Tabla 7. Bloques del área de Educación Artística, currículum LOMCE de E.P.

EDUCACIÓN PLÁSTICA	EDUCACIÓN MUSICAL
<p>Educación audiovisual:</p> <p>Referido al estudio de la imagen en todas sus manifestaciones, tanto visual como audiovisual, en el que cobran una gran relevancia las aportaciones que las Tecnologías de la Información y la Comunicación realizan al mundo de la imagen.</p>	<p>Escucha:</p> <p>En el que el alumnado indagará en las posibilidades del sonido.</p>
<p>Expresión artística:</p> <p>Conjunto de conceptos y procedimientos que tradicionalmente han estado asociados al área.</p>	<p>La interpretación musical:</p> <p>Desarrollo de habilidades para la interpretación musical.</p>
<p>Dibujo geométrico:</p> <p>Desarrollo desde el punto de vista gráfico de los saberes adquiridos desde el área de matemáticas en el apartado de geometría.</p>	<p>La música, el movimiento y la danza:</p> <p>Desarrollo de capacidades expresivas y creativas desde el conocimiento y práctica de la danza.</p>

Elaboración propia a partir de MECD, 2014.

Como se puede apreciar en la tabla, no existe una correlación clara entre los bloques correspondientes al lenguaje plástico con los pertenecientes al musical, debido a que no se han utilizado ejes comunes alrededor de los cuales configurar los bloques de Música y Plástica como sucedía en el currículum de la LOE, sino que los criterios que se han utilizado para definir los bloques han atendido a cuestiones muy específicas de cada uno de estos lenguajes artísticos. De ahí que la tarea de vincular contenidos de ambos no se vea facilitada con esta manera de agruparlos.

Además, a diferencia de la LOE, en la que se explicitaba que se pretendía que el área de Educación Artística se abordara con un enfoque globalizado, en el currículo de la LOMCE no se encuentran recomendaciones sobre la manera de abordarla, por lo que tampoco se menciona nada sobre este tipo de enfoque, lo que podría sugerir la falta de interés por la integración entre los contenidos de plástica con los de música y danza. Sin embargo, en el artículo que trata sobre la organización de la etapa de educación primaria, se afirma que esta “se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador” (MECD, 2014, p. 19354), y antes, al definirse los principios generales, se sostiene que “la acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado” (MECD, 2014, p. 19353).

También en la línea de abordar el currículo de una forma más globalizada, encontramos que, al igual que en la LOE, en la LOMCE se promueve la necesidad de potenciar el aprendizaje por competencias. Estas son definidas aquí como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (MECD, 2014, 19351). También se dice que:

La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales que, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículo, como en los contextos educativos no formales e informales. [...] El aprendizaje basado en competencias se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral. El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento. [...] Para lograr este proceso de cambio curricular es preciso favorecer una visión interdisciplinar (MECD, 2014, p. 19350).

Como se puede observar, el concepto de competencia lleva asociado aquí las nociones de integración e interdisciplinariedad, esto ocurría también en la LOE; lo que cambia en parte entre los currículos de ambas leyes son las competencias que se consideran clave. Las competencias enumeradas en el de la LOMCE son siete:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Al igual que en la LOE, no se trata de identificar un área con una competencia, sino que se promulga que, para que se constate una adquisición óptima de las competencias y se haga realidad la integración de estas en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que faciliten al alumnado encaminarse hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia simultáneamente.

No obstante, consecuentemente con la importancia que se otorga en esta ley a las áreas instrumentales, se propone que se deberá potenciar el desarrollo de la Comunicación lingüística y de la Competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología.

De todo lo expuesto, podemos concluir que, aunque en las intenciones iniciales del currículo de la LOMCE se aboga por la integración, luego nos encontramos con áreas, como la de Educación Artística, en las que sus “partes” presentan bloques de contenidos que, como se ha analizado, no se correlacionan directamente. Otra cuestión que juega en contra de la integración es la evidente preocupación por mejorar las puntuaciones en las pruebas estandarizadas internacionales, y, por lo tanto, a medir y a centrarse en aquello factible de ser cuantizado en relación con estándares de aprendizaje.

No obstante, y aún con todos estos obstáculos, como podremos constatar a continuación, se han implementado a lo largo de todos estos últimos años toda una

serie de propuestas en la que la integración artística es una realidad y se consiguen muy buenos resultados en el alumnado, que aprende disfrutando del arte con estas propuestas que renuevan el aire de las aulas.

2.3 Experiencias de integración artística en educación primaria

Existe una enorme cantidad y variedad de programas, proyectos y de otras iniciativas en las que se involucran a las artes, desarrollados por distintas instituciones en el mundo. Aquí se presenta una selección, a modo de ejemplo y sin pretensiones de configurar una lista exhaustiva, que responde a las siguientes características relacionadas con la temática de la tesis: ser propuestas que se insertan en el ámbito de la educación formal, que involucran al nivel de educación primaria, y que enfocan la enseñanza de las artes de forma integrada, ya sea que dicha integración se produzca tanto entre diferentes disciplinas artísticas como entre una o más disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento o con contenidos transversales.

Como se podrá apreciar, las propuestas descritas son variadas. En algunos casos nos encontramos con proyectos muy puntuales que parten de la propia iniciativa del profesorado y que son realizados por este con sus alumnos sin estar involucrado ninguna persona ajena al centro educativo. En otros, el punto de partida se encuentra en fundaciones y otros agentes, en los que se gestionan propuestas para ser abordadas conjuntamente con el alumnado y profesorado de los centros. Otra variante interesante la encontramos en la confluencia de estos con profesorado de universidades, quienes realizan estudios sobre los proyectos llevados a cabo.

Dada la diversidad de las propuestas que se presentan a continuación y la diferencia en volumen y características de la información disponible sobre las mismas, los aspectos expuestos sobre cada una de ellas varían. En general, se ha querido reflejar: en qué consisten, los participantes, lugar de realización y los objetivos propuestos. En aquellas propuestas de mayor envergadura, que poseen toda una trayectoria en el tiempo, se ha incluido información sobre los orígenes y la situación actual. Además, también se han descrito aspectos acerca de la evaluación, en el caso de contarse con datos sobre la misma.

Aunque no son objeto de este estudio las metodologías implícitas en lo que se describe a continuación, cabe mencionar que todas ellas utilizan metodologías integradoras como los son: el aprendizaje basado en proyectos (Hernández y Ventura, 2006), el aprendizaje cooperativo (García, Traver y Candela, 2001), el aprendizaje basado en problemas (Porres y Sola, 2006) y el modelo STE(A)M (Maltas, 2015), entre otros²⁷.

Las fuentes para la realización fueron artículos y libros científicos, y, también, páginas Web de fundaciones, asociaciones y otros agentes vinculados a las propuestas. En un intento de contar con información lo más precisa y actualizada posible, se contactó además por correo electrónico con algunos responsables, lo que permitió incluir también información proporcionada por Pedro Sarmiento (Coordinador de LÓVA) y por personal de la Secretaría de la FYME (fundación que promueve MUS-E).

2.3.1 Educación Responsable

Este programa nace en el año 2006 en la Comunidad Autónoma de Cantabria, España, promovido por la Fundación Botín en colaboración con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de esta comunidad. Además, la Universidad de Cantabria se ocupa de la realización de la evaluación externa. Los niveles educativos involucrados abarcan desde el nivel de infantil hasta el de secundaria, comprendiendo alumnado de entre 3 y 16 años.

Dentro de este programa, el arte (música, literatura, plástica, etc.) se utiliza como medio para desarrollar la educación emocional, social y de la creatividad. Esto se debe a que parten de que, para contribuir al bienestar, desarrollo y progreso de nuestra sociedad, se debe apoyar y facilitar la educación integral y el crecimiento saludable de las personas desde la infancia y a lo largo de toda la vida. La “educación integral” debe ser entendida como un proceso en el que el desarrollo intelectual y académico, no constituye las únicas metas, sino que debe producirse junto a un desarrollo saludable en el ámbito físico, psicológico y social de las personas. De esta manera, se verificará un crecimiento que proporcione bienestar

²⁷ Numerosos autores han escrito sobre los métodos activos, se citan algunos, a modo de ejemplo, en los que se pueden encontrar información sobre cada método.

personal y social, equilibrio y felicidad. Y esto solo se conseguirá en la medida en que la educación emocional y social forme parte importante y esté integrada en la labor educativa diaria, en las familias, en las escuelas y en la comunidad (Sánchez, 2011).

Desde la Fundación Botín se sostiene que el programa favorece el crecimiento físico, emocional, intelectual y social de las personas, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias. Esto se consigue, debido a que los niños y jóvenes que participan en el programa progresan en aspectos como “conocerse y confiar en sí mismos, comprender a los demás, reconocer y expresar emociones e ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar decisiones responsables, valorar y cuidar su salud, mejorar sus habilidades sociales y desarrollar la capacidad creativa”.

Como podemos imaginar, todo esto no se consigue en un período de tiempo breve. Por ello, los centros deben asumir un compromiso de participación de tres años, dentro de los cuales se va aumentando progresivamente el alumnado y profesorado involucrado en el programa; una vez culminado este lapso de tiempo, los centros comienzan a formar parte de la Red de Centros de Educación Responsable. Durante este tiempo, la Fundación proporciona a los docentes de los centros participantes formación en los aspectos afectivo, social y de la creatividad, y una serie de recursos, para que ellos mismos los implementen dentro de las áreas curriculares (literatura, música, arte y tutorías/otras áreas) implicando al alumnado y a las familias (ver Figura 4). En este sentido, no se trata de una propuesta en la que se cuenta con colaboraciones de diferentes artistas que “entran” a los centros, como es el caso de otros programas, como MUS-E, que se describen a continuación; no obstante, se aprovechan exposiciones, conciertos y otras actividades artísticas que organiza la Fundación Botín las que acuden alumnado y profesorado de los centros participantes.

¿CUÁLES SON LOS RECURSOS EDUCATIVOS?



TUTORÍAS Y OTRAS ÁREAS CURRICULARES	LITERATURA	MÚSICA	ARTES PLÁSTICAS
<p>BANCO DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES Para la promoción de competencias personal y social Educación Primaria</p>	<p>LECTURA Y EMOCIONES</p>	<p>CORO DE LAS EMOCIONES</p>	<p>REFLEJARTE</p>
<p>BANCO DE HERRAMIENTAS Ideas y propuestas para la promoción del bienestar y el desarrollo integral del alumnado a través de soportes audiovisuales y técnicas de trabajo en grupo que fomentan y facilitan su participación activa. DE 3 A 16 AÑOS</p>	<p>LECTURA Y EMOCIONES Libros, actividades y estrategias que promueven la identificación y expresión emocional y el acercamiento a la lectura desde la etapa pre-lectora de infantil. DE 3 A 5 AÑOS</p>	<p>LITERATURA, EMOCIONES Y CREATIVIDAD Recurso para trabajar a través de la literatura las variables ER en primaria y secundaria. Actividades lúdicas con los libros que se realizan antes, durante y después de la lectura. DE 6 A 16 AÑOS</p>	<p>REFLEJARTE A través de las artes plásticas se potencian las variables ER en primaria y secundaria. Propone un trabajo dividido en tres fases interrelacionadas y consecutivas articuladas en torno a una exposición. DE 6 A 16 AÑOS</p>
<p>Los Recursos educativos se encuentran digitalizados y disponibles para uso exclusivo de centros de la Red de Centros Educación Responsable en: https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-generales/recursos-educativos.html</p>			

Figura 4. Recursos educativos del programa de Educación Responsable.

Recuperado de *dossier* disponible en <https://www.educacionresponsable.org/web/contenidos-generales/el-programa.html>

La Universidad de Cantabria ha sido, como se ha mencionado, la encargada de llevar a cabo la evaluación externa del programa. A tales efectos, se han realizado dos tipos de evaluación: una pedagógica y otra psicológica. Entre los principales resultados obtenidos en el año 2018 acerca del impacto del programa sobre los aspectos psicológicos, podemos mencionar que:

- El alumnado participante en el Programa Educación Responsable mejora en identificación y comprensión de sus emociones, así como en su creatividad.
- El profesorado observa en los estudiantes la disminución de comportamientos agresivos y de retraimiento social, así como disminución de la ansiedad.
- Las familias perciben mejora en valores y conductas prosociales como la generosidad, la empatía y la colaboración.
- En los centros que aplican el programa se observa una mejora de la convivencia, el clima escolar y el bienestar de los alumnos.

El proyecto, que comenzó en Cantabria, ha ido creciendo año a año, extendiéndose por otras regiones de España (Castilla y León, Madrid, La Rioja, Navarra, Galicia y Murcia) y llegando el proyecto a algunos centros de Latinoamérica (Uruguay y Chile). La cifra de centros participantes del programa durante el curso 2018-19, englobando todos los lugares mencionados, asciende a 285 centros.

2.3.2 MUS-E

El programa MUS-E comienza sus andaduras a nivel internacional en Suiza en 1994. Fue iniciado por el mismo Yehudi Menuhin, renombrado músico no solo por su ilustre carrera musical como violinista, sino también por su labor humanitaria, en colaboración con Werner Schmitt. Inspirados en la idea del importante pedagogo musical Zoltán Kodály (1882-1987), que estaba convencido de que la música debía formar parte de la educación y ser accesible a todas las personas, emprendieron un proyecto mediante el cual acercarían a las personas la música y otras especialidades artísticas, intentando que estas pudieran ser el vehículo para mejorar la sociedad multicultural emergente que les rodeaba.

En España, este programa promovido por la FYME (Fundación Yehudi Menuhin España), cuenta con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desde el año 1996 y, también, con la colaboración del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas en los que se implementa, además de Ayuntamientos y otras entidades a nivel municipal.

Este programa constituye otro ejemplo de aprendizaje “a través del arte”, ya que este es utilizado aquí como herramienta para educar ciudadanos, priorizándose el desarrollo de objetivos transversales. No se trata de formar artistas, ni es cuestión primordial la producción y creación de productos artísticos, sino que la finalidad es el trabajo “desde las artes”, dentro del ámbito escolar, como medio que favorece la integración social, educativa y cultural de los alumnos y sus familias, mejorando de esta forma su rendimiento en el aula. En coherencia con esta orientación, se pone en primer plano el diálogo y la interacción, junto con el desarrollo de la creatividad y la imaginación en la práctica educativa, lo que contribuirá a la mejora de los aprendizajes en la escuela y en el trabajo sobre los valores²⁸.

El trabajo se enmarca en centros escolares públicos de los niveles de primaria y secundaria, a lo largo del curso escolar, dentro del horario lectivo y consiste en una serie de sesiones y talleres impartidos por artistas en activo que se desarrollan en presencia de los profesores implicados. Estos artistas, pertenecientes a diferentes culturas, poseen una sólida formación artística y experiencia pedagógica. Mediante sus intervenciones se persigue que los participantes canalicen su creatividad, refuercen su autoestima y mejoren sus aprendizajes, ya que, sin duda, un niño motivado es un niño que aprende.

El proceso de evaluación es realizado en España por la empresa independiente EKOKIMIA, con el asesoramiento de la Universidad Complutense de Madrid, contando además con la colaboración del Ministerio de Educación Cultura y Deporte y las distintas Consejerías de Educación de Comunidades Autónomas. El Informe de evaluación de cada curso escolar se elabora a partir de una evaluación

²⁸ No obstante, es cierto que las experiencias artísticas proporcionadas a los participantes del programa conllevan aprendizajes en materia de las diferentes disciplinas artísticas sobre las que versan los talleres (educación “para el arte”).

rigurosa de resultados, acciones y procesos educativos. Participan en la evaluación alumnado, artistas, docentes, equipo directivo y las personas que el programa.

De los numerosos aspectos evaluados, se pueden destacar:

- Cumplimiento de objetivos: El logro de estos objetivos conseguidos es de 4,05 sobre 5, cifra obtenida a partir de la media de las puntuaciones de artistas y docentes. Los objetivos sobre los que se evalúa su nivel de consecución son: 1. Fomentar la cohesión social y la motivación para el aprendizaje. 2. Promover la participación activa en la sociedad de los niños y jóvenes, así como la iniciativa personal y el trabajo grupal. 3. Fomentar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas y en las actividades desarrolladas en los centros escolares. 4. Prevenir el absentismo y abandono escolar. 5. Promover el conocimiento desde la cultura y la identidad de origen de las familias y la creación de lazos de encuentro con la cultura de acogida. 6. Dotar de herramientas a los profesores en el ámbito intercultural y en el desarrollo de la inteligencia emocional.
- Evaluación por parte del alumnado: Las actividades son puntuadas por los estudiantes con una media de 4,13; destacan que estas contribuyen a disminuir la vergüenza y que promueven el disfrute. Sobre lo aprendido, sobresalen el respeto a los demás, la organización, a “no pegar”, a hacer más amigos y a jugar a cosas nuevas (en recreos continúan jugando a juegos propuestos por artistas). También aparece que “les apetece venir más al colegio” y que “tienen nuevos amigos” gracias al programa MUS-E, y que “son mejores compañeros” y que “se ayudan más entre ellos”.

La RED MUS-E España se ha ido extendiendo notablemente en los últimos años, llegando, durante el curso escolar 2017-2018, a trabajar en 167 centros de 11 Comunidades y Ciudades Autónomas (Andalucía, Asturias, Cataluña, Canarias, Castilla la Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia, País Valenciano, País Vasco y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla) implicando a 1.858 docentes (tutores, profesores de música, profesores de educación física, coordinadores y miembros de equipos directivos), contando con la colaboración de 115 artistas en

activo provenientes de siete disciplinas artísticas diferentes, posibilitando así que más de 26.751 estudiantes se beneficiaran del desarrollo del programa. A nivel internacional, también ha ido creciendo notablemente, durante el curso de el curso 2017-18 a unas 800 escuelas de 12 países (Austria, Bélgica, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Israel, Italia, Kosovo, Portugal, España y Suiza) y consiguiendo que más de 80.000 niños se beneficiaron del programa, en el que colaboraron unos 1.000 artistas.

2.3.3 LÓVA

LÓVA (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje) es un proyecto que intenta facilitar el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños, que ha sido implementado principalmente en el nivel de educación primaria²⁹. El objetivo de este programa es educar a través de la creación de una ópera o breve pieza de teatro musical, que permite integrar numerosas disciplinas y que constituye la metáfora del gran reto que el alumnado debe superar trabajando colaborativamente. Si bien la obra final y su estreno no es el objetivo prioritario del proyecto, constituye una parte importante del mismo, que deberá ser íntegramente creada por los alumnos, configurando una puesta en escena de una media hora en la que se irán intercalando canciones y momentos musicales a la acción teatral. Las representaciones quedan totalmente a cargo de los alumnos y todos los adultos, incluidos profesores y colaboradores, forman parte del público.

²⁹ También ha sido adaptado con éxito a otros contextos, como centros penitenciarios, y a otras etapas educativas.



Figura 5. Trabajando en LÓVA. Reperado de <http://www.aulaplaneta.com/2014/05/19/educacion-y-tic/proyecto-lova-la-opera-como-medio-de-aprendizaje/>

Este proyecto es llevado a cabo por las tutoras y los tutores en su aula a lo largo de un curso escolar completo, en el que convierten su clase en una compañía de ópera encargada de crearla y representarla. Para ello, los niños de la compañía se organizan en equipos para afrontar las diferentes tareas que conlleva el proyecto: escribir el libreto, diseñar la escenografía, componer la música, confeccionar el vestuario, realizar la campaña de prensa, recaudar fondos, fabricar la utilería, crear la iluminación, etc.

No existe una única manera de plantear LÓVA; para dar una idea global del trabajo que se realiza, podemos agrupar las tareas en cuatro etapas:

- 1) Desarrollo de la identidad del grupo y elección del mensaje que transmitirá la ópera: este debe ser profundo y significativo para los niños.
- 2) Aprendizaje y elección de profesión (producción, comunicación, caracterización, escenografía, composición musical, interpretación actoral, iluminación, etc.)
- 3) Producción operística: repartición del trabajo y coordinación para llegar al estreno de la ópera.
- 4) Reflexión y evaluación de todo el proceso llevado a cabo.

A diferencia de programas como MUS-E y Educación Responsable, LÓVA no presta apoyo directo a los centros durante el curso escolar. Su labor se centra en proporcionar la formación y los materiales necesarios para poder llevar a cabo la ópera y facilitar el intercambio entre profesionales y centros. La formación consiste en un curso intensivo de unos 8 días durante el verano, en el que los asistentes se familiarizan con los materiales reciben explicaciones acerca de los procesos y las dinámicas que van a utilizarse a lo largo del proyecto (por ejemplo, juegos y retos), experimentando estas últimas en primera persona.

Algunos de los programas que han servido como antecedente de LÓVA son *Creating Original Opera* (Metropolitan Opera Guild), *Write an Opera* (Royal Opera House), *Opera by Children* (Utah Opera), *Create and Produce* (Opera America), etc. *Creating Original Opera*, proyecto educativo creado por Bruce Taylor y JoAnn Forman para la Ópera de Seattle en los años 70 y que en los 80 amplió el Metropolitan Opera Guild de Nueva York, llegó a España en 2006 de la mano de Mary Ruth McGinn, maestra de primaria en la escuela pública de Estados Unidos. Su iniciativa tuvo éxito y así, en el año 2008 surgió LÓVA como proyecto educativo conjunto entre SaludArte y el Teatro Real, al que posteriormente fueron sumándose otras instituciones. En el año 2018 el programa vuelve a Estados Unidos, tomando el nombre de *Kids Create Opera*.

En España, desde los inicios hasta la actualidad, han participado en LÓVA centros educativos de casi todas las comunidades de este país. Si bien su mayor difusión se ha verificado en la Comunidad de Madrid (171 óperas), se han creado un número considerable de óperas en la comunidad Valenciana (46 óperas) y en la de Galicia (22 óperas), y, en menor medida, en otras comunidades como Asturias, Andalucía, Castilla la Mancha, Cataluña, Extremadura, Castilla y León, Canarias, Baleares, La Rioja, País Vasco y Aragón.

También podemos verificar que a lo largo de todos estos años LÓVA ha ido creciendo notablemente, ya que, las tres óperas realizadas inicialmente durante el curso 2007-08, diez años después, ascienden a 57 óperas creadas durante el curso 2017-2018. Observando las cifras correspondientes a este, vemos, además, que a lo largo de LÓVA, se han conformado 330 compañías que han creado un número equivalente de óperas de las que han sido protagonistas 9240 personas (casi todos

alumnos de los 120 centros que han participado), que han actuado para unos 150.000 espectadores. Para poder realizar todas estas óperas han recibido formación 500 profesionales, docentes en la mayoría de los casos.

2.3.4 Adoptar un músico

Es un proyecto educativo que se organiza conjuntamente entre la Orquesta y Coro Nacionales de España (OCNE), como pieza clave de su Proyecto Educativo, y el Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del Centro Regional de Información y Formación (CRIF) “Las Acacias”³⁰ (M. Ortega, 2010). Esta iniciativa proporciona la oportunidad de acercar al alumnado y a sus familias al “mundo” de la orquesta, por medio de una propuesta en la que, después de un curso de trabajo, los alumnos compartirán escenario con la orquesta interpretando alguna de sus creaciones a partir de alguna de las obras pertenecientes al género de música culta propuestas para ese curso-temporada.

El proyecto está destinado tanto al nivel educativo de primaria como al de secundaria. Los centros educativos participantes deben elegir una obra, sobre la que el profesor de música³¹ trabajará con sus alumnos junto al “músico adoptado” de la orquesta y un “mediador”, experto encargado del diseño, la dirección y la coordinación de cada una de las obras ofertadas (cuatro por temporada).

El orgánico utilizado para la interpretación las obras es de lo más diverso: los instrumentos pertenecientes en las aulas de música de sus centros, instrumentos que algunos alumnos puedan poseer sumados a los instrumentos de los músicos de la orquesta.

Para llevar a cabo esta aventura, el profesorado recibe una guía didáctica específica de la obra elegida para abordar. En ella encuentra recursos para la creación musical y la recreación de algunos de sus elementos estructurales y musicales. Además, debe asistir a una serie de sesiones obligatorias (Lázaro, 2008):

1. Taller de presentación: sesión inicial en el CRIF en el que se comentan las características del programa, se produce el audiovisionado de

³⁰ Perteneciente a la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza (DGMCE) de la Consejería de Educación y Empleo, de la Comunidad de Madrid.

³¹ En el nivel de Educación Primaria, se dan casos en que son profesores de otras áreas.

conciertos realizados con anterioridad y se exponen una serie de pautas para la realización de las composiciones por el alumnado.

2. Taller de preparación. En el Auditorio Nacional, se asigna el “músico adoptado” a cada centro, se realizan una serie de ejercicios que facilitarán la preparación de la obra y se revisan las pautas expuestas durante el taller anterior.
3. Visita del profesor de la OCNE a los centros educativos: con el objeto de concretar más los elementos y tratar de montar provisionalmente la composición con los alumnos.
4. Presentación de la creación. Alumnos y maestros de los centros que eligieron una misma obra se encuentran en el Auditorio Nacional, para diagramar la distribución espacial en el escenario y mostrar cada uno su creación al resto.
5. Ensayo general y concierto. Ambos se realizan en mismo día. El concierto constituye un momento muy emocionante tanto para los alumnos que interpretan las obras, como para el público asistente, conformado en gran parte por sus familiares y amigos. El concierto comienza con la interpretación de los alumnos y culmina con la actuación de la orquesta. Esta agrupación, en la que se encuentran los “músicos adoptados”, es la encargada de mostrar al público la obra, sobre la que han experimentado los centro, en su versión original.

Como ya se ha mencionado, el objetivo primordial consiste en crear e interpretar música a través de montajes instrumentales. Hay dos tipos de montaje: de grupo, que son los montajes en los que participa un grupo por centro educativo y montajes intergrupales, en los que habitualmente participan los cuatro centros que interpretan cada obra. En torno a esta misión, de acuerdo con Ortega (2012, p. 344), se configuran una serie de objetivos de diferente índole:

- Proporcionar al profesorado herramientas didácticas y recursos musicales que ayuden a potenciar la creación y la composición en el aula.
- Ayudar a descubrir el potencial creativo de la interacción y la colaboración entre el alumnado, el profesorado y los músicos participantes.

- Dotar al profesorado y alumnado de recursos para entender y disfrutar de la riqueza de nuestro patrimonio musical, tanto sinfónico, coral o de cámara, de distintas épocas, géneros o estilos, como del repertorio tradicional o de otros entornos culturales.
- Dotar a los participantes de recursos para entender, disfrutar y participar de cualquier tipo de música.
- Proponer marcos espacio temporales de colaboración e intercambio entre músicos, compositores, artistas, docentes y escolares, donde se participe activamente en procesos de interpretación y creación artística y musical.
- Fomentar y valorar las relaciones entre las instituciones educativas, culturales y artísticas creando redes que rentabilicen sus esfuerzos para obtener un mayor beneficio social, que redunde en una mejora de la calidad de la educación.
- Favorecer la renovación del público asistente a los conciertos acercando la música sinfónica y coral a las aulas y haciendo protagonistas a los escolares en los auditorios.



Figura 6. Concierto Adoptar un músico 1. Recuperado de <http://www.juanjogrande.com/requiem-3-0-ocne/>



Figura 7. Concierto Adoptar un músico 2.
Recuperado de <http://adopta1musico.blogspot.com/>

2.3.5 Cantania

El origen de este proyecto se remonta al curso escolar 1989-1990, en el que surge a partir de la iniciativa de las profesoras de música de las 9 escuelas municipales de Barcelona, que buscaban la manera de realizar alguna actividad conjunta. Año tras año el proyecto se ha ido ampliando: en 1997 se abre la participación a todas las escuelas de la ciudad, en el año 2002 se dispersa por toda Cataluña y a partir del 2005 comienza a realizarse en otras comunidades autónomas de España y en otros países como Venezuela y Méjico.

Este proyecto forma parte del servicio educativo de L'Auditori de la ciudad de Barcelona, contando en Andalucía con la coproducción de la organización Pasión por la música. Está enfocado a niños del 3º al 6º curso del nivel Educación Primaria (8 a 12 años), los cuales, durante un curso escolar, deben aprender a cantar una serie de piezas musicales, que interpretarán en un coro de grandes dimensiones que forma parte de una obra de unos 45 minutos de extensión con un formato similar al de una cantata, en la que participan también un narrador, cantantes y una agrupación instrumental -todos ellos profesionales de gran nivel- (Giráldez, 2014).

Para aprender estas piezas, el alumnado cuenta con la ayuda de profesorado de su centro educativo y materiales proporcionados por L'Auditori (partituras,

pistas con grabaciones de partes instrumentales sobre las que deberán cantar, etc.). En sus aulas confeccionan también el material de *atrezzo* que utilizarán y se realizan otras actividades en las diferentes asignaturas relacionadas con la temática de la obra.

El profesorado recibe una formación de tres jornadas distribuidas a lo largo del curso, en las que se abordan tanto cuestiones de logística y escénicas, como el repertorio, la dirección, la emisión vocal, la didáctica, etc.

Las obras se encargan a escritores y compositores de importante trayectoria profesional, que deberán crearlas teniendo en cuenta los intérpretes y otras características específicas, como, por ejemplo, que la temática sea de interés humano y en relación con los niños, y que la sonoridad de la obra no se asemeje a las típicas canciones infantiles.

En Cantania participan todos los alumnos de la clase, más allá de sus habilidades vocales. En este proyecto, además de centrarse en el desarrollo artístico del alumnado, se contempla promover una serie de valores individuales y de convivencia, como se puede apreciar en los siguientes objetivos:

- Ofrecer una actividad inolvidable a los cantantes, profesorado, familias y profesionales que participan en la actividad.
- Favorecer una integración de diferentes culturas y capacidades, en el público que asiste a los conciertos.
- Garantizar que todos los niños de una escuela, sin ningún tipo de selección, podrán hacer Cantania al menos una vez en su escolaridad.
- Acercar público no habitual a espacios culturales y las salas de conciertos del territorio.
- Dar a conocer y acercar los creadores actuales a miles de personas no familiarizadas con la música.
- Dar al trabajo cotidiano de la clase la dimensión social propia de la música, reforzando su importancia en los centros docentes y en sus familias.
- Facilitar el encuentro e intercambio regular al profesorado de música de diferentes centros.

Los últimos datos correspondientes de los que se dispone corresponden al curso 2014-15. Durante este curso participaron 43.000 estudiantes pertenecientes a unas 800 escuelas; a sus 96 conciertos acudieron unas 70.000 personas. El proyecto ha crecido notablemente desde sus inicios, en el que participaron inicialmente 200 estudiantes.



Figura 8. Concierto Cantania 1.

Recuperado de <https://view.joomag.com/cantania-es/0145809001447846923?short>



Figura 9. Concierto Cantania 2.

Recuperado de <https://www.flickr.com/photos/ardet/26354140523/in/album-72157665834428224/>

2.3.6 Escuelas “Tándem”

Las Escuelas Tándem están inspiradas en las *Magnet Schools* (EE.UU.). Su nombre se debe a que en este proyecto se establecen lazos entre dos clases de centros educativos: una escuela normal y un centro de educación especializada (por ejemplo, un conservatorio o escuela de música). Esto se debe a que se espera que la intervención del profesorado del centro especializado sirva de motivación al alumnado del centro escolar, mejorando así el rendimiento escolar y la inclusión social del mismo.

En Barcelona existen experiencias actuales de este tipo, que cuentan con la financiación de entidades como cajas de ahorro y ayuntamientos. Algunas de estas experiencias cuentan ya con una trayectoria, como por ejemplo la colaboración entre la *Escola de Música – Centre de les Arts / CEIP Joaquin Ruyra*, que comenzó en el año 2005 (Bursset, Calderón, & Gustems, 2016).

Otros ejemplos más recientes los constituyen las Escuelas Tándem que cuentan con el asesoramiento y financiación de la Fundació Catalunya-La Pedrera y la colaboración del Departament d’Ensenyament. Iniciadas durante el curso 2011-12, configuran propuestas que giran en torno de la especialización en una materia en particular (música, ciencias, audiovisuales, etc.) que vertebra el currículum de los centros educativos participantes, en las que no se pierde de vista el desarrollo de la totalidad de competencias básicas propuestas en el currículum. Para ello, se establece una colaboración de tres años entre centro educativo e institución de referencia. El principal objetivo es el de promover y favorecer el éxito educativo, repercutiendo en la motivación y formación académica del alumnado, la dinámica general del centro y el contexto social de este.

Una vez concluido el período de colaboración, se espera que el centro educativo pueda mantener por sí mismo el proyecto educativo implementado, por lo que asumirán un papel sumamente relevante:

- El diseño y la implementación de una formación específica para el profesorado del centro, sobre la materia en la que se especializa esta.
- El diseño y la implementación de los materiales didácticos necesarios para que el proyecto pueda perdurar más allá de la duración del Tándem.

- La organización por parte de la institución de referencia de *masterclasses* para el alumnado de la escuela.
- El diseño de actividades que se llevarán a cabo en las instalaciones de la institución de referencia.
- El diseño de actividades dirigidas al entorno social del centro.

Cabe destacar que algunas de estas experiencias se han enriquecido con un tercer participante: la universidad. Esta interesante propuesta suma a la universidad asumiendo un papel relevante en la supervisión, evaluación y orientación metodológica.

2.3.7 Otras experiencias de integración artística

A continuación, se encuentra una reseña de algunas experiencias realizadas por iniciativa del profesorado, sin estar enmarcadas en ningún programa o proyecto de mayor envergadura, como los descritos anteriormente.

La primera de las experiencias que será reseñada versó sobre la temática de la noción de “espacio” en las artes y fue desarrollada en un centro de Educación Secundaria especializado en artes de Singapur, por tres profesores que, partiendo de la idea de “espacio”, conectaron conceptos y procesos de diferentes disciplinas artísticas, incluyendo danza, música, dramatización y artes visuales. El trabajo realizado se encaminó a que los estudiantes reflexionaran sobre la importancia del espacio dentro de las artes, analizaran los puntos de convergencia y divergencia entre diversas formas de arte y experimentaran con el espacio para que, finalmente, pudieran crear sus propias producciones interdisciplinarias. Para llevar a cabo esta empresa, contaron con la ayuda de un equipo de investigación que, dentro del programa *Art's Integration*, contribuyeron al diseño del módulo *Space in the Arts*, sobre el que realizaron un estudio acerca de la organización de los procesos de aprendizaje a partir de *big ideas* o centros de interés que sirvan para relacionar diferentes disciplinas artísticas (Bautista, Tan, Ponnusamy y Yau, 2016).

El siguiente proyecto, enmarcado en una experiencia de investigación-acción colaborativa, fue desarrollado en una escuela de educación primaria de Cataluña. Consistió en la introducción de la canción tradicional con texto improvisado, repertorio prácticamente ausente en las aulas de los centros educativos de esta

comunidad. Para su desarrollo se utilizaron 14 sesiones de unos 25-45 minutos de duración distribuidas a lo largo de nueve semanas. Dichas sesiones se llevaron a cabo en los horarios previstos para las clases de música y lengua catalana, estando a cargo las dos profesoras de estas asignaturas y un experto en canción improvisada e investigación, perteneciente al equipo investigador de la universidad que realizó el estudio. La experiencia concluyó con una actuación final abierta a todo el centro (Casals, Vilar y Ayats, 2008). Se considera que esta experiencia, más allá de suponer la puesta en práctica de un proyecto interesante desde el punto de vista de la interdisciplinariedad, es un ejemplo de buenas prácticas en cuanto a colaboración entre universidad y escuela.

Otra experiencia fue llevada a cabo en dos centros escolares del nivel de educación primaria de Sevilla. Participaron dos profesores especialistas en educación musical, que además eran tutores de clase, uno del primer curso y otro del tercero, bajo la coordinación de un especialista en didáctica musical de la Universidad de Sevilla, que realizó un estudio sobre esta experiencia en relación con la aplicación de la interdisciplinariedad en el aula. En este proyecto se relacionaron contenidos de las siguientes asignaturas: Lengua Castellana, Matemáticas, Conocimiento del Medio, Plástica y Música. Las conclusiones extraídas de esta experiencia fueron que:

Tanto la educación artística en general como la educación musical en particular ofrecen unos resultados espectaculares en la aplicación de la interdisciplinariedad con otras áreas. [...] El poder del gran potencial interdisciplinar de la educación musical se debe a la cantidad de recursos que se pueden emplear a través de los distintos modos de expresión y percepción que se ven inmersos en el proceso creativo-musical. Al mismo tiempo, la capacidad de motivación y el carácter ameno que despierta la música en el alumnado hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en una experiencia gratificante donde se aprende significativamente a través de la acción y la diversión (Gutiérrez-Cordero, Cremades Begines, & Perea Díaz, 2011, pp. 159-160).

Otra experiencia gira en torno al montaje de una Gala folclórica en la que participa alumnado de entre unos 10 y 18 años y se realiza en un centro educativo de la ciudad de Valparaíso (Chile). Constituye un proyecto artístico interdisciplinar en torno al folclore chileno/latinoamericano, que involucra a las asignaturas de

Música, Artes Visuales, Educación Física, Educación Tecnológica y Taller de Teatro. En este participa gran parte de la comunidad educativa, siendo los estudiantes los principales protagonistas. El trabajo comienza por la interpretación musical del alumnado de las danzas folclóricas, a partir de la cuales se desarrollan coreografías, montaje teatral, visual y tecnológico. Además de la contribución al aprendizaje sobre los mencionados lenguajes artísticos, el alumnado aprende sobre su folclore y lo valora más positivamente, y se fortalece el trabajo en equipo y el compañerismo (Álamos, 2017).

El siguiente proyecto fue realizado en un centro de Educación Primaria de Esparraguera (Cataluña). Este proyecto se inicia a partir del visionado de la obra *Vicisitudes*, de Jean Dubuffet, que es una obra pictórica que contiene una serie de escenas en las que aparecen distintas situaciones³². A partir de la misma se realizaron actividades provenientes del campo de la música y de las artes visuales, que consistieron en la sonorización del cuadro (imaginar los sonidos que estarían presentes en las diferentes situaciones evocadas en la obra, para a partir de estos realizar una composición musical utilizando instrumentos construidos por el alumnado) y la elaboración de partituras visuales que, además de reflejar la música compuesta, debían constituir una nueva obra plástica (Giráldez, 2014).

³² Esto se debe a que el artista ensambló mediante la técnica del *collage* diferentes pinturas realizadas sobre papel que tenía acumuladas en su estudio.



Figura 10. *Vicissitudes* de Jean Dubuffet. Recuperado de https://elpais.com/diario/2005/12/03/babelia/1133568367_740215.html

El último de los proyectos incluidos forma parte de un estudio realizado por Burnard et al. (2017) en Reino Unido, en el que se involucró a alumnado y profesorado del nivel de educación primaria. El proyecto fue desarrollado utilizando el método STE(A)M³³. La propuesta comenzó con el visionado de la instalación *Whit the heart of a child* de Nicola Ravenscroft, ocasión en la que expresaron diferentes estados emocionales y reflexiones acerca de la obra. Posteriormente, tuvieron la oportunidad de volver a contemplar las esculturas, contando en esta ocasión con diferentes elementos que evocaban el agua (telas y otros materiales azules y la reproducción de una grabación con sonidos del agua) con el objeto de situar a las esculturas en un paisaje, dando la oportunidad a los niños de colocarlas con diferentes disposiciones, recreando así la instalación sucesivas veces y modificando su significado, lo cual suscitó más reflexiones y preguntas. Las siguientes semanas trabajaron individualmente realizando pequeñas

³³ El método STE(A)M surge por la adición del arte “(A)” a la conjunción STEM, sigla conformada por las iniciales inglesas de los campos de conocimiento que son enfocados transdisciplinariamente: *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). La inclusión del arte es de gran relevancia en tanto aporta, entre otros elementos, creatividad y la perspectiva de las ciencias sociales.

esculturas de sí mismos que debían reflejar su futuro esperado/percibido utilizando primero sus propios cuerpos para explorar diferentes posturas, luego maniobrando cables y papel de aluminio para crear finalmente las pequeñas esculturas de yeso. También se abordaron actividades destinadas a incentivar la imaginación, la intuición y la magia, como, por ejemplo, el crear una historia a partir de la idea de que los niños formaban parte de una *troupe* de un circo que había terminado en una isla.



Figura 11. *Whit the heart of a child*, instalación de Nicola Ravenscroft
Recuperado de <https://withtheheartofachild.com/>

Este proyecto contribuyó a adquirir los siguientes aprendizajes:

- Arte: realización de bocetos y reflexión personal, ambos realizados a partir de la observación de una obra de arte.
- Ingeniería/Diseño: Realización de *Story Map*, observación de diseños en la naturaleza y mapeo del cuerpo.
- Tecnología/Computación: uso y manipulación de medios digitales, utilización de programas para la grabación de audio y almacenamiento y organización de datos digitales.

- Ciencia: realización de observaciones simples y predicciones, construcción de estructuras físicas (con Lego) y observación de la ciencia en la naturaleza.
- Matemáticas: asunción de roles matemáticos, comentario de problemas para búsqueda de soluciones matemáticas y dotación de sentido a los números por medio de la utilización de patrones y formas.

Entre las conclusiones más significativas de este estudio se menciona la idoneidad de la utilización del arte para ayudar a crear nuevos y valiosos enlaces innovadores y significados en la educación de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) para docentes y alumnado.

Finalizando ya, cabe destacar que para que cobren vida propuestas como las expuestas, en la que la integración artística es una realidad, es muy importante la labor de los docentes, y por lo tanto, su formación tanto inicial como continua, aspecto que será desarrollado en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3
FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO
EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA
DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

Las personas que se dedican a la enseñanza en la etapa de Educación Primaria han recibido formación de muy diversos tipos, comenzando con sus experiencias como alumnos en los diferentes niveles educativos formales, desde su educación infantil hasta la universidad, teniendo en cuenta además todos los otros espacios de educación por los que hubieran pasado en casa caso.

De este gran abanico formativo, en el presente capítulo focalizaremos nuestra atención en la formación inicial del profesorado, puesto que es el contexto en el que se ha realizado la investigación que será expuesta posteriormente y, fundamentalmente, porque se considera que es la formación común que deberían poseer todas las maestras y maestros de educación primaria, que constituye la base sobre la que se debería ir construyendo todo el bagaje profesional de las maestras y maestros y los aportes siempre necesarios de la formación continua.

Para ubicarnos en el tema, se comenzará el capítulo analizando el marco normativo que rige sobre la formación inicial del profesorado en las universidades. A continuación, se proseguirá analizando quiénes deberían ser los encargados de impartir la educación artística en el ámbito escolar, ya que de los perfiles deseados dependerá el tipo de formación a impartir. Posteriormente, nos ocuparemos de examinar las competencias que deberían poseer los docentes a cargo de la educación artística, para detenernos al final, en la temática que realmente nos ocupa, que es el tipo de formación que deberían poseer los docentes para poder enfocar la educación artística de forma integrada. Para ilustrar esto último, se presentan al final del capítulo una serie de experiencias integradoras realizadas en diferentes universidades españolas en el ámbito de la formación inicial de los del profesorado, en concreto, del Título de Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria.

3.1 Marco normativo universitario actual de la formación inicial del profesorado del área de Educación Artística en España

De acuerdo con la revisión realizada por Carabias (2015) acerca de las diferentes normas que regulan la formación inicial del profesorado responsable de la Educación Artística en Educación Primaria, encontramos que para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria, se requiere la actual titulación de Graduado en Educación Primaria o los títulos de Profesor de Educación General Básica, Maestro en Educación Primaria u otros anteriores al Real Decreto 55/2005 en el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (MEC, 2005).

La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo. Su contenido garantizará la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. (MEC, 2006, p. 17184)

Las universidades españolas ofrecen en la actualidad estudios adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual comprende los niveles formativos de grado, máster y doctorado, entre los que se encuentra el mencionado título de Grado en Educación Primaria. El objetivo primordial del EEES es facilitar la movilidad de titulados, estudiantes y profesorado entre todos los países que lo integran, que son 49 en la actualidad. A tales fines, los planes de estudio universitarios deben cumplir una serie de condiciones que permiten que las titulaciones de los diferentes países del EEES tengan validez en todos sus países, que los estudiantes que lo deseen puedan continuar sus estudios en otras universidades del sistema, que se generen programas de intercambio de profesorado y que la movilidad internacional de trabajadores con formación superior sea más sencilla (EEES, 2018).

De acuerdo con la Orden ECI/3857/2007³⁴, para obtener el título de Graduado en Educación Primaria, el alumnado de magisterio debería haber adquirido las siguientes competencias al concluir sus estudios:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.
6. Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
7. Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
8. Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
9. Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

³⁴ Orden del Ministerio de Educación y Cultura, que establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

10. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

11. Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.

12. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos (MEC, 2007, p. 53747).

Estas competencias generales, deberán ser adquiridas durante los cuatro cursos de duración o en los 240 créditos europeos ECTS³⁵ especificados como requisitos para la titulación, los cuales se encuentran distribuidos en tres módulos de la siguiente manera: módulo de Formación Básica (60 créditos ECTS), módulo Didáctico Disciplinar (100 créditos ECTS) y módulo correspondiente a Prácticum (50 créditos ECTS).

Dentro del módulo Didáctico Disciplinar, encontramos seis bloques: Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Matemáticas, Lenguas, Educación Musical, Plástica y Visual y Educación Física. No se encuentra detallado qué asignaturas deberían estar presentes en cada uno de ellos, ni tampoco cuántos créditos corresponde a cada bloque, dejándose así estas decisiones en manos de cada universidad. Figuran, en cambio, una serie de competencias relacionadas con cada uno de los bloques, que el alumnado de magisterio debería poseer al finalizar sus estudios. Las competencias para el bloque de Educación Musical, Plástica y Visual son las siguientes:

Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos

³⁵ Un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante, presencial o no presencial. La sigla ECTS significa *European Credit Transfer and Accumulation System* (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos).

apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (MEC, 2007, p. 53750).

Deteniéndonos sobre la primera de las competencias generales expuestas más arriba, constatamos que la misma se centra en el conocimiento de las áreas curriculares de la Educación Primaria. Teniendo en cuenta, que como se ha analizado anteriormente, en el vigente currículo de la LOMCE solo se contemplan las vertientes artísticas de Música y Plástica dentro del área de Educación Artística, no es de extrañarse que en las competencias del bloque de Educación Musical, Plástica y Visual se mencionen solamente a estas dos disciplinas artísticas y que, en consecuencia, en los estudios de magisterio este bloque esté constituido por dos asignaturas, una abocada a la educación musical, con denominaciones como Didáctica de la Música en Educación Primaria, Expresión y Lenguaje Musical o Música en Educación Primaria, y otra dedicada a la educación plástica y visual, con nomenclaturas como Expresión Plástica y su Didáctica en Educación Primaria, Estas asignaturas se encuentran en diferentes cursos, dependiendo de las universidades y, en muchos casos, cada una de ellas posee 6 créditos que se imparten a lo largo de un cuatrimestre.

Esta es toda la formación con la que contaría un maestro sobre la Educación Plástica y Visual, un cuatrimestre para aprender toda una serie de conocimientos y prácticas relacionadas con la asignatura (para los que se suele contar con una base muy pobre, ya que suelen estar poco adquiridos a partir de la formación recibida en este campo en las etapas educativas de primaria y secundaria). Y no solo eso, sino que se supone que, además, durante este breve lapso, el alumnado de magisterio debería aprender las cuestiones fundamentales sobre la didáctica, la evaluación y el currículum de esta materia. Es evidente, que esta formación resulta más que insuficiente.

En el caso de la Educación Musical sucede algo similar. La diferencia es que en bastantes universidades españolas se cuenta con la “mención en Educación Musical”, la cual, si bien tampoco constituye una formación sólida en este ámbito, hace que los maestros que hayan realizado esta mención y se dediquen enseñar Música en las escuelas, posean más formación que aquellos que vayan a impartir Plástica. Para la implementación de las menciones cualificadoras, como la mención

en Educación Musical, se pueden utilizar entre 30 y 60 créditos ECTS europeos (hay universidades en las que se ha implementado esta mención con 30 créditos, que es el mínimo, lo que se traduce en unas cinco asignaturas cuatrimestrales, lo que constituye en una formación muy básica); cada universidad posee libertad para definir las diferentes asignaturas y su duración en créditos ECTS, debiendo contar con la aprobación de la ANECA³⁶. Con esta mención los maestros quedarían habilitados para ejercer como especialistas en Educación Musical.

Como se puede constatar, existe una diferenciación significativa en el número de créditos ECTS de formación artística del futuro profesor de Educación Plástica (generalista) frente al futuro docente de Educación Musical (especialista), ya que, aunque ambos deben realizar las asignaturas correspondientes al bloque de Educación Musical, Plástica y Visual mencionado, el futuro docente de Educación Musical realiza como mínimo 30 créditos ECTS más por su mención.

3.2 ¿Quién o quiénes deberían ser los encargados de la enseñanza de la educación artística integrada en Educación Primaria?

¿Profesores generalistas? ¿Especialistas? ¿Artistas? El debate acerca de quién o quiénes serían los profesores más cualificados para impartir la educación artística sigue abierto y los argumentos son variados. Resumiendo, mientras que unos defienden la figura del profesor generalista, otros consideran que sería más apropiado contar con profesores especialistas, dado que, aunque los primeros posean conocimientos pedagógicos en general, su conocimiento específico sobre las disciplinas artísticas podría ser insuficiente. Por otra parte, los artistas, que serían los poseedores de más conocimientos acerca de su disciplina artística, probablemente carecerían de los conocimientos pedagógicos necesarios.

Como ya se ha expuesto en el capítulo anterior, en España, según la vigente LOMCE, la Educación Artística adquiere la forma de un área compuesta por dos materias: Educación Musical y Educación Plástica (MECD, 2014). Pero, mientras

³⁶ La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, organismo, adscrito al Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, que tiene como objetivo contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones.

que para impartir la Educación Musical se asigna a un profesor especialista en este campo, la Educación Plástica queda en manos de los maestros generalistas (MEC, 2006), quienes, por lo general, no poseen la formación adecuada para hacerse cargo de esta materia. Los artistas, si no poseen titulación de maestro, pueden colaborar en el desarrollo de las materias artísticas o impartir talleres extracurriculares, si el centro y el docente responsable lo estiman oportuno, pero no pueden ser directamente responsables de las materias (Carabias, 2015).

Realizando una primera aproximación a las ideas que se defenderán aquí, podemos afirmar que, si queremos una educación artística de calidad que se enfoque de manera integrada (entre disciplinas artísticas y con otros campos de conocimiento), necesitaremos contar con profesorado especialista en las diferentes vertientes artísticas con conocimientos pedagógicos y profesorado generalista con conocimientos artísticos básicos y que, además, sería recomendable contar con la participación de artistas que enriquecieran las propuestas de la educación artística desarrollada por el profesorado.

Si buscáramos soluciones rápidas para poder implementar un enfoque globalizador, teniendo en cuenta que desde el punto de vista organizativo y por supuesto económico, factor importante que es tenido en cuenta a la hora de configurar las políticas educativas, resulta más sencilla su implementación si la enseñanza a cada grupo de alumnos es asumida por un único profesor. El hecho de que este no deba coordinarse con otro profesional simplifica sustancialmente la situación, entre otras cuestiones, por el hecho de no tener que contemplar reuniones o momentos de comunicación, por no tener que consensuar decisiones y porque no hay que establecer una secuencia temporal de actividades que deba estar sincronizada con otro profesional.

Sin embargo, esta opción puede no ser la más adecuada si se tiene en cuenta la calidad de la enseñanza artística. En concordancia con esta consideración, Giráldez (2009b, pp. 92-93), sostiene que

Suponer que habrá un elevado número de personas que podrán desempeñarse como profesores de arte polifacéticos, que pueden cantar, bailar, tocar instrumentos, componer música, diseñar coreografías, dirigir, dibujar, esculpir y manejarse hábilmente en la producción de recursos multimedia, además de tener conocimientos sobre pedagogía, historia, teoría, crítica y estética, es una utopía.

Ante esta evidencia, la opción para poder brindar al alumnado una Educación Artística en la que se aborden de forma integrada los diferentes lenguajes artísticos entre sí, y a su vez, con otros campos del conocimiento, requiere que la enseñanza de esta sea asumida por equipos interdisciplinarios de profesores. Por lo que la formación debería encaminarse hacia la constitución de un profesorado capaz de coordinarse y desarrollar proyectos conjuntos.

Una variante de esta alternativa, en la que un grupo de profesores trabajan conjuntamente, es la fórmula profesor-artista, la cual puede dar muy buenos resultados como ha quedado demostrado por programas como MUS-E o LÓVA descritos en el capítulo anterior. Sobre esta modalidad se apuesta en la *Hoja de Ruta para la Educación Artística*, elaborada a partir de las deliberaciones realizadas en el contexto de la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI³⁷:

Los programas de formación de profesores y artistas deben revisarse para que tanto unos como otros posean los conocimientos y la experiencia necesarios para compartir la responsabilidad de facilitar el aprendizaje y aprovechar al máximo la cooperación interprofesional. Fomentar esta cooperación implica medidas específicas que plantean nuevos retos para la mayoría de las sociedades (UNESCO, 2006, p.6).

Como se puede apreciar, además de apoyarse la idea de que la educación artística debería estar a cargo de profesores y artistas, quienes deberían abordarla de manera colaborativa, se deja claro que es indispensable que ambos reciban la formación adecuada para que puedan cooperar fructíferamente.

3.3 Algunas perspectivas acerca de las competencias del profesorado en Educación Primaria

Como ya se mencionó en el capítulo anterior, a partir de la implementación en España de la LOE, se comenzó a hablar de la necesidad de organizar la enseñanza en base a una serie de competencias básicas que debería desarrollar el alumnado, idea que lleva implícita una nueva manera de entender la enseñanza, y, por lo tanto,

³⁷ Realizada en Lisboa, Portugal, 6-9 de marzo de 2006.

un replanteamiento del perfil del profesorado que debe implementarla en función de las competencias que debería poseer este para poder realizar esta tarea.

Comenzaremos examinando las competencias profesionales que deberían poseer todo el profesorado de educación obligatoria, independientemente de su perfil, para pasar luego a examinar las competencias requeridas para el profesorado especialista en educación musical y, finalmente, una propuesta de competencias deseables para el profesorado de educación artística en general, independientemente de que los que la imparten fuesen profesores generalistas, docentes especialistas o artistas.

Si bien existen abundantes fuentes que tratan sobre la temática de las competencias del profesorado, cabe destacar que el número de las dedicadas a las competencias del profesorado encargado de impartir música es mucho más reducido. Es más notable aún que no se han hallado documentos en los que se expliciten las competencias requeridas para el profesorado encargado de la educación plástica y visual, aunque esto puede explicarse por el hecho de que, como ya se ha expuesto, son los profesores tutores generalistas los encargados de su impartición, a diferencia de la asignatura de música para la que se suele contar con un especialista en este campo.

3.3.1 Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria

Analizaremos aquí una propuesta de competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria elaborada por tres investigadoras pertenecientes a la Universidad de Deusto (Martínez-Isagirre, Yániz y Villardón-Gallego, 2017), como resultado de un estudio que tuvo por objetivo validar las competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. Esta validación fue realizada por un grupo de diez expertos, los cuales debieron evaluar una serie de competencias propuestas por las autoras del estudio. La elaboración de este diseño preliminar supuso para las autoras tanto una revisión bibliográfica sobre la temática del perfil y las competencias docentes como la búsqueda sobre normativa relacionada con esta temática. A partir del juicio de expertos realizado sobre el diseño preliminar se elaboró la propuesta definitiva, que se presenta en la Tabla 8:

Tabla 8: Competencias profesionales del profesorado, definiciones y dimensiones

	Definición	Dimensiones
Competencia para la planificación y gestión educativa	Planificar en coordinación con otros docentes y basándose en el currículo prescriptivo, así como en las características del alumnado, los aprendizajes a realizar por estos, así como la metodología de aprendizaje y evaluación para adaptar las actuaciones educativas a cada nivel y a las necesidades del alumnado, y para garantizar la coherencia educativa entre todo el equipo docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en la planificación de los proyectos de centro • Planificación del trabajo de aula: <ul style="list-style-type: none"> - Programación anual las competencias básicas y de su evaluación. - Elaboración creativa de Unidades Didácticas y Proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas. - Selección y elaboración propia de materiales didácticos que apoyen el aprendizaje. • Organización y gestión administrativa de las propias tareas y obligaciones docentes a nivel de aula e institucional.
Competencia para la gestión e implementación del currículum	Implementar colaborativamente con otros docentes, así como con flexibilidad los proyectos y programaciones educativas de centro y de aula para promover aprendizajes globalizados, activos y significativos para el alumnado que favorezcan el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementación flexible de la planificación y en colaboración con otros docentes. • Uso de metodologías que promuevan la actividad y el protagonismo del alumnado en su aprendizaje, la cooperación, la atención a la diversidad, el uso estratégico de las TIC así como el uso integrado de las lenguas. • Promoción de clima de aula que favorezca la seguridad y la motivación por el aprendizaje. • Liderazgo en el aula para encaminar al alumnado al aprendizaje y el desarrollo de competencias. • Guía y apoyo en el aprendizaje. • Empleo de recursos y espacios diversos. • Integración de las familias y otros agentes de la comunidad educativa en situaciones de aprendizaje. • Creatividad y pensamiento divergente para responder a situaciones novedosas.

Competencia para la evaluación educativa	<p>Evaluar de manera continua el grado de desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado, así como las programaciones educativas y la propia actuación docente con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del alumnado para favorecer el desarrollo de competencias • Uso de técnicas e instrumentos que orienten al alumnado a la mejora. • Diseño de un sistema de evaluación que permita contrastar el nivel competencial alcanzado por el alumnado. • Uso de técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con las metodologías de aprendizaje empleadas. • Comunicación de observaciones para la mejora continua. • Uso adecuado y respetuoso de la información obtenida. • Comunicación adecuada a los interesados (alumnado, familia, centro educativo, administración). • Fomento de la autoevaluación y la coevaluación. • Evaluación de la docencia • Evaluación de la propia actuación docente (planificación, enseñanza, tutoría y orientación, actualización e investigación, así como de la evaluación del alumnado llevada a cabo). • Evaluación de la propia participación en tareas compartidas de centro.
--	--	---

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Competencia en orientación y tutoría</p>	<p>Orientar al alumnado a nivel personal y académico en colaboración con docentes y familias, fomentar la inclusión escolar de todo el alumnado superando las barreras de la discapacidad y de las diferencias sociales y culturales, y afrontar conflictos e injusticias desde actitudes prosociales y respetuosas con los Derechos Humanos, para fomentar su pleno desarrollo personal, académico y profesional, así como promover la justicia social, la ciudadanía activa y el respeto a las diferencias sociales y culturales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención y orientación individual y grupal a las necesidades del alumnado. • Coordinación entre el profesorado en las actuaciones para la atención a las necesidades educativas ordinarias y especiales del alumnado. • Información y coordinación con las familias en acciones para el fomento de la mejora personal del alumnado y de sus aprendizajes. • Inclusión social del alumnado con necesidades educativas especiales. • Fomento de la interculturalidad. • Desarrollo de actitudes y valores prosociales. • Tratamiento del conflicto y situaciones de injusticia social. • Promoción y desarrollo de valores para una ciudadanía activa y respetuosa. • Fomento de la autonomía en el aprendizaje, autoconocimiento y desarrollo social.
---	---	--

Competencia para el aprendizaje, la investigación y la innovación	<p>Actualizarse disciplinar y pedagógicamente a lo largo de la vida, a través de la búsqueda, el análisis y la aplicación de innovaciones contrastadas científicamente, por medio de la propia investigación-acción así como mediante el intercambio de experiencias con otros docentes o centros educativos, para adaptarse y dar respuesta a las necesidades y exigencias educativas cambiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la propia actuación y búsqueda de la calidad humana y docente • Identificación de fortalezas y debilidades en las propias tareas docentes. • Iniciativa para la participación en procesos de mejora y gestión autónoma de la propia formación. • Desarrollo y empleo de estrategias de aprendizaje, búsqueda y tratamiento de la información para la actualización científica y pedagógica. • Búsqueda y comprensión de nuevos recursos y estrategias educativas propuestos desde la investigación educativa, plataformas, recursos web... y aplicación de los mismos. • Creatividad para la innovación metodológica en educación y la elaboración de recursos educativos. • Difusión de buenas prácticas y de resultados de investigaciones propias en entornos profesionales. • Inconformismo y cuestionamiento constante. • Adaptación a los cambios normativos. • Predisposición a la incorporación de innovaciones en la tarea docente.
Competencia ética y compromiso profesional	<p>Actuar con responsabilidad, ética y profesionalidad tanto en las tareas gestoras como educativas, respetando la normativa vigente y basándose en un sistema de valores como la democracia, la equidad, el respeto a los derechos humanos y a las diferencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desempeño responsable de la profesión e identificación de las consecuencias de las propias acciones en el devenir del alumnado y su desarrollo integral. • Implementación del currículum oficial. • Fomento del desarrollo integral del alumnado. • Actuación modélica frente al alumnado y determinación para actuar ante desigualdades y discriminaciones. • Compromiso con la profesión y motivación por la tarea docente. • Desarrollo de creencias y valores compatibles con el pensamiento democrático, la justicia, la equidad y el respeto a los derechos humanos. • Compromiso social. • Corresponsabilidad y trabajo colaborativo en la tarea educativa con las familias y la sociedad. • Adaptación a los cambios e iniciativa para afrontarlos.

<p>Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa</p>	<p>Compartir con los diferentes agentes de la comunidad educativa las finalidades del centro, y ejercer con responsabilidad, de forma coordinada y colaborativa las tareas de gestión y docencia asumidas en los equipos de trabajo, para lograr la cohesión educativa en favor del éxito escolar del alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En función de las tareas a desempeñar: <ul style="list-style-type: none"> - Planificación y distribución coordinada de objetivos y competencias básicas. - Coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel/área/materia y desarrollo de proyectos interdisciplinarios. - Coherencia entre profesorado en las actuaciones educativas. • En función de los agentes: <ul style="list-style-type: none"> - Coordinación entre diferentes profesionales que participan en la educación del alumnado (tutores, profesorado específico, profesorado de educación especial, orientadores, ...). - Coordinación con el alumnado - Coordinación con las familias y el entorno educativo. - Coordinación intercentros.
<p>Competencia para la gestión emocional y la creación de climas de confianza</p>	<p>Aplicar habilidades intrapersonales e interpersonales para manejar las propias emociones, facilitar las relaciones con el alumnado y su bienestar personal, desarrollar relaciones sanas y fructíferas con compañeros de trabajo y familias y solventar conflictos o frustraciones sentidas en el ejercicio docente, o generadas en la relación con los diferentes agentes de la comunidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de las habilidades intrapersonales (autoconocimiento, autorregulación, autoestima) e interpersonales (empatía, habilidades sociales) para mejorar las relaciones con el alumnado. • Promoción de la afectividad y desarrollo emocional del alumnado en cualquier situación o espacio educativo. • Uso de habilidades sociales y empatía en: <ul style="list-style-type: none"> - el desarrollo de relaciones de cooperación familia-escuela. - la comunicación de información relativa al desarrollo del alumnado. - las relaciones profesionales con colegas y demás profesionales de la educación. • Habilidades para mantener el propio bienestar personal y profesional.

Competencia para la comunicación con la comunidad educativa	<p>Comunicarse correctamente de manera oral y escrita en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma, así como en una lengua extranjera para expresarse con rigor en contextos educativos, favorecer una relación fluida entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y promover la comprensión y el aprendizaje del alumnado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y expresión eficaces en las lenguas oficiales (C1) así como al menos en una extranjera (B2). • Comunicación efectiva y fluida con familias, alumnado, profesorado, personal administrativo... a través de la adaptación del discurso a sus necesidades y características. • Buena expresión oral para el desarrollo de una docencia eficaz. • Promoción de una comunicación fluida profesorado–alumnado. • Promoción de la socialización y la convivencia, a través del diálogo y la comunicación. • Promoción de la competencia lingüística entre el alumnado. • Internacionalización y comunicación con entornos sociales que favorezcan el enriquecimiento de los procesos educativos. • Comprensión y elaboración de material y documentos específicos del ámbito educativo y expresión escrita y oral en contextos educativos empleando el lenguaje específico del ámbito educativo.
---	---	--

Elaboración propia a partir de Martínez-Izaguirre et al. (2017, pp. 180-184)

Como se puede observar, esta propuesta es amplia, ya que, como explican estas investigadoras:

En este estudio se han analizado las tareas y funciones que debe desempeñar el profesorado, junto con el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para este desempeño, entendiendo que el contexto de actuación del docente no se circunscribe únicamente al aula, ni a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe considerar el conjunto de interacciones y actividades que lleva a cabo como miembro de una institución escolar (Martínez-Izaguirre et al., 2017, p. 174).

De esta forma, no solo se incluyen un número de competencias necesarias para la ejecución de las tareas y las funciones docentes, ni tampoco se limita a las competencias requeridas para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje producidos en el aula, como ocurre en otros casos. Estas autoras, basándose en trabajos como los desarrollados por Bernal y Teixidó (2012), consideran que la

labor educativa docente se extiende más allá de los límites del aula y exige al profesorado actuar con distintos agentes en el ámbito de una institución educativa, por lo que se deben desarrollar perfiles docentes que contemplen también estos contextos laborales y las competencias requeridas para abordarlos.

Puntualizan también que todas estas competencias deberían ser adquiridas, no solo durante la formación inicial del profesorado, sino que, dado que estas competencias pueden desarrollarse, deberían tenerse en cuenta a lo largo de su desempeño en su formación permanente.

3.3.2 Competencias del profesorado especialista en Educación Musical

Comenzaremos por enumerar una serie de aptitudes que Espinosa considera que deberían poseer las maestras y maestros de Educación Musical:

- Dominar el lenguaje musical fluidamente.
- Tener confianza en sus saberes como para brindarlos con convicción.
- Ser absolutamente creativo para trascender la modalidad dirigida en la enseñanza.
- Ser capaz de sorprenderse ante la creatividad de sus alumnos y apropiarse de ella para aplicar en la enseñanza.
- Amar de verdad al niño o joven con quien compartirá una comunidad de aprendices.
- Defender con convicción la idea de que el alumno (el otro) no es un ser con un cerebro vacío, sino un ser con toda su potencialidad guardada para que nosotros, los educadores, les ayudemos a sacar afuera para su crecimiento, su bienestar y su conformación como hombres plenos.

(Díaz, 2014b, pp. 9-10)

Estas aptitudes se sustentan en las ideas de la mencionada pedagoga musical, quien estima conveniente priorizar la expresión musical y la creatividad, para abordar posteriormente los conceptos musicales. Encontramos interesante destacar que Espinosa menciona entre sus aptitudes algunas que pertenecen a la dimensión afectiva, dimensión que no es tomada en cuenta por otros autores. Aunque en las propuestas que aparecen más adelante, como podremos constatar, se tienen en cuenta más aspectos, las aptitudes mencionadas pueden constituir un buen punto de partida para comenzar a pensar sobre la orientación de la formación inicial del profesorado

Otras consideraciones generales para aproximarnos a esta temática, son las expuestas por Díaz (2014a, p. 21), quien sostiene que el profesorado especialista en Educación Musical, además de contar como el profesorado generalista con una formación que tenga en cuenta las competencias que debería poseer el alumnado de magisterio al concluir sus estudios, propuestas en la en la Orden ECI/3857/2007 que ya fueron expuestas, debería ser:

“una persona interesada por la música y la actividad musical del entorno. Un oyente activo, que escucha música, que se emociona... (no obviemos el importante papel que juega la música en las emociones).

Asimismo, el especialista de música será capaz de cantar, tocar, bailar, componer e improvisar. No descartará la posibilidad que la tecnología ofrece, como, por ejemplo, ciertos programas informáticos de composición al alcance de los niños y jóvenes, y deberá ser muy cuidadoso a la hora de “bucear” por Internet en la búsqueda de páginas de interés educativo musical”.

Buscando precisar más cuales deberían ser las competencias que el profesorado de educación musical debería haber adquirido para poder desarrollar su labor educativa, Torres (2014) afirma que estas deberían ser de tres tipos: musicales, pedagógicas y personales:

Competencias musicales

El profesorado especialista en educación musical, en el contexto de la educación obligatoria, no se dedicará a formar músicos profesionales como es el caso de los conservatorios de música, sino que deberían poder transmitir una formación musical mínima y, al mismo tiempo, educar a través de la música. Aun así, cuantos más conocimientos musicales posea, más eficaz será su desempeño; en este sentido, es indispensable dominar y perfeccionar una serie de elementos, que se relacionan con la dirección de agrupaciones vocales e instrumentales, el canto y la técnica vocal, la técnica y la práctica instrumental (pequeña percusión, flauta dulce y algún instrumento armónico), el movimiento corporal (danza y baile), el lenguaje musical y el repertorio.

Competencias pedagógicas

Este tipo de competencias se relacionan con:

- El conocimiento de las leyes que regulan el sistema educativo y del currículo para poder planificar adecuadamente su programación.
- El conocimiento sobre las metodologías desarrolladas por pedagogos como Dalcroze, Willems, Kodaly, Paynter, Dennis, Schafer, etc. y los principios psicopedagógicos relacionados con el constructivismo sobre los que se sustentan.
- El desarrollo de la capacidad de diseñar distintos tipos de actividades, basadas en el currículo y los principios pedagógicos mencionados, que se adapten a la realidad educativa.
- La capacidad de aprender, renovarse e innovar constantemente. Búsqueda de la propia personalidad en el aula, de generar métodos propios e innovar para buscar fórmulas que permitan mejorar día a día el proceso de enseñanza aprendizaje.

Competencias personales

En relación con las competencias personales menciona:

- La capacidad para establecer vínculos emocionales, personales y sociales tanto con el alumnado como con sus familias y la comunidad educativa en general.
- El desarrollo de la empatía y del liderazgo.
- La capacidad para crear un clima de clase adecuado, en el que reine la buena convivencia y el respeto, elementos indispensables para se puedan desarrollar las actividades convenientemente.
- Citando a Vaello (2009), menciona que es importante en el plano personal poseer las siguientes capacidades: sentido común, ser coherente con los propios principios de actuación, mentalizarse, poseer autocontrol, estar calmado, ser reflexivo, ser mentalmente fuerte y tener un buen nivel de autoestima, poder empatizar con las familias, tener asertividad, poder trabajar en equipo de forma

adecuada, ser flexible en la negociación y saber mediar en los conflictos.

La siguiente propuesta de competencias profesionales para el profesorado especialista de música fue elaborada por Carrillo (2015), como resultado de un estudio que formó parte de una investigación más amplia que tuvo por objetivo analizar el perfil profesional del profesorado de música. Este estudio inicial estuvo destinado a la identificación de las competencias profesionales deseables en los docentes de música de Primaria y Secundaria, que se realizó por medio de un proceso metodológico cualitativo que supuso el análisis de bibliografía especializada, cuatro entrevistas (dos a docentes de música de primaria y otras dos a formadores del profesorado de música de Primaria y de Secundaria), y una consulta a una experta en competencias. A partir de esto, se confeccionó un referencial de competencias que fue validado, mediante la técnica de jueces, por tres docentes de música de Primaria y de Secundaria y dos formadores de profesorado. Como resultado de este proceso se elaboró una propuesta de diez competencias, reflejadas en la Tabla 9, que se encuentran organizadas en tres categorías: “transversales o comunes a todo el profesorado de las diferentes áreas de Primaria y Secundaria, específicas o musicales y otras que consideran la especificidad de la materia desde una vertiente pedagógica y didáctica”:

Tabla 9: Propuesta de competencias profesionales para el profesorado de música

	Competencias profesionales en relación con
CC. transversales	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>El desarrollo profesional del docente.</u> Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente. 2. <u>La actuación del docente en el aula.</u> Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social. 3. <u>La actuación del docente en el marco del centro escolar.</u> Trabajar conjuntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro. 4. <u>La actuación ética como docente.</u> Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional.
CC. musicales	<ol style="list-style-type: none"> 5. <u>El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical.</u> Ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta. 6. <u>El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical.</u> Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares. 7. <u>El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical.</u> Realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje.

CC. pedagógicas y/o didácticas	<ol style="list-style-type: none">8. <u>La planificación de las situaciones de EA</u>³⁸. Planificar las situaciones de EA en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.9. <u>La aplicación de las situaciones de EA</u>. Conducir y evaluar las situaciones de EA en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.10. <u>La adaptación de las secuencias de EA</u>. Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo.
--------------------------------	--

Fuente: Carrillo (2015, p. 16).

3.3.3 Competencias del profesorado de Educación Artística

Según se ha analizado³⁹, las diferentes alternativas en cuanto a cuál o cuáles deberían ser los perfiles de los encargados de impartir arte educación artística en las escuelas, nos llevan a valorar una serie de ventajas y de inconvenientes en cada caso. Pero lo que no debemos perder de vista, es que tanto generalistas, especialistas como artistas deberían haber transitado por programas adecuados de formación, que contuviesen una “combinación equilibrada entre teoría y práctica artística y pedagógica”. Según estas autoras, consecuentemente todos ellos deberían adquirir así las siguientes “competencias deseables para cualquier profesional vinculado a procesos de enseñanza y aprendizaje artísticos” (Giráldez y Malbrán, 2011, p. 41).

³⁸ En esta tabla EA: enseñanza-aprendizaje (no Educación Artística).

³⁹ Ver punto 3.2 ¿Quién o quiénes deberían ser los encargados de la enseñanza de la educación artística integrada?

Tabla 10: *Competencias del profesorado de Educación Artística*

Competencias actitudinales	Desarrollar una actitud de compromiso y disfrute con el arte, como receptor y productor.
	Desarrollar una concepción filosófica, internalizada y consciente, basada en los principios de la enseñanza del arte, con una visión actualizada del hacer artístico y adoptar una disposición personal activa sobre el propio rol en la interacción con los estudiantes para propiciar una atmósfera productiva.
Competencias teleológicas	Analizar los contenidos y jerarquías cognitivas de la especialidad, de manera minuciosa y reflexiva, para propiciar el progreso en la recepción-producción de los estudiantes.
	Diseñar prácticas en el aula como experiencias concretas en el hacer artístico, mediante iniciativas definidas de percepción multisensorial, manipulación de materiales y herramientas, así como producción de productos personales y comunicables.
	Diseñar las estrategias metodológicas de manera crítica y creativa, basándose en las competencias que los estudiantes deben desarrollar.
	Planificar la actividad en términos de valor para la comunidad de pertenencia, participando y acogiendo las manifestaciones artísticas del contexto socio-cultural y ofreciendo los productos del aula.
	Conocer las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad del hacer artístico, ofreciendo oportunidades y herramientas para operar de manera similar a la de los artistas académicos y populares.

Elaboración propia a partir de Giráldez y Malbrán, 2011, p. 41-43.

3.4 Formación inicial del profesorado para la educación artística integrada

A lo largo de toda la revisión teórica llevada hasta el momento, nos hemos ocupado de fundamentar la importancia de la educación artística en el ámbito escolar y, particularmente, las ventajas de que la misma sea llevada a cabo desde un enfoque globalizado. Pero para conseguir esto, una de las piezas claves será la formación que reciba el profesorado, formación que permita conocer todas las ventajas que se vienen mencionando acerca de esta manera de organizar la enseñanza y que capacite a los futuros docentes para poder realizar propuestas integradoras en el aula.

3.4.1 Fundamentación de la integración artística

Realizando una recapitulación de todas las razones por las que se justifica la implementación de un enfoque integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación artística en el ámbito de la Educación Primaria, encontramos:

- Fundamentos que justifican la globalización desde el punto de vista psicológico (el niño percibe la realidad de forma global, como un todo indivisible) y epistemológicos (siendo que la realidad es un fenómeno complejo, para comprenderla es mejor abordarla desde diferentes campos de conocimiento para facilitar una comprensión más profunda de lo que se quiere estudiar).
- Las posibilidades que ofrece el aprendizaje de las diferentes disciplinas artísticas en la formación integral de las personas y las que ofrece como herramienta de aprendizaje de otras áreas de conocimiento, se potencian con un enfoque globalizado. Creatividad, expresión artística, sentido estético, pensamiento crítico, interpretación de la sociedad actual a partir de los productos artísticos, multiculturalidad, desarrollo de una alfabetización multimedia y uso de las TICs, entre otros, pueden llegar a ser muy desarrollados por medio de un enfoque integrado de la educación artística.
- El currículo actual de Educación Primaria correspondiente a la LOMCE (MECD, 2014), en el que encontramos: que las áreas en general deben poseer carácter global e integrador; que la Educación Artística está planteada como área en la que se explicita la intención de que tanto música y plástica, vertientes principales, como danza y teatro sean tratadas de forma integrada; y una serie de competencias, noción que implica en sí misma la necesidad de relaciones entre asignaturas.

Todo esto justifica que en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria se proporcione una formación adecuada para que los futuros profesores puedan implementar en las aulas de primaria una educación artística integrada. Esto implica, que será importante tratar los temas relacionados con la integración de las artes y dar a conocer ejemplos de propuestas didácticas integradoras. Pero esto no bastará, lo que realmente sería más adecuado es que utilizáramos metodologías integradoras en su formación, ya que lo vivenciado será más formativo, en tanto les

dejará una huella más profunda y les servirá además de ejemplo tanto sobre cómo abordar los aprendizajes artísticos de forma globalizada como sobre la utilización del arte como medio para el aprendizaje de otras áreas de conocimiento. Abordar la formación inicial en educación artística del profesorado utilizando metodologías integradoras, estaría además en consonancia con la Orden ECI/3857/2007 (MEC 2007), que regula los requisitos que deben cumplir los planes de estudio para título de Graduado en Educación Primaria, en la que se verifica: en primer lugar, un enfoque por competencias, que, como decíamos, supone interrelaciones entre los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas; en segundo, que en las primeras de las competencias propuestas alude expresamente al conocimiento por parte de los futuros docentes de la relación interdisciplinar de las áreas curriculares de la Educación Primaria; y, por último, que la Educación Artística se concreta en un único bloque llamado Educación Musical, Plástica y Visual.

3.4.2 Competencias necesarias

Si examinamos las competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria propuestas por Martínez-Isagirre, Yániz y Villardón-Gallego (2017) expuestas anteriormente, encontramos en tres competencias elementos que podrían contribuir al desarrollo de un abordaje integrado de los aprendizajes.

En primer lugar, la *Competencia para la planificación y gestión educativa*, cuya definición, aunque es más extensa y contempla más aspectos, comienza enunciándose como la aptitud para “planificar en coordinación con otros docentes”. Dentro de esta competencia, estas autoras consideran que la “elaboración creativa de unidades didácticas y proyectos interdisciplinares que promuevan el desarrollo de competencias básicas” es uno de los aspectos en el que se concreta la dimensión de *Planificación de trabajo en el aula* (p. 180).

La segunda de las competencias relacionadas con la integración es la *Competencia para la gestión e implementación del currículum*, la cual es definida por estas investigadoras como la capacidad para:

Implementar colaborativamente con otros docentes, así como con flexibilidad los proyectos y programaciones educativas de centro y de aula para promover aprendizajes globalizados, activos y significativos para el alumnado que favorezcan

el desarrollo de competencias, así como su aplicación y transferencia a situaciones de la vida cotidiana (p. 181).

La tercera es la *Competencia para la coordinación y el trabajo en equipo con la comunidad educativa*, la cual, se materializa entre otras dimensiones, en la “coordinación en la metodología de trabajo con compañeros del mismo nivel/ área/materia y [el] desarrollo de proyectos interdisciplinarios” (p. 183).

Como podemos observar, en las competencias mencionadas aparecen diferentes nociones relacionadas directamente con un enfoque integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los proyectos interdisciplinarios, los aprendizajes globalizados y la coordinación y colaboración entre los docentes. A diferencia de esta propuesta, en la que subyace un perfil de docente orientado hacia la implementación de un enfoque globalizado, al revisar las diferentes propuestas de competencias docentes para el profesorado especialista en Educación Musical, nos encontramos que ninguno de los autores contempla aspectos relacionados con las ideas de integración expuestas al principio de este párrafo, aun cuando es sabido que algunos de ellos, como Díaz y Espinosa, están en favor de este enfoque globalizado. Tampoco se mencionan competencias relacionadas con la integración en el compendio de competencias propuestas por Giráldez y Malbrán (2011), aunque estas autoras postulaban, como hemos podido verificar al comienzo de este capítulo, que lo ideal sería contar con equipos interdisciplinarios a la hora de definir quiénes deberían ser los encargados de impartir la educación artística, teniendo en cuenta, incluso, la posibilidad de contar con la participación de artistas en estos equipos.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que la propuesta de competencias de Martínez-Isagirre et al. (2017) es muy útil como punto de partida para definir el perfil de profesorado que queremos formar en magisterio, ya que, además de constituir un listado exhaustivo en que se contemplan toda una serie de aspectos relevantes, es coherente con el ideal de profesorado necesario para implementar un enfoque globalizado de la educación en general y de la integración artística en particular. Y que, si bien todas las otras propuestas son muy válidas y más detalladas en cuanto a competencias relacionadas con la enseñanza de la música y del arte en general, en la formación inicial del profesorado no deberíamos perder de vista el

desarrollo de competencias que favorezcan la posterior implementación de un enfoque globalizador de la enseñanza.

3.4.3 Concretando la formación para la educación artística integrada

En este sentido, no puede faltar una formación que propicie conocer y establecer relaciones interdisciplinares entre las asignaturas de magisterio destinadas a conocer los contenidos de las áreas curriculares y las vertientes que las integran en el nivel de Educación Primaria. Y nos encontramos aquí con que el predominante modelo de educación superior utilizado en los estudios de magisterio, organizado por asignaturas, no facilita las relaciones interdisciplinares. En muchas ocasiones, si bien se ha avanzado en la implementación de metodologías más integradoras de los contenidos, como es la del aprendizaje por proyectos, lo cierto es que estos proyectos son desarrollados en el contexto de una asignatura y planteados de forma que no implican la integración de conocimientos ajenos a esta.

En la búsqueda de una respuesta a la necesidad del establecimiento de conexiones entre las asignaturas y los conocimientos procedentes de distintos campos nos encontramos con diferentes opciones, presentadas en orden de menor a mayor grado de integración:

1. Proyectos integradores dentro de una asignatura.
2. Proyectos que involucren a diferentes asignaturas.
3. Asignaturas que engloben diferentes disciplinas artísticas y/o áreas de conocimiento.
4. Abolición del sistema educativo actual por asignaturas.

Analicemos ahora cada una de estas opciones:

La primera de estas consiste en generar proyectos integradores dentro de una asignatura, aunque esta haya sido concebida inicialmente como una materia centrada en un campo específico de conocimiento. Un ejemplo de este planteamiento es el adoptado en la asignatura Didáctica de la Música de la Universidad de Cantabria, en cuyo contexto se realizan con el alumnado diferentes proyectos que involucran diferentes vertientes artísticas y áreas de conocimiento,

como la creación de *performances*⁴⁰. Esta modalidad, desde el punto de vista organizativo y teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo del profesorado de educación superior, tiene la ventaja que no requiere coordinación con docentes de otras asignaturas, aunque, por otra parte, se requieren conocimientos, aunque sea básicos, sobre otras disciplinas artísticas y áreas de conocimiento involucrados en el desarrollo de los proyectos. Por esto, sería interesante contar con la colaboración de artistas, como en el caso de los proyectos descritos en el capítulo anterior para otros niveles educativos.

La segunda opción consiste en la realización de algunos proyectos puntuales que involucren a diferentes asignaturas⁴¹. Si bien esta modalidad requiere coordinación del profesorado, presenta la ventaja de que, aunque siempre ayudan los conocimientos básicos que posea el profesorado sobre otras disciplinas artísticas y áreas de conocimiento involucrados en el desarrollo de los proyectos, se cuenta con un equipo en el que hay otro profesor que domina otra vertiente artística y/o área de conocimiento involucrada.

La tercera opción consistiría en crear asignaturas dentro de los estudios de magisterio destinadas a abordar a las artes de forma integrada⁴². Teniendo en cuenta que, como hemos visto, existe en el currículum del nivel de Educación Primaria un área de Educación Artística en la que deberían confluir las vertientes musical y plástica, sería más coherente que en los planes de estudio de magisterio existiera una asignatura en la que se abordaran ambas vertientes (Díaz Gómez, 2014a). Sin embargo, esto no suele ser así, aun cuando, como también fue expuesto, en la regulación de los planes de educación superior, dentro del módulo Didáctico disciplinar se presentan aglutinadas en un único bloque denominado Educación Musical, Plástica y Visual. Se verifica así, que, aunque a nivel normativo la enseñanza se orienta hacia el enfoque globalizado de los lenguajes musicales y plásticos, en la implementación continúan configurándose de la manera tradicional como dos asignaturas independientes. Esto probablemente sea uno de los factores que influyen negativamente sobre la implementación de la integración. Programaciones, propuestas didácticas y evaluación conjunta, permitirían al

⁴⁰ Ver punto 3.5.2 Performance y realidad social.

⁴¹ Ver punto 3.5.3 Cuentos musicales ilustrados.

⁴² Ver punto 3.5.1 El relato digital.

alumnado de magisterio experimentar de forma directa la manera en la que se propone en el currículum de Educación Primaria que se aborde el área de Educación Artística. Aunque esta opción es mucho más apropiada, nos encontramos aquí, en primer lugar, ante la necesidad de cambios en los planes de estudio. Además, será indispensable una gran coordinación por parte del profesorado que impartiera esta asignatura, ya que, para asegurar la calidad de la misma, deberíamos contar, al menos, con un especialista de educación musical y otro de educación plástica y visual; si bien el trabajo en equipo es algo enriquecedor, podríamos encontrarnos ante la dificultad de que el profesorado universitario habitualmente imparte las asignaturas de forma individual, razón por la cual podría mostrarse reticente en algunos casos.

En algunas universidades, si bien se imparte el bloque de Educación Musical, Plástica y Visual por medio de dos asignaturas independientes, como se describía al comienzo del anterior párrafo, encontramos otras asignaturas encaminadas hacia la integración artística y la impartición por un equipo interdisciplinar de docentes. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Valencia, que cuenta con una asignatura optativa denominada *Taller multidisciplinar: Los lenguajes. Comunicación y representación*⁴³, en la que se integran música, artes visuales y expresión corporal a partir de la docencia coordinada de tres especialistas en estas disciplinas artísticas.

La última y la más radical de las opciones, consistiría en abolir el sistema por asignaturas imperante. Esto supondría un enorme cambio, que actualmente es casi impensable, más allá de que nos pusiéramos de acuerdo acerca de su conveniencia y de cómo podría materializarse.

Sin embargo, las dos primeras opciones pueden ser implementadas por el profesorado universitario, aún en el contexto actual del sistema educativo superior. Como podremos verificar a continuación, en diferentes universidades españolas ya se están llevando a cabo propuestas didácticas integradoras, tanto en el contexto de una asignatura relacionada con alguna disciplina artística como en el de proyectos

⁴³ Aunque esta asignatura se imparte en el del Grado en Maestro en Educación Infantil, se incluye aquí como ejemplo, por considerarse que podría ser adecuada también en la formación de maestros de Educación Primaria. Ver punto 3.5.1 El relato digital.

en los que se interrelacionan diferentes asignaturas artísticas. También encontraremos un proyecto realizado en el seno de una engloba diferentes disciplinas artísticas.

3.5 Experiencias integradoras en el ámbito universitario español de la formación inicial del profesorado

Continuando con la perspectiva globalizadora de abordaje de la enseñanza de las artes propuesta, se presenta aquí una selección de experiencias recientes realizadas en el contexto de la formación inicial del profesorado en las que las artes se encuentran integradas entre sí o con otros ámbitos. Cabe mencionar, que tras una búsqueda exhaustiva de publicaciones que den cuenta de experiencias de integración artística en el ámbito de la formación inicial del profesorado en España, los resultados han sido escasos. Si bien, lo que más nos interesa en relación con el estudio que se presenta posteriormente es la formación inicial del profesorado de Educación Primaria, se han incluido algunas experiencias realizadas con alumnado de Magisterio en Educación Infantil, por ser idóneas para ser realizadas también con alumnado de dicha etapa educativa. Algunas de las experiencias integradoras relatadas, fueron realizadas por el área de Expresión Musical de la Universidad de Cantabria, en la que venimos apostando desde hace ya tiempo por esta incluir esta modalidad de trabajo en el desarrollo de las asignaturas.

3.5.1 El relato digital

Isusi-Fagoaga (2018) nos presenta una experiencia en la que confluyeron artes visuales, música y movimiento, realizada en el marco de la asignatura de Taller multidisciplinar: Los lenguajes. Comunicación y representación⁴⁴ del Grado en Maestro en Educación Infantil de la Universidad de Valencia.

⁴⁴ Esta asignatura es optativa y se oferta en tercer curso en el segundo cuatrimestre y en cuarto curso en el primer cuatrimestre.

Los objetivos perseguidos en esta propuesta fueron (Isusi-Fagoaga, 2018, p. 45):

- Utilizar técnicas innovadoras en la formación de los futuros maestros para motivar a los estudiantes.
- Renovar las metodologías docentes y practicar métodos activos.
- Fomentar el trabajo colaborativo y significativo.
- Favorecer la interdisciplinariedad a través de la educación artística con la elaboración de materiales que aúnen las artes visuales, la música y el movimiento.
- Mejorar las competencias lingüística, artística, social y digital del alumnado universitario.

El alumnado debió elaborar una creación grupal interdisciplinar, utilizando la técnica del relato digital, el cual consiste en la realización de un documento audiovisual que contiene la narración de una historia en primera persona elaborada por medio de la tecnología digital, que tiene una duración de unos tres a cinco minutos. La metodología implementada fue activa, basada en el aprendizaje dialógico e interactivo (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

Sobre esta experiencia se realizó un estudio de corte cualitativo, en el que se analizaron datos procedentes de los comentarios orales (tanto los realizados durante el proceso de elaboración de los relatos, como los posteriores a la presentación de los mismos) y de las reflexiones escritas realizadas individualmente por el alumnado al finalizar la asignatura.

Los resultados reflejan que, aun cuando el alumnado posee gran experiencia en la utilización de aparatos tecnológicos, tanto la técnica del relato digital como sus posibles aplicaciones al ámbito educativo, eran desconocidas para este inicialmente. Los comentarios recogidos de los alumnos muestran que se encuentran satisfechos de haber aprendido y usado esta técnica, y del resultado final, en el que ha creado y adaptado su propio material actual a la sociedad del presente. Haciendo una valoración final global, se puede decir que ha resultado una experiencia enriquecedora tanto para el profesorado como para el alumnado, en la que se ha contribuido a desarrollar las competencias artística, digital, lingüística y social.

3.5.2 Aprendizaje-servicio a través de la performance

En la Universidad de Cantabria, en el área de Didáctica de la Expresión Musical perteneciente a la Facultad de Educación, desde hace varios años se vienen llevando a cabo toda una serie de experiencias de integración artística dentro de la asignatura de Didáctica de la Música, entre ellas, el montaje de *performances*. Las temáticas abordadas en estas han ido variando a lo largo del tiempo: en ocasiones han sido de libre elección del alumnado, otras veces propuestas por el profesorado, como en una ocasión en la que se decidió trabajar a partir del concepto de “metamorfosis”; pero en la mayoría de los casos se ha intentado utilizar este trabajo para sensibilizar al alumnado sobre diferentes problemáticas que acontecen en la actualidad, realizándose así *performances* que se relacionan con el cuidado del medioambiente y otras con problemáticas sociales actuales. En relación con las últimas, encontramos tres publicaciones. En la primera de ellas, se relata y evalúa una experiencia realizada por Totoricagüena y Riaño (2014), en la que se sientan las bases para un estilo de trabajo en el que confluyen la conciencia social y la reflexión por parte del alumnado con la búsqueda de su desarrollo artístico y creativo a partir de la expresión por medio de lenguajes artísticos utilizados de manera simbólica. La segunda se centra en la manera en la que se enfoca la evaluación (Riaño y Totoricagüena, 2015).

En la tercera experiencia documentada, se va un paso más allá, ya que participan diversas organizaciones y asociaciones locales abocadas a diferentes problemáticas sociales. Esta experiencia fue realizada por Riaño, Mier, y Pozo (2017) en la asignatura de Didáctica de la expresión musical, perteneciente al primer curso de los estudios de grado en Magisterio en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria. Convergieron en esta propuesta elementos corporales, gestuales, escénicos y sonoros como representaciones simbólicas y metáforas que configuraron las *performances* que debió elaborar el alumnado, en relación con distintas problemáticas sociales.

Los objetivos establecidos estuvieron orientados, por un lado, hacia el conocimiento y la reflexión acerca de la labor que varias organizaciones del entorno cercano llevan a cabo para contribuir a la mejora de situaciones relacionadas con

diferentes problemáticas sociales y, por otro, a acercar al alumnado nuevas modalidades de trabajo en el aula originadas en la práctica artística.

Esta propuesta didáctica se sitúa dentro de las prácticas pedagógicas de Aprendizaje-Servicio, en este caso, realizado desde un enfoque artístico. Los grupos de clase participantes debieron subdividirse en grupos de trabajo, a los que se les presentó un listado de organizaciones que colaboran con la Universidad y que estuvieron dispuestas a trabajar en este proyecto. Una vez elegida la organización, cada grupo debió informarse acerca de su labor y de las problemáticas a las que cada una de ellas se enfrenta, teniendo la oportunidad de visitar a la organización elegida y de contar con contacto directo con algunos miembros, quienes relataron experiencias y respondieron interrogantes planteados. Todo este trabajo debió canalizarse en la elaboración de un portafolios y de una *performance*, constituida por elementos sonoros y de expresión corporal, que tuviera como meta contribuir a la consecución de algún cambio social. Algunas de las *performances* fueron presentadas directamente en las sedes de las organizaciones implicadas y posteriormente grabadas, y al finalizar el cuatrimestre; además, todas las *performances* fueron presentadas en clase, siendo invitadas todas las asociaciones a dicha presentación.

Sobre esta propuesta se realizó una investigación de carácter cualitativo a partir de todo el material proporcionado, por una parte, por el alumnado en sus evaluaciones, los portafolios y las *performances* y, por otra, los datos aportados por las organizaciones y las entrevistas realizadas.

Entre las conclusiones se menciona el éxito de la implementación la *performance* como herramienta metodológica y didáctica planteada desde el Aprendizaje-Servicio, basado en que todos los alumnos han podido elaborar una propuesta creativa constituida por la confluencia de distintos lenguajes artísticos que incide en un mayor conocimiento de la realidad social cercana, en una mayor capacidad de reflexión, en un aprendizaje constructivo y cooperativo. Se afirma, además, que por medio de propuestas de trabajo basadas en la práctica artística como esta los estudiantes fomentan su creatividad a la vez que protagonizan acciones, valoran aspectos socio-emocionales y adquieren una mayor sensibilidad ante las realidades sociales de nuestro entorno.

En la Universidad Autónoma de Madrid también se han desarrollado montajes de *performances* atendiendo a problemáticas sociales, como se puede constatar en la publicación realizada por Moreno (2015), en el que se documenta un proyecto realizado con alumnado del segundo curso de la asignatura Fundamentos de la Educación Artística Plástica y Visual, perteneciente al grado de Educación Primaria. Consistió en el montaje de una *performance* en la que se incluyeron elementos plásticos, musicales y literarios, que reflejó todo el trabajo de sensibilización e investigación sobre la problemática social de la inmigración ilegal. Esta experiencia es otro ejemplo de educación artística puesta al servicio de la transformación social, que forma parte de toda una serie de talleres y propuestas que utilizan el método MeTaEducArte (Método para Talleres de Educación desde el Arte), diseñado por esta autora, que tiene como meta una educación integral en la que se incluyan aspectos emocionales y valores que despierten la necesidad de luchar por una sociedad más justa.

El objetivo principal de “Yo soy él” consistió en la sensibilización del alumnado de magisterio sobre el tema de la inmigración ilegal y, más específicamente, sobre los inmigrantes que se juegan la vida en las pateras, huyendo de la miseria y el horror, repletos de ilusiones y sueños sobre una vida mejor en Europa que se terminará convirtiendo en la mayoría de los casos en una gran pesadilla. Esto justificó la utilización de pedagogía crítica y empática.

El proyecto comenzó con un taller de reflexión y sensibilización sobre el tema. A continuación, se desarrollaron tres talleres teórico-prácticos en el que se trataron diferentes recursos artísticos (barro, témpera e instalaciones), a fin de ir confeccionando la instalación final: en el taller de barro cada alumno confeccionó una máscara en la que se reflejaban sus rasgos, en el de témpera las máscaras fueron pintadas con características estilísticas de las máscaras africanas y en el de instalaciones se dio forma a la instalación artística final que fue incluida en una *performance*.

El proyecto concluyó con la presentación de la *performance*, que consistió en el montaje de la instalación, la lectura de un texto elaborado por el alumnado y la interpretación en vivo de la canción Clandestino de Manu Chao a cargo de un coro. Para la realización del montaje de la instalación cada alumno fue colocando su

máscara sobre una tela de color azul que representaba el mar; las máscaras fueron ubicadas conformando un mandala que simbolizaba la flor de la vida en torno a unas canoas de barro denominadas “yo soy él” que representaban las pateras de las personas inmigrantes. Una vez finalizada la performance, la instalación quedó expuesta para que más personas, además de los asistentes pudieran apreciarla y que la misión de sensibilización tuviera mayor alcance.

Durante todo el proyecto el alumnado mostró una alta motivación por el trabajo y el aprendizaje. Las reflexiones y las propuestas de cambio, más allá de ser un tanto utópicas en algunos casos, fueron profundas e interesantes. Esta propuesta aportó al alumnado de magisterio tanto una visión más profunda y empática sobre el tema de la inmigración ilegal, como toda una serie de adquisición de habilidades y competencias a nivel artístico en general y en el campo de las artes plásticas en particular.

3.5.3 Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual

Berbel y Capellà (2014) nos relatan una experiencia desarrollada por el *Grup de Recerca en Arts i Educació* (GRAE) de la Universitat de les Illes Balears, grupo que posee ya una trayectoria poniendo en marcha proyectos interdisciplinares en los estudios de magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria entre las materias de literatura, música, artes plásticas y nuevas tecnologías. Dentro de estos proyectos, se encuentra la propuesta que se describe aquí la cual se enmarca en el mundo de la narrativa.

Los objetivos de este proyecto consistieron en:

- Participar en un proyecto creativo e interdisciplinar.
- Asimilar los conocimientos teóricos y las técnicas y destrezas propias de cada una de las materias implicadas en el proyecto.
- Aprender a trabajar en equipo, de forma colaborativa y cooperativa.
- Llevar a cabo una autoevaluación continua del proceso creativo.
- Participar en un proyecto real externo, como es una representación en público.

(Berbel & Capellà, 2014, p. 289)

La propuesta comenzó con la escritura de narraciones propias individuales realizadas por estudiantes de literatura⁴⁵, previa lectura de una muestra representativa de cuentos y narraciones universales. A partir de estas narraciones, alumnos de artes plásticas⁴⁶ realizaron ilustraciones y los de música⁴⁷ los musicalizaron. Posteriormente los alumnos de nuevas tecnologías⁴⁸ reunieron en vídeos todo el material producido, entretrejiéndolo de una manera creativa. Por último, se realizó una selección de narraciones para ser representada en público, las cuales fueron dramatizadas por los estudiantes de literatura y ambientadas por los de música.

La evaluación del trabajo refleja una importante motivación por parte del alumnado tanto para la realización de proyectos interdisciplinares como para la ejecución de trabajos creativos en equipo. También han mostrado gran interés ante la posibilidad de trasladar el trabajo realizado a centros educativos de Infantil y de Primaria, pudiendo así experimentar la respuesta del alumnado ante sus creaciones.

Otra experiencia interdisciplinar realizada a partir de cuentos es relatada por García (2018). La misma fue llevada a cabo en el contexto de la asignatura Desarrollo de la Expresión Musical en Infantil con alumnado del primer curso del Grado de Educación Infantil. Consistió en la realización de cuentos musicados, en los que se integraron sonido, palabra y movimiento. Se considera que esta propuesta puede resultar un recurso eficaz, tanto para el desarrollo artístico y físico de las personas, como para el cognitivo.

3.5.4 Historias que emocionan

Este proyecto interuniversitario es una de las experiencias llevada a cabo por el grupo UniTICarte (Cabedo, Riaño y Berbel, 2017). Todos los proyectos anteriores comparten su preocupación por la formación artística del profesorado de

⁴⁵ Alumnado de la asignatura Literatura Universal y Catalana para la Educación Infantil (asignatura de 4º curso de Grado de Educación Infantil).

⁴⁶ Alumnado de la asignatura Educación Artística y Estética (2º curso de Grado de Educación Primaria).

⁴⁷ Alumnado de la asignatura Educación artística: Música. Didáctica en la escuela primaria (3r curso de Grado de Educación Primaria).

⁴⁸ Alumnado de la asignatura Medios y recursos tecnológicos (3r curso de Grado de Educación Primaria).

magisterio, desde una perspectiva innovadora y multidisciplinar, en la que las nuevas tecnologías sean herramientas de uso obligatorio en los procesos de elaboración de diferentes propuestas creativas. Algunos de los proyectos que se sucedieron anteriormente fueron *El soneto viajero*, *Radiodrama* e *Historias en pequeñas dosis*. Este último recibió el premio de innovación educativa SIMO 2015, en la modalidad “Experiencias basadas en las TIC”, dentro de la categoría “Mejor proyecto TIC con dispositivos móviles”.

Según se recoge en Arriaga, de Alba, Totoricagüena, & Cuadrado (2017), el proyecto *Historias que emocionan* fue desarrollado en cinco universidades españolas: Universidad del País Vasco, Universidad de Cantabria, Universitat Jaume I de Castellón, Universitat de les Illes Balears y Universidad Loyola de Andalucía. El alumnado implicado pertenece a las titulaciones de grado de Maestro en Educación Infantil y Maestro de Educación en Primaria. En este proyecto se aúnan música y expresión oral, ya que se utiliza la música buscando enriquecer las grabaciones de breves historias autobiográficas contadas oralmente, incidiéndose también sobre el ámbito emocional.

Los objetivos principales de este proyecto fueron:

- Indagar sobre las posibilidades de creación y expresión artística en el campo sonoro y musical que ofrece la conexión emocional generada a través de la escucha de historias anónimas.
- Utilizar los recursos tecnológicos disponibles, aprendiendo a usar algunas herramientas relacionadas con la grabación y edición del sonido, y las plataformas y redes sociales para la difusión del trabajo realizado.
- Llevar a cabo una experiencia interuniversitaria que potencie la adquisición de competencias básicas y transversales, la creatividad, el trabajo en equipo y la sensibilidad artística y didáctica.

(Arriaga et al., 2017, p. 136)

El desarrollo de la propuesta comenzó con la recopilación por parte de cada estudiante de tres archivos sonoros de historias de vida anónimas de un minuto de duración, cuyos narradores debían pertenecer a diferentes franjas de edad (infancia y adolescencia, adultos y personas mayores). Todas estas grabaciones fueron aprovechadas para crear un repositorio de experiencias vitales, recuerdos, anécdotas.

Posteriormente, los estudiantes han formado equipos de trabajo de cuatro personas, en los cuales se ha comenzado realizando una escucha atenta de cada historia, recogiendo las respuestas emocionales de los integrantes del equipo. A continuación, se ha procedido a la selección de entre tres y seis de las historias recopiladas por cada grupo, para ser musicalizadas, actividad que implicó una reflexión previa acerca de la toma de conciencia acerca de las diferentes características musicales (tímbricas, rítmicas, tonales, etc.) que pueden influenciar en la expresión y percepción de las emociones en la música. El alumnado debió presentar también un portafolio en el que ha quedado registrado todo el trabajo realizado.

La metodología utilizada se corresponde con el aprendizaje centrado en el estudiante, orientada hacia el desarrollo de la competencia cooperativa. Se tuvo en cuenta, además, la importancia de desarrollar proyectos basados en el diálogo, la comunicación y la participación de la comunidad para relacionar los procesos educativos con la sociedad que los ampara.

Desde el punto de vista del desarrollo musical, la valoración de la propuesta es muy positiva, ya que en muchas historias se ha encontrado una pertinente utilización de los elementos musicales y sonoros con diferentes funciones, incluyéndose también elementos de originalidad. Desde una perspectiva más global, se considera que el proyecto ha tenido un impacto importante en su doble dimensión, social y educativa, posibilitando conectar diferentes ámbitos: historias de vida, educación emocional y creatividad musical. Además, se ha contribuido en el incremento del protagonismo estudiante y al desarrollo de la disposición emocional, la competencia cooperativa y la utilización de los recursos tecnológicos.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO

EMPÍRICO

CAPÍTULO 4
INTEGRACIÓN ARTÍSTICA
EN LA ETAPA DE PRIMARIA:
DESCRIPCIÓN DE UN ESTUDIO PREVIO

CAPÍTULO 4

INTEGRACIÓN ARTÍSTICA EN LA ETAPA DE PRIMARIA: DESCRIPCIÓN DE UN ESTUDIO PREVIO

Como hemos visto en los capítulos anteriores, enfocar de forma integrada el aprendizaje de diferentes disciplinas artísticas conlleva toda una serie de ventajas y existen experiencias que abogan por este enfoque que dan cuenta de ello y que comprueban que no es algo meramente utópico, imposible de llevar a las aulas. Sin embargo, ante la sospecha de que no todo el profesorado involucrado en la enseñanza de disciplinas artísticas está de acuerdo con esta idea, se realizó un estudio previo (Totoricagüena y Riaño, 2018) que tuvo como objetivos fundamentales sondear la opinión del profesorado de Educación Primaria sobre el enfoque integrador del área de Educación Artística que se plantea en el currículo de esta etapa educativa, indagar sobre la percepción de dicho profesorado sobre las ventajas y/o las dificultades existentes para trabajar esta área de forma integrada y conocer la formación artística de este colectivo.

4.1 Método

Desde una perspectiva cualitativa, la investigación desarrollada pertenece al campo del estudio de caso, adecuado para estudiar un tema determinado y obtener un conocimiento más amplio sobre los fenómenos que se producen, dando respuesta a cómo y por qué ocurren los mismos y permitiendo la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen. Así pues, la finalidad de la aplicación de dicho método es la particularización, la singularidad, en lugar de la generalización (Chetty, 1996; Martínez, 2006; Bresler, 2006). Este estudio responde a las características de los estudios de casos múltiples; por ello, no solo ahonda en las razones de las opiniones recabadas identificando elementos en juego en cada uno de los casos estudiados, sino que permite comparar unos con otros. Todo ello facilita una mayor comprensión sobre las peculiaridades de cada uno en particular, a la vez que enriquece el tema a partir de las diferentes perspectivas de los participantes.

4.1.1 Participantes

La muestra seleccionada ha sido dirigida, fundamentada en la intención de comparar centros y profesorado con diferentes características (Olabuénaga, Aristegui y Melgosa, 2002), favorecedoras o no de la adopción de un enfoque globalizador en el área de Educación Artística. Se seleccionaron cuatro centros educativos de Educación Primaria ubicados en la ciudad de Santander, tres públicos y uno concertado. A partir de estos cuatro centros, como se aprecia en la Tabla 11, la investigación abordó cinco estudios de caso, definiéndose cada uno de ellos en la investigación como “el área de Educación Artística de un curso de primaria de un centro escolar”. Participaron ocho profesores o perfiles de diversa índole (Tabla 12). En los casos 1, 3, 4 y 5, los profesores impartían clase en quinto de Primaria y, en el caso 2, lo hacían en cuarto curso.

Tabla 11. *Casos estudiados*

CASOS	CENTROS ⁴⁹	PROFESORADO		CURSO
EST. CASO 1	Centro 1	Profesor A (Plástica)	Profesor B (Música)	5º primaria
EST. CASO 2	Centro 2	Profesor C (Plástica)	Profesor D (Música)	4º primaria ⁵⁰
EST. CASO 3	Centro 2	Profesor D (Plástica y Música)		5º primaria
EST. CASO 4	Centro 3	Profesor E (Plástica)	Profesor F (Música)	5º primaria
EST. CASO 5	Centro 4	Profesor G (Plástica)	Profesor H (Música)	5º primaria

⁴⁹ El centro 1 presenta una amplia trayectoria enfocada al trabajo por proyectos en los que se integran las diferentes áreas de conocimiento en torno a un eje temático y en el que las artes adquieren un papel relevante. El centro 2, igualmente realiza proyectos artísticos integradores. Sobre los centros 3 y 4 no se ha podido constatar una forma de trabajo de estas características y han sido centros seleccionados al azar de entre los existentes en la comunidad autónoma.

⁵⁰ Ello es debido a que, en el centro 2, el profesor de Música también impartía clases de Plástica, por poseer formación en Artes Plásticas, a los alumnos del quinto curso de Primaria. Esta situación particular solo se daba en este curso ya que, en los otros, como sucede habitualmente, el área de Educación Artística estaba formada por dos profesores (uno especialista de Música y uno generalista que imparte Plástica). Después de contemplar varias posibilidades, finalmente, se asumió estudiar al área de Música de 5º de primaria como un caso (caso 3) constituido por un solo profesor, teniendo en cuenta que podría ser útil para indagar si el hecho de que este no se tuviera que coordinar con otro docente facilitaría la integración. Y, además, se contempló la interesante posibilidad de conocer si la relación Plástica-Música variaba al tener que coordinarse este profesor con otro docente, razón por la cual surgió un nuevo caso (caso 2), que incluyó a la profesora de Plástica de los alumnos de uno de los 4º de Primaria, que se prestó a colaborar en la investigación.

Tabla 12. Perfil del profesorado participante

PROFESOR	A	B	C	D	D	E	F	G	H
MATERIA	Plást.	Mús.	Plást.	Mús.	Plást.- Mús.	Plást.	Mús.	Plást.	Mús.
Estudio de caso	CASO 1		CASO 2		CASO 3	CASO 4		CASO 5	
Sexo	M	H	M	H	H	M	M	H	M
Edad (en años)	27	62	56	57	57	28	48	57	55
Años experiencia docente	3	36	35	37	37	4	26	36	36
Años antigüedad centro actual	3	36	22	24	24	8	20	24	20

Interpretación: Plást.: Plástica; Mús.: Música; H: hombre; M.: Mujer

4.1.2 Procedimiento

Se realizó una entrevista semiestructurada a cada docente para recabar información acerca de las siguientes categorías: a) la formación artística del profesorado, b) la organización del área de Educación Artística en el centro, c) la Educación Artística en los cursos de 4º y 5º de Primaria, d) la participación de los profesores entrevistados en proyectos integradores y e) el enfoque globalizador establecido por el currículo. Por cuestiones de extensión y atendiendo a la congruencia de los contenidos seleccionados, así como a su trascendencia, nos centraremos, en lo sucesivo, en los apartados a, c y e. Se organizó la información mediante ATLAS-ti a partir de la cual emergieron una serie de subcategorías y resultados, como se muestra a continuación.

4.2 Resultados

4.2.1 Formación artística del profesorado

En el caso 1, el profesor A, generalista que imparte Plástica, afirma no tener formación en materias artísticas. El profesor B, especialista en Música, señala que ha realizado cursos de pedagogía musical y que le gusta dibujar. En el caso 2, el profesor C (Plástica) dice haber acudido durante diez años a clases de pintura y

como oyente en la Facultad de Bellas Artes y el profesor D (especialista en Música) sostiene que ha dirigido muchos coros, ha asistido a numerosos cursos de música y también dibuja. En el caso 3, el profesor E (Plástica) no tiene formación en este lenguaje artístico pero sí, en el musical, pues toca la guitarra; por su parte, el profesor F, especialista en Música, es uno de los de mayor formación artística, dado que argumenta que, además de recibir con regularidad cursos de música, tiene formación oficial en danza clásica y español, sin pasar por alto su participación en grupos de teatro aficionado. En la misma línea, en el caso 4, el profesor G (Plástica) tiene cierta formación en bailes tradicionales y del mundo, así como teatral, no aportando, en cambio, ninguna formación plástica ni visual. El profesor de Música, H, se limita a afirmar que tiene formación musical.

4.2.2 La Educación Artística en 4º y 5º de Primaria

En la Tabla 13, se observan los resultados a partir de las subcategorías emergentes, que ponen de manifiesto la escasa coordinación entre el profesorado del área de Educación Artística, llegándose, incluso, a constatar su inexistencia, lo cual provoca la ausencia, igualmente, de un trabajo conjunto e integrador.

Tabla 13. *La Educación Artística en 4º y 5º de Primaria*

<i>Subcategorías</i>	CASO 1	CASO 2	CASO 3⁵¹	CASO 4	CASO 5
Coordinación Profesores Área	No	Alguna	-----	No	Puntualmente
Unidades didácticas integradas	No				
Actividades conjuntas	Ninguna	Ninguna	-----	Ninguna	Puntualmente
Programaciones Música y Plástica	Diferentes				
Elaboración conjunta de objetivos	No		-----		No
Evaluación-calificaciones	Por separado				

⁵¹ No se ha mostrado información en la Tabla, debido a que se trata de un mismo profesor el que imparte las clases de Música y las de Plástica.

4.2.3 Enfoque globalizador establecido por el currículo

Se formularon dos preguntas: ¿Qué opina acerca del enfoque globalizador para el Área de Educación Artística que propone el currículo? (Tabla 14) y ¿Qué dificultades y facilidades cree que existen para su implementación? (Tabla 15).

En relación con la primera, las valoraciones en los cinco estudios de caso son muy positivas. Todos los profesores se identifican con el enfoque que establece el currículo en términos teóricos. Aun así, existen ciertas diferencias entre unos casos y otros acerca de aquellos aspectos sobre los que opinan, a partir de las subcategorías emergentes:

Tabla 14. Opinión sobre el enfoque globalizador

		CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4		CASO 5	
CURSO		5°		4°		5°		5°		5°	
PROFESOR		A	B	C	D	D		E	F	G	H
PLÁSTICA (P) - MÚSICA (M)		P	M	P	M	P y M		P	M	P	M
SUBCATEGORÍAS	<i>Globalizar todas las áreas de conocimiento</i>	X			X	X					X
	<i>Integrar Música y Plástica</i>	X	X	X				X			X
	<i>Integrar todas las disciplinas artísticas</i>									X	X
	<i>Planteamiento teóricamente correcto</i>							X	X	X	
	<i>Establecido en currículum</i>	X									
	<i>Importancia</i>				X	X					
	<i>Sencillo y menos cansino dar clase</i>								X		

Caso 1: los dos profesores de este centro (A y B), con una larga trayectoria en el trabajo por proyectos, defienden la integración entre las materias de Plástica y Música: *ambas son arte y están muy relacionadas (A); siempre son ventajas que haya coordinación y se trabaje bajo el mismo punto de vista, técnicas o actividades la plástica y la música (B)*. No obstante, únicamente el profesor de Plástica (A) sería favorable a la globalización de todas las áreas de conocimiento: *todo debería estar unido*, defendiendo la idea de que, además, es algo establecido en el currículo: *lo pone en el currículum*. Caso 2: el profesor de Música (D) se posiciona a favor de

la globalización total: *Sirve para saber que la música no está aislada de la realidad, que la música forma parte de la vida y de todo*, considerándolo de gran importancia. Por su parte, el profesor de Plástica (C) es favorable a la integración de las materias de Plástica y Música, coincidiendo con los resultados del caso 1: *se pueden hacer cantidad de cosas enfocando la Plástica con la Música*. Caso 3: el profesor de música, mismo profesional docente que en el caso 2, argumenta igualmente la necesidad e importancia de globalizar de forma integral. Cabe recordar la particularidad de que este profesor (D) tiene formación en Artes Plásticas. Caso 4: los dos profesores (E y F) están de acuerdo con el enfoque curricular, aunque dicha conformidad está vinculada en todo momento con el plano teórico: *genial, fenomenal, perfecto en la teoría (E); muy bien, ventajas, desde el papel es estupendo y no tengo nada que decir (F)*. Este mismo profesor de Música, de hecho, opina que este enfoque *sería más sencillo si se pudiera hacer*, dejando constancia de que es algo que no se hace en el presente. Únicamente, el profesor de Plástica (E) realiza una observación en torno a las ventajas de integrar la Música y la Plástica en relación con algún bloque de contenido: *son próximas y están ligadas en cierta manera. Así se trabaja más la expresión*. Caso 5: ambos profesores se posicionan a favor de integrar diferentes lenguajes artísticos: *todas las artes tienen puntos en común (H); las actividades artísticas son complementarias e inciden sobre la maduración y la sensibilidad del alumno. Es una ventaja que el chaval lo perciba como todo uno, porque la expresividad artística tiene que ser toda una (G)*. El profesor de Música (H), además, defiende un enfoque globalizador de todas las áreas argumentando que *trabajar globalizado siempre enriquece, porque relaciona, interrelaciona con nuevos aspectos* y señalando ciertas ventajas: *es enriquecedor trabajar contenidos de Música y Plástica como la textura y la intensidad (H)*. El profesor de Plástica (G), asimismo, defiende el planteamiento del currículo desde el plano teórico: *en teoría es mejor globalizado*.

Con respecto a la segunda cuestión dirigida al profesorado, ¿qué dificultades y facilidades cree que existe para su implementación?, los resultados muestran, en todos los casos, opiniones en torno a las desventajas de llevar a cabo propuestas globalizadoras, emergiendo una serie de subcategorías, que entendemos como factores que dificultan el enfoque globalizador, como se muestra en la Tabla 15:

Tabla 15. Factores que dificultan el enfoque globalizador

	CASO 1		CASO 2		CASO 3	CASO 4		CASO 5	
PROFESOR	A	B	C	D	D	E	F	G	H
CURSO	5°		4°		5°	5°		5°	
PLÁSTICA (P) – MÚSICA (M)	P	M	P	M	P y M	P	M	P	M
Problemas coordinación	X	X	X			X			
<i>Se asocian a la dificultad de coordinación (desglose de las ideas de la fila anterior):</i>									
• Mayor dificultad	X		X						
• Imposibilidad		X							
• Administración		X							
• Falta de medios		X							
• Falta de tiempo coordinación	X	X	X			X		X	
• Economía		X							
Falta tiempo de clase		X						X	X
Rigidez programación							X		
Falta de interés						X			
Dos profesores con un grupo								X	
Discontinuidad				X	X				
Falta de preparación								X	
Si hubiera un solo profesor de Ed. Artística			X					X	

Caso 1: existe coincidencia acerca de los problemas de coordinación por parte de ambos profesores como la principal razón que les impide realizar enfoques globalizadores, de los cuales, la falta de tiempo es un aspecto fundamental: *es complicado (...) Se pretende hacer coordinación, entonces nos llaman a los cursos de los CIEFP para coordinarnos, pero luego la realidad es que realmente no puedes, no hay tiempo y no hay medios (B)*. Este profesor también alude a cuestiones administrativas: *desde la administración se quieren hacer muchas cosas*, a la falta de medios, incluso a cuestiones económicas: *pedagogía y economía se llevan mal*, así como la constatación de que esto arroja situaciones inasumibles: *la*

realidad es que no puedes. Por su parte, el profesor de Plástica (A) señala otros aspectos que dificultan la posible coordinación con el de Música por tener este profesor docencia también en Educación Secundaria: *horarios y reuniones diferentes y mayor dificultad para coincidir; es más costoso tener que ponerse de acuerdo con el profesor de música, es de secundaria, lo que implica horarios y reuniones diferentes y mayor dificultad para coincidir; hay una mayor dificultad.*

Caso 2: el profesor de Plástica (C) coincide en sus valoraciones con el profesorado del caso anterior con respecto a las dificultades de coordinación y de tiempo: *si me tuviera que coordinar con el profesor de música deberíamos reunirnos fuera del horario laboral*, señalando esto como una desventaja cuando hay dos profesores de Educación Artística en lugar de uno. El profesor de Música (D) señala la discontinuidad como un factor desfavorable, como se verá en el siguiente caso.

Caso 3: Al tratarse de un único profesor que lleva a cabo actividades integradas, tanto de Música como de Plástica, este tan solo señala la discontinuidad como un posible factor: *son épocas. Dependiendo quién esté de director, de la dinámica, del funcionamiento del centro. Falta de continuidad en la escuela pública.*

Caso 4: En la línea de los anteriores, el profesor de Plástica (E) señala la falta de tiempo para lograr una buena coordinación entre profesores como principal causa que dificulta la integración: *no tenemos tiempo para nada.* También subraya el escaso valor concedido a las materias artísticas: *al ser asignaturas que se les quita importancia [música y plástica], pues a lo mejor tampoco hay interés por prestar más tiempo al que se da a ello.* El profesor de Música (F) afirma que existe rigidez en las programaciones por parte de quienes, en principio, deberían ser los profesores aliados para establecer líneas de acción conjuntas: *los profesores de Plástica del centro siguen un libro. Esto no permite hacer otras actividades conjuntas con música.*

Caso 5: Se reiteran las posturas que subrayan la falta de tiempo como una de las principales causas que provocan la poca integración artística. El profesor de Música (H) sostiene que *en el día a día, es muy difícil que encima, con una hora para cada subárea se puedan hacer actividades de integración. No te da tiempo, bastante tienes con hacer lo que tú tienes que hacer para cumplir con los objetivos y contenidos planteados en el currículum.* El profesor de Plástica (G) alude tanto al tiempo de clase como al de coordinación entre el profesorado: *cuestión de horario,*

de organización de espacios, de profesores, porque claro, necesitas muchas veces que coincidas ambos profesores con el mismo grupo. Por otra parte, alega una falta de preparación en su propia formación universitaria: en su día, en Magisterio nos daban la Música típica de tocar la flauta, y punto. Nunca se globalizó nada. Yo no hice ni danza, ni hice teatro, ni nadie me enseñó nada de eso. Asimismo, constata la dificultad que supone que un único profesor asuma varias disciplinas: abarcar todos los aspectos [las diferentes disciplinas artísticas] es muy difícil, y saber transmitirlos [el conocimiento y el gusto por las mismas] al alumnado es más complejo aún.

4.3 Discusión y conclusiones

No hay relación directa entre la realización o no de proyectos artísticos integradores en los casos estudiados y la opinión del profesorado con respecto al enfoque globalizador que establece el currículo pues se ha constatado que, en todos ellos, esta es favorable. Pero este enfoque es concebido por los docentes como algo teóricamente correcto y no práctico, lo cual pone de manifiesto los inconvenientes reales para poder realizar e implementar enfoques globalizadores. Entre ellos, se encuentra la propia organización del área de Educación Artística en Primaria. En cuatro de los cinco casos tanto las programaciones de Música y Plástica como las unidades didácticas y las calificaciones son elaboradas separadamente.

Sobre estos mismos aspectos, los resultados arrojados por el estudio de caso 3 son prácticamente iguales, con los siguientes matices: aunque las programaciones y unidades didácticas se plasman por separado, al menos se señalan en las mismas los puntos de conexión que se dan entre ellas. Existe una contradicción entre lo que establece el currículo acerca del enfoque globalizado del área y los requisitos que se exigen en la forma discriminada de presentación de programaciones, unidades didácticas y evaluación de la Música y de la Plástica, en concordancia con los argumentos de Giráldez (2007). El hecho de que, de manera oficial, hayan de presentarse así opera en contra de la implementación de dicha globalización. Esto viene a corroborar la ausencia casi total de coordinación entre los profesores de ambas disciplinas y la nula existencia de actividades o proyectos conjuntos.

Sin embargo, todos los profesores están de acuerdo, en mayor o en menor medida, con la importancia de enfocar el área de Educación Artística de forma integrada, coincidiendo con los nuevos enfoques y modelos eclécticos que promueven una educación “por” y “para” el arte y con las afirmaciones de Terigi (1998) sobre el *currículum* integrado. Así, seis de los ocho docentes entrevistados manifiestan interés por la participación en proyectos de artes integradas. Los argumentos a favor oscilan entre el enriquecimiento que el enfoque globalizador aporta en general y las ventajas de trabajar de forma integrada tanto el binomio Música-Plástica como las disciplinas artísticas en su conjunto. En el primer caso, se considera que la Música –y, extensivamente, los diferentes lenguajes artísticos-, si se trabajan globalizados con otras áreas de conocimiento, estos no se perciben aislados de la realidad, sino como algo que forma parte de la vida. En el segundo, se hace hincapié en la contribución que aporta esta perspectiva en el desarrollo del alumnado, tanto relacionado con aspectos propios de esta disciplina artística como con otros de tipo cognitivo, emocional y social, hacia un desarrollo integral de la persona, coincidiendo con Zabala (1999), considerándose, a su vez, su influencia positiva para la comprensión de los contenidos comunes.

En tres de los estudios de caso no existe ningún rastro de enfoque globalizador de los lenguajes musicales y plásticos en el área de Educación Artística; Son dos, principalmente, los casos donde el enfoque globalizador está más presente. En el estudio de caso 5 existe un gran interés por la realización de proyectos conjuntos en los que se integran diferentes lenguajes artísticos, de acuerdo con la forma de entender la integración que sostenía Marín Ibáñez (1998). Cabe señalar, igualmente, el estudio de caso 3, teniendo en cuenta que, aunque se trate de un caso en el que no sea necesario ningún tipo de coordinación, al ser un único docente el que imparte ambas disciplinas, la buena formación musical y plástica de este y su interés por el desarrollo de actividades integradoras hace que el enfoque artístico globalizador esté presente. En estos dos casos, se confirma, además, por parte del profesorado, una pasión por el arte y un estilo docente basado en la propia experiencia que busca transmitir al alumnado no solo los conocimientos, sino el gusto y el disfrute por lo artístico, los que parecen factores claros de éxito.

Pero, por diferentes razones, de entre las diversas opiniones sobre la aplicación de esta forma de abordar el área, existen algunas que destacan la dificultad que implica su consecución y otras que sostienen que, directamente, es algo imposible e irrealizable. De hecho, en tres de los cinco estudios de caso analizados no existe ningún rastro de enfoque globalizador de los lenguajes musicales y plásticos en el área de Educación Artística.

El profesorado entrevistado tiende a definir la integración del área como algo teóricamente correcto, pero no práctico. Así, la globalización del área se percibe, en términos generales, como algo utópico y alejado de la realidad. Los argumentos ofrecidos sobre estas dificultades son diversos, pero hay bastantes coincidencias, en todos los casos, en la falta de tiempo existente en la organización escolar. Principalmente, se menciona que no se prevén momentos para la coordinación del profesorado del área en el horario escolar ni otros en los que pudieran coincidir los profesores del área de Educación Artística para poder trabajar en forma conjunta frente a un mismo grupo de clase. La carencia de medios y la falta de continuidad en la escuela pública de docentes y directivos que aseguren que los proyectos se desarrollen, maduren y perduren en el tiempo son también obstáculos que se han aducido en los casos estudiados.

Cabe señalar también que existe una falta de formación específica con relación a los diferentes lenguajes artísticos y las maneras de integrarlos en la mayoría de los profesores que han participado, lo cual confirma los argumentos de Giráldez y Malbrán (2011) al respecto. Si bien, se produce una clara diferenciación entre el profesorado de Plástica y el de Música en cada uno de los casos estudiados en beneficio de este último colectivo, que posee, en general, mayores conocimientos sobre la materia artística que se encarga de impartir. Esta diferenciación no se debe solamente a los estudios formales presentes en unos casos y ausentes en los otros sino a la formación continua. Mientras los profesores de Música realizan este tipo de formación, los de Plástica no lo hacen, aumentando más sus carencias de conocimientos tanto sobre el lenguaje artístico que deben enseñar como acerca de las cuestiones didácticas del mismo. En cualquier caso, sería interesante indagar acerca de cuál es la oferta real de cursos y talleres referidos al área de Educación Artística, tanto de Plástica como de Música, como también referidos a otros

lenguajes artísticos. Y lo que sería más conveniente aún para el tipo de trabajo globalizado mencionado en esta investigación sería averiguar si existen otros en los que se encuentren propuestas de integración artística.

El camino para lograr que se introduzcan en la escuela este tipo de propuestas puede parecer complejo o incluso imposible. De todas formas, considerando todos los beneficios que un trabajo así puede aportar tanto al alumnado como al profesorado, se considera que intentar contribuir para que las mismas penetren en los centros educativos merece la pena.

Llegados a este punto, y a partir de todo lo expuesto, emergen dos cuestiones fundamentales: por un lado, se considera un tema crucial de cara al futuro de la educación artística en la escuela la formación inicial del profesorado en estas materias; por el otro, surge la pregunta sobre el perfil idóneo de los docentes que tienen que educar artísticamente a los más pequeños. Formar maestros generalistas implica ofrecerles la oportunidad de tener experiencias creativas con las artes y dotarles de las herramientas necesarias para que estos futuros docentes se vean capaces de generar proyectos integradores, donde la colaboración con otros docentes especialistas, con artistas, con instituciones o con los agentes que sean necesarios, pueda ser viable, organizativa y curricularmente.

CAPÍTULO 5

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 5

MARCO METODOLÓGICO

Comienza en este capítulo la segunda parte de esta tesis doctoral, en la que se expondrá la investigación realizada, partiendo de uno de los hallazgos del estudio piloto presentado en el capítulo anterior. Reflexionábamos en este, que una de las causas por la que no se aplicaría un enfoque globalizado dentro del área de Educación Artística es la falta de formación del profesorado. Por ello, como se verá más detalladamente en este capítulo, se llevó a cabo una propuesta didáctica que incluyó una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos, destinada a la formación inicial de un grupo de futuros maestros, estudiándose cuál fue el impacto de la misma sobre la opinión de estos sobre el enfoque integrado de la Educación Artística.

5.1 Identificación del problema

Antes de definir el problema, retomaremos algunas ideas relevantes del marco teórico que contribuirán a contextualizarlo. Al final del Capítulo 1, después de haber realizado una aproximación sobre la Educación Artística y revisado los diferentes enfoques de enseñanza de las artes en el contexto escolar, se enumeraban algunas características consideradas necesarias para una Educación Artística de calidad en el contexto escolar, entre las cuales se resaltaba un enfoque globalizador.

Esta idea fue desarrollada, a continuación, en el capítulo 2, en el que se exponían diferentes razones que respaldan dicho enfoque. Entre ellas encontrábamos, en primer lugar, los fundamentos psicológicos y epistemológicos del principio de globalización. Como se pudo constatar, el término “globalización” no es algo nuevo, sino que presenta toda una trayectoria en el ámbito pedagógico iniciada por Decroly, quien a principios del siglo XX proponía la organización de la enseñanza a partir de “centros de interés”. A Decroly y sus ideas lo sucedieron una gran cantidad de autores y modalidades de implementar la globalización, entre las que encontrábamos la interdisciplinariedad y el currículum integrado. En segundo lugar, analizábamos el currículum de la actual LOMCE, verificando que se apuesta por un enfoque globalizador de la enseñanza, no solo dentro de las áreas de

conocimiento, las cuales, según la ley, deberían poseer un carácter global e integrador, sino también afirmando que la organización de la acción educativa, en general, debe procurar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado. También analizábamos que el enfoque por competencias es consecuente con esta idea. De esta forma, podemos sostener que, de acuerdo con el currículo, la Educación Artística no debería ser un compendio de diferentes disciplinas artísticas, sino que deberían implementarse propuestas que permitieran tanto la integración de las dos vertientes (Música y Plástica) que conforman el área, como la integración de esta con otras áreas de conocimiento. En tercer lugar, se presentaban una serie de experiencias artísticas integradoras, entre las que encontrábamos programas, proyectos y propuestas didácticas, que dan cuenta de que la integración no es algo “utópico” y que puede ser traducida en resultados positivos de diferente índole.

Ocupándonos ahora de definir el problema, encontramos que, pese a todo lo expuesto, como se ha podido verificar en el estudio previo (Capítulo 4), se constata una insuficiente y escasa relevancia de proyectos en los que se enfoque de forma integrada la Educación Artística, en el nivel de Educación Primaria, que puede estar en parte motivada por una deficiente formación del profesorado para abordar este tipo de proyectos.

Como se ha expuesto en el Capítulo 3, se considera de una importancia sustancial proporcionar al profesorado una formación artística integradora en el marco de su formación inicial. Acerca de esto, reflexionábamos que no bastaría con una formación teórica, sino que se deberían proporcionar oportunidades para realizar experiencias prácticas que permitan vivenciar la integración artística en primera persona. Estas ideas son consonantes con diversos aspectos de la orden que regula el título de Graduado en Educación Primaria, entre ellos, el enfoque competencial y uno de los objetivos propuestos en esta, en el cual se especifica que, más allá de proporcionar a los futuros docentes los conocimientos propios de las diferentes áreas de la etapa de Primaria, se debe dar a conocer la relación que existe entre estos. Reseñábamos al final de este capítulo la insuficiencia de publicaciones que den cuenta de experiencias integradoras en el ámbito de la formación universitaria española, al mismo tiempo que se presentaban algunos ejemplos de propuestas realizadas que otra vez atestiguaban su valor y desmentían la

imposibilidad de la realización de experiencias integradoras en el ámbito de la educación superior.

5.2 Objetivo de la investigación

Teniendo en cuenta la importancia de la implementación de la Educación Artística con un enfoque globalizador y ante la escasez de proyectos artísticos integradores verificados en la etapa de Educación Primaria, acometeremos la tarea de contribuir humildemente a revertir esta situación, desde el ámbito de la formación inicial del profesorado. Concretamente, proporcionaremos a un grupo de futuros maestros la oportunidad de participar en una propuesta didáctica artística integradora, de carácter teórico-práctico que hemos diseñado, ya que no se han encontrado propuestas de este tipo en la literatura revisada.

Nuestro objetivo principal es comparar la percepción de este grupo de estudiantes acerca del enfoque globalizador de la enseñanza de las artes en la etapa mencionada, antes y después de participar en dicha propuesta. Nos interesa además confrontar una serie de aspectos que podrían estar relacionados, algunos de ellos pertenecientes al ámbito personal, vinculados a la experiencia y percepciones sobre diferentes tipos de actividades artísticas, y otros al profesional, asociados a su percepción de capacidad y motivación para enseñar diferentes disciplinas artísticas en su futura labor docente. También nos interesa comparar las consideraciones que poseen los participantes sobre la Educación Artística.

El fin último es valorar primordialmente si la propuesta didáctica diseñada puede suscitar cambios sobre la percepción de los participantes sobre el enfoque globalizador, finalidad para la que fue diseñada, y explorar qué otros cambios se constatan a partir de esta propuesta que pudieran ser beneficiosos para la formación de los futuros maestros en relación con lo artístico. Esto se justifica por el enorme potencial pedagógico del enfoque integrador en el ámbito educativo y por la necesidad de que los futuros docentes posean la predisposición para implementar proyectos de artes integradas en el ámbito de Educación Primaria.

Entendemos que la participación de estudiantes del título de Grado de Maestro en Educación Primaria en una propuesta didáctica teórico-práctica de integración artística podría contribuir, en primer lugar, a la mejora de su percepción

acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de dicha etapa, en segundo término, a aumentar su predisposición para implementar proyectos de artes integradas en su futuro profesional y, en tercero, a producir otros cambios favorables sobre diversos aspectos vinculados a la Educación Artística a nivel personal y profesional. Desde estos presupuestos, nos planteamos los siguientes objetivos específicos.

5.2.1 Objetivos específicos

1. Conocer la percepción inicial de un grupo de futuros maestros respecto del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de la Educación Primaria.
2. Describir: a) la formación artística general y la formación específica en artes integradas que poseen estos futuros maestros, b) la relación que poseen con el arte (experiencia, agrado, motivación y autoeficacia⁵²), tanto en su papel de productores/consumidores de arte como en el de futuros docentes, y c) sus apreciaciones sobre la Educación Artística en el contexto escolar.
3. a) Diseñar una propuesta didáctica teórico-práctica sobre la temática de la integración artística, en la que se proporciona a los futuros maestros la oportunidad de participación en una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos y b) recoger posteriormente una valoración de estos acerca de esta experiencia.
4. Conocer su percepción posterior a la realización de la propuesta acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de la Educación Primaria.
5. Comparar las percepciones inicial y posterior a la propuesta desarrollada, a fin de describir similitudes y diferencias entre ambas.

⁵² Autoeficacia: constructo psicológico acuñado por Bandura (1977) quien la define como la creencia en la capacidad propia para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para manejar situaciones futuras. Dicho de otra forma, la autoeficacia puede definirse como los juicios que las personas poseen sobre sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1986).

6. Describir cómo es a) la relación con el arte y b) la apreciación sobre de la educación artística en el contexto escolar que poseen los estudiantes después de haber realizado la propuesta.
7. Observar si esta a) relación con el arte y b) apreciación sobre la educación artística se ha visto modificada en comparación con los datos recogidos previamente a la realización de la propuesta didáctica.

5.3 Diseño de la investigación

El presente estudio forma parte de la rama de la investigación social dedicada a la investigación educativa, la cual puede ser entendida como “una búsqueda sistemática de nuevos conocimientos con el fin de que estos sirvan de base tanto para la comprensión de los procesos educativos como para la mejora de la educación” (Coord. Bisquerra, 2004, p. 38).

Este tipo de investigación puede ser llevada a cabo en el marco de diferentes paradigmas. En este caso, se ha preferido abordar la investigación desde la perspectiva de un paradigma interpretativo:

Esta perspectiva pretende sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. La perspectiva interpretativa penetra en el mundo personal de los sujetos (cómo interpretan las situaciones, qué significa para ellos, qué intenciones tienen). Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. [...] Enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992, p. 41).

De esta forma, en el paradigma interpretativo las teorías que se generan poseen un carácter comprensivo y orientativo, y tanto las leyes como las reglas científicas se limitan a constituir una referencia concreta y situacional (Colás y Buendía, 1998). Podemos destacar de este paradigma su carácter (Goetz y Lecompte, 1988):

- *Inductivo*: Las teorías se desarrollan desde abajo hacia arriba, es decir, se parte de muy diferentes tipos de evidencias empíricas a partir de las cuales se crean interconexiones para ir conformando las teorías.
- *Generativo*: Se centra en el descubrimiento de constructos y proposiciones usando los datos como fuente de evidencia. La base de datos se va acotando y se van realizando sucesivas clasificaciones hasta que emergen los constructos y las categorías.
- *Constructivista*: las unidades de análisis van surgiendo en el transcurso de la observación y descripción a partir de procesos de abstracción.
- *Subjetivo*: ya tiene por objetivo reconstruir categorías específicas que los participantes usan para conceptualizar sus experiencias propias y su visión del mundo.

Continuando con la definición de la perspectiva desde la que está realizada esta investigación, podemos decir que, teniendo en cuenta los objetivos que persigue, constituye un estudio exploratorio, en el que predominando lo descriptivo se realiza un acercamiento a lo explicativo. Estas afirmaciones se realizan teniendo en cuenta la clasificación que presentan (Arnal et al., 1992) de las modalidades de investigación educativa según su profundidad u objetivo:

- *Investigación exploratoria*: Posee un carácter provisional, dado que se realiza para obtener un primer conocimiento sobre la situación en donde se piensa realizar un estudio posterior. Puede ser de carácter descriptivo o explicativo, o de ambos a la vez.
- *Investigación descriptiva*: Su objetivo principal es la descripción de los fenómenos. Constituye el primer escalón del conocimiento científico. Se vale de métodos descriptivos como la observación, estudios correlacionales, de desarrollo, etc.
- *Investigación explicativa*: Pretende explicar los fenómenos y el estudio de sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que entran en juego en la dinámica de aquellos.
- *Investigación experimental*: Centrada en las relaciones de causalidad valiéndose de la metodología experimental que le permite controlar

los fenómenos. Se basa en la manipulación activa y el control sistemático. Su aplicación se suscribe a áreas y temáticas susceptibles de medición y manipulación.

Prosiguiendo ahora con el diseño de la investigación, cabe explicar que se ha preferido adoptar un diseño mixto, por considerar que de esta forma se lograría una mayor comprensión del objeto de estudio:

Las investigaciones que se incluyen en el diseño mixto [...] desarrollan igualmente procesos de recolección y análisis de datos, solo que suman a estos la vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, involucrando la conversión de datos cualitativos en cuantitativos y viceversa.

La aceptación del paradigma mixto permite tener una perspectiva más precisa de un fenómeno dado. Puede conocerse tanto la frecuencia, amplitud y magnitud de un fenómeno, como su profundidad y complejidad. Evidentemente, la combinación de observaciones puede producir respuestas más amplias y variadas frente a un problema de investigación al contemplar diversas fuentes y tipos de datos, contextos y formas de análisis (Palencia, n.d.).

Revisando fuentes que describen el diseño mixto de investigación (Pereira, 2011; Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Bisquerra, 1989), se constata que existen una gran variedad de maneras de implementarlo y de clasificaciones teóricas de este tipo de diseño. Sin pretender ahondar en esta temática, se presentan a continuación una serie de caracterizaciones de la presente investigación, elaboradas a partir de algunas de estas clasificaciones con la finalidad de aportar una mayor comprensión acerca su diseño:

- Los modelos cualitativos y cuantitativos se aplican simultáneamente y no en forma secuencial.
- Tanto los datos recogidos como su posterior análisis se presentan de forma cualitativa y cuantitativa, integrándose estos dos enfoques con el objetivo de triangular datos.
- Posee mayor relevancia el enfoque cualitativo que el cuantitativo.

Por último, cabe puntualizar que se ha utilizado un diseño pretest-intervención-posttest. Concretamente, se ha comenzado realizando una primera

recolección de datos, posteriormente se ha realizado una intervención educativa consistente en la implementación de una propuesta didáctica, para finalizar recogiendo datos nuevamente acerca de los mismos aspectos del comienzo. Este diseño se ha tomado prestado del método cuasiexperimental, en el que existe la opción de ser aplicado a un solo grupo, prescindiendo del grupo de control (denominado como un “diseño simple” dentro de los “diseños de series temporales interrumpidas” por Arnal et al., 1992). No obstante, será abordado aquí con un enfoque preponderantemente cualitativo y sin pretensión de efectuar todo el planteamiento estadístico que conlleva este diseño.

En resumen, se ha optado por abordar esta investigación educativa a partir de un paradigma interpretativo. En consonancia con esta decisión, se ha considerado conveniente utilizar un estudio exploratorio, en el que predomina lo descriptivo y se incluyen elementos explicativos, el cual se vale de un diseño mixto en el que los enfoques cualitativos y cuantitativos se han utilizado de forma simultánea e integrada, recayendo el mayor peso en el modelo cualitativo. Todo esto se ha materializado en un diseño pretest-intervención-postest.

5.4 Participantes

En la Universidad de Cantabria actualmente se cursan los Títulos de Grado de Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria. Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de esta tesis se circunscribe al ámbito de la etapa de Educación Primaria, se ha optado en primer lugar por acotar el número de participantes al alumnado de Magisterio en Educación Primaria. Como segundo criterio de selección se ha optado por estudiar la opinión de los alumnos que se encuentran en el inicio de sus estudios, por no estar las opiniones de estos aún condicionadas por las prácticas docentes que realizan en centros escolares.

Los informantes fueron 43 estudiantes del primer curso a los que la investigadora impartió docencia en la asignatura de *Didáctica de la Música en Educación Primaria*. De estos 43 estudiantes, 31 eran mujeres y 12 varones, lo que equivale a un 72% y 28% respectivamente. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, podemos situar la edad de la muestra entre los 18 y los 31 años, aunque cabe

puntualizar que predominan los estudiantes de menor edad (el 61% tenía 18-19 años y podemos ubicar al 90% del alumnado entre los 18 y los 22 años).

Tabla 16. *Edad de los participantes*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	18	13	30.2	33.3	33.3
	19	11	25.6	28.2	61.5
	20	4	9.3	10.3	71.8
	21	5	11.6	12.8	84.6
	22	2	4.7	5.1	89.7
	25	1	2.3	2.6	92.3
	26	1	2.3	2.6	94.9
	29	1	2.3	2.6	97.4
	31	1	2.3	2.6	100
		Total	39	90.7	100
Perdidos	99	4	9.3		
Total		43	100		

Entre la formación en el ámbito artístico que mencionan poseer los participantes encontramos⁵³:

- Un 69.2% que responde haber recibido clases en materia artística. Mientras que algunos de estos participantes mencionan que esta formación fue obtenida en el ámbito escolar (Educación Primaria y Secundaria), destacándose la formación musical, otros sostienen haberla obtenido fuera de este, habiendo recibido principalmente clases de danza, en primer lugar, y de música, en segundo, en academias, escuelas de música, y conservatorio, entre otros.
- Un 63.2% comenta poseer formación informal sobre arte, sobre danza, música, teatro, arte, diseño gráfico y cultura en general sobre artistas y autores, la cual fue adquirida por medio de Internet, *You Tube*, programas televisivos, asistiendo a espectáculos, museos y teatros, viajando, realizando excursiones y hablando con amigos.

⁵³ Se puede encontrar información más detallada sobre la formación de los participantes en el apartado 6.2 Formación artística (dimensión B).

- Solo un 18.4% dice haber formado parte de algún grupo musical, enumerándose coros, grupos de teatro, compañías de musicales y orquestas.
- Tan solo un 5.6% menciona poseer conocimientos sobre proyectos de artes integradas y un 5.7% menciona haber participado en alguno de estos proyectos.

En la siguiente tabla (Tabla 17) se especifica la cantidad de alumnos que respondieron cada uno de los instrumentos de recogida de datos⁵⁴.

Tabla 17. *Detalle de participación de los informantes en la recogida de datos*

Cuestionarios pretest-postest de la propuesta didáctica			Cuestionario de valoración de la experiencia colab. de integr. de leng. artísticos	Cantidad de alumnos-casos
Pretest 1	Pretest 2	Postest		
R	R	R	R	29
R	R	R	No R	7
No R	R	R	R	1
R	No R	R	R	3
No R	R	No R	R	1
No R	No R	R	R	1
No R	No R	R	No R	1
39 Pretest 1	38 Pretest 2	42 Postest	35 Valoración experiencia	43 Participantes

Interpretación: R: respondido; No R: no respondido.

5.5 Estrategias e instrumentos de recogida de datos

Los datos de la investigación han sido recabados por medio de cuestionarios, los cuales figuran entre los instrumentos de recogida de datos más utilizados. Denominados también encuestas, se incluyen en los capítulos dedicados a los instrumentos cuantitativos en las obras dedicadas a la Metodología de la

⁵⁴ Los instrumentos de recogida de datos utilizados se describen en el siguiente punto.

Investigación (Domínguez, Medina, Martínez y López, 2018; Pantoja, 2009; Albert, 2009; Colás & Buendía, 1998; Arnal et al., 1992; Bisquerra, 1989).

Un cuestionario puede definirse como “una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (Albert, 2009).

Dado el diseño de este estudio descrito anteriormente, no se utilizó este instrumento con el objeto de recaudar datos de una muestra numerosa que fuera representativa de su población. En este caso, constituyó una herramienta que permitió recabar un volumen de datos importante, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre cada uno de los 43 participantes. Este instrumento resultó idóneo, además, teniendo en cuenta que los datos debían ser recogidos en momentos puntuales (antes de la realización de la propuesta didáctica, al finalizar la experiencia integradora y al concluir la propuesta mencionada), por lo que no era viable obtener los datos cualitativos por medio de otros instrumentos como las entrevistas, ya que su realización implicaría una gran inversión de tiempo. Tiempo del que no disponían ni la investigadora ni los estudiantes que formaron parte de la muestra, teniendo en cuenta todos los aspectos sobre los que deberían haber respondido cada uno de los 43 participantes. Por todo esto, en esta investigación se ha considerado a los cuestionarios como los instrumentos idóneos que permitieron recabar una gran cantidad de datos acerca de cada uno de los participantes optimizando el tiempo.

Estos cuestionarios pueden incluir diferentes tipos de preguntas⁵⁵. Bisquerra (1989) menciona como los dos tipos principales a las *preguntas de identificación del sujeto* (sexo, edad, hábitat, clase social, tipo de centro, nivel educativo, etc.) y a las *preguntas de contenido*. También distingue a) *preguntas abiertas o libres*, en las que el encuestado debe responder con sus propias palabras; b) *preguntas cerradas o estructuradas*, en las que se debe elegir una o varias alternativas presentadas (*preguntas de elección*) o responder una palabra concreta, como, por ejemplo, edad o profesión (*preguntas de relleno*); y *preguntas semiestructuradas o*

⁵⁵ Existen numerosas clasificaciones, aquí se expondrán solo aquellas que se utilizarán más adelante para describir los cuestionarios utilizados.

semiabiertas, variantes de las preguntas cerradas en las que existe la opción de una alternativa abierta (como, por ejemplo, cuando se incluye la opción “otros”).

Entre las *preguntas cerradas de elección* encontramos diferentes tipos, entre los que podemos distinguir, en primer lugar, entre preguntas cuyas respuestas no se corresponden con alguna medida y otras en las que sí se verifica esta correspondencia:

El primer tipo de preguntas, cuyas respuestas no se corresponden con medidas, utiliza *escalas nominales o categóricas*, valiéndose de etiquetas (como, por ejemplo, “sí” o “no”) a las que se adjudican números útiles en la etapa de análisis de los datos, que no implican una medida ni un orden (Etxeberría & Tejedor, 2005).

Entre las preguntas pertenecientes al segundo grupo, cuyas respuestas se corresponden con medidas, las más frecuentes son las que utilizan las escalas *Likert*⁵⁶. Albert (2009) puntualiza que este tipo de escala fue desarrollada por Rensis Likert a principio de los años '30, siendo actualmente una de las herramientas más usadas para medir actitudes. Al interrogado se le presenta una afirmación y una escala con posibles reactivos o posturas con respecto a esa afirmación, de la que debe elegir la que se corresponda mejor con su punto de vista. Las opciones presentadas deben constituir un continuo desde la aceptación total hasta el rechazo total de la afirmación. Por ejemplo: ante la afirmación “La Educación Artística debería ser obligatoria en la etapa de Educación Primaria en todos los países” se presenta al encuestado la posibilidad de responder (5) muy de acuerdo, (4) de acuerdo, (3) indeciso, (2) en desacuerdo o (1) muy en desacuerdo. Colás y Buendía (1998) añaden que este tipo de escalas suelen presentar 5 o 7 opciones de respuestas; la razón de utilizar números impares de respuestas se debe a poder situar en la puntuación intermedia una opción neutra: en el ejemplo citado anteriormente, este sería el caso de la respuesta (3) indeciso. Estas autoras, además sitúan a la escala *Likert* dentro de las *escalas aditivas*, ya que en los cuestionarios que solo se valen de este tipo de preguntas la puntuación total de cada sujeto se obtiene sumando las puntuaciones de cada proposición.

⁵⁶ Existen otro tipo de escalas, se describen aquí solo las que fueron utilizadas.

Entre las preguntas de elección podemos distinguir, además, las de *respuesta única* y las de *respuesta múltiple*. Si bien las más habituales son las primeras, en las que se prevé que se elija una sola opción como respuesta, también se utilizan las segundas, en las que se contempla la posibilidad de responder eligiendo más de una opción.

A continuación, se describen los dos tipos de cuestionarios elaborados por la investigadora que se utilizaron para recoger los datos en la presente investigación: (a) los cuestionarios pretest y postest de la propuesta didáctica y (b) cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos.

5.5.1 Cuestionarios pretest y postest de la propuesta didáctica

Estos instrumentos constituyeron el principal instrumento de recogida de datos de este estudio. Teniendo en cuenta esto, para su elaboración se siguió un proceso cuidadoso que constó de los siguientes pasos encaminados a asegurar una minuciosa confección respaldada por un proceso de validación:

- I. Revisión bibliográfica acerca de la elaboración de cuestionarios y análisis de ejemplos de cuestionarios utilizados en investigaciones precedentes.
- II. Elaboración de la primera versión de los cuestionarios pretest y postest de la propuesta didáctica.
- III. Envío a un grupo de expertos para revisión.
- IV. Elaboración de una segunda versión de los cuestionarios a partir de las sugerencias recabadas del grupo de expertos.
- V. Aplicación de esta segunda versión de los cuestionarios en un grupo piloto.
- VI. Elaboración de la versión definitiva de los cuestionarios.

5.5.1.1 Proceso de validación

La validación de los cuestionarios se constató a partir de un doble control: el de un grupo de expertos y el de un grupo piloto de estudiantes universitarios:

- *Grupo de expertos:* La primera versión del cuestionario pretest⁵⁷ elaborada, fue enviada a un grupo de 10 expertos, conformado por cuatro maestros de Educación Primaria y seis miembros del colectivo de profesorado/investigadores universitarios. Entre los primeros, participaron dos maestros encargados de impartir Educación Musical y dos maestros a cargo de la asignatura de Educación Plástica. Entre los segundos, encontramos dos personas especializadas en Educación Musical, dos en Educación Plástica y Visual, una en Educación y otra en Psicología Evolutiva y Educación. A este grupo de expertos se envió una carta en la que, habiéndoles explicado previamente algunas nociones fundamentales sobre la investigación, se solicitó su colaboración para que evaluaran el cuestionario, facilitándoles para esta tarea una plantilla (ver Anexo 1). Como se observa en la misma, en primer lugar, se incluyó una tabla por medio de la cual debieron valorar la pertinencia, suficiencia, claridad y formato de los ítems correspondientes a las diferentes dimensiones del cuestionario, dejándoles al final un espacio para poder agregar otras sugerencias. En segundo lugar, se les solicitó que realizaran una valoración general sobre la extensión del cuestionario, la presentación del cuestionario en su conjunto, la secuencia de las preguntas, la redacción de los ítems y otros aspectos que pudieran considerar relevantes.
- *Estudiantes:* A partir de las observaciones realizadas por el grupo de expertos se elaboró una segunda versión de los cuestionarios pretest y postest. Estos fueron probados por un grupo piloto conformado por doce alumnos de la asignatura de Didáctica de la Música en Educación Primaria⁵⁸, no pertenecientes a la muestra, que debió responder al pretest. Posteriormente se realizó con ellos un grupo de discusión con el objetivo principal de recoger impresiones acerca del mismo. A partir de la revisión de las respuestas en los cuestionarios y las observaciones recogidas en el grupo de discusión, se elaboró la versión definitiva del cuestionario.

⁵⁷ Dada la gran similitud entre cuestionarios pretest y postest se enviaron solamente a los expertos los primeros para su validación.

⁵⁸ Los informantes fueron alumnos de esta misma asignatura, de la titulación de Grado de Magisterio en Educación Primaria, pertenecientes a otros grupos de clase.

5.5.1.2 Características de los cuestionarios pretest y posttest

Estos cuestionarios fueron presentados a los alumnos como formularios de Word, que debieron responder simultáneamente en el aula de informática de la Facultad de Educación, en presencia de la investigadora, y enviárselo por correo electrónico al finalizar su realización.

Se utilizaron tres sesiones para completar los cuestionarios: dos sesiones realizadas en dos días contiguos, antes de llevar a cabo la propuesta didáctica para la realización de los cuestionarios “Pretest 1” y “Pretest 2” (Anexos 2 y 3), y una tercera sesión para responder el cuestionario posttest una vez finalizada la propuesta didáctica. Se optó por fragmentar el pretest en dos partes teniendo en cuenta el extenso tiempo que había insumido al grupo piloto cumplimentar el cuestionario. En el caso del cuestionario posttest esto no fue necesario, ya que no se incluyeron las preguntas destinadas a recabar información acerca de la muestra no relevante para realizar comparaciones después de la intervención (datos sociodemográficos y la formación artística previa).

El cuestionario consta de los siguientes bloques temáticos:

1. Datos sociodemográficos (ítems 2 y 3)⁵⁹
2. Primer sondeo general sobre nociones de Educación Artística e Integración Artística (ítem 4)
3. Formación, motivación y autoeficacia artística (ítems 5 al 10)⁶⁰
4. Educación Artística en el contexto escolar: opinión y autopercepción como futuro profesor (ítems 11 al 18)
5. Opinión acerca del enfoque integrador de la Educación Artística (ítems 19 y 20)
6. Conocimiento y participación en proyectos de artes integradas (ítems 21 a 24)⁶¹

Como se puede observar, se estructuró el cuestionario comenzando por cuestiones más generales, para ir hacia cuestiones más específicas de la

⁵⁹ No incluido en el cuestionario posttest.

⁶⁰ No incluidos en el cuestionario posttest los ítems 6 al 10, correspondientes a la formación artística.

⁶¹ No incluidos en el cuestionario posttest los ítems 21 y 22, sobre conocimiento y participación en proyectos de artes integradas.

investigación. En el cuestionario posttest se suprimieron los ítems correspondientes al bloque 1 (datos sociodemográficos) y algunos de los pertenecientes al bloque 3 (los de formación artística) y al bloque 6 (los de conocimiento y participación en proyectos de artes integradas) por considerarse que estos datos se recopilarían para conocer las características de los participantes, y no con el objetivo de realizar contrastes previos y posteriores a la intervención.

Analizaremos a continuación los tipos de preguntas utilizadas, basándonos en las clasificaciones expuestas en el punto 5.6 Estrategias e instrumentos de recogida de datos:

Se incluyeron tres *preguntas de identificación*: como los cuestionarios se respondieron de forma anónima, se solicitó que introdujeran un código (los cuatro últimos números del DNI más la letra), y también su edad y sexo, a fin de poder describir el perfil de la muestra. El resto fueron *preguntas de contenido*.

Se utilizaron tanto preguntas abiertas, como semiabiertas y cerradas:

- Las *preguntas abiertas* constituyeron un importante instrumento para recoger datos cualitativos.
- Las *preguntas semiabiertas* posibilitaron la inclusión de respuestas que no se hubieran contemplado en la investigación, incluyéndose entre estas preguntas una que contempla la posibilidad de realizar la elección de múltiples respuestas además de responder “otros”.
- Entre las *preguntas cerradas*, la muestra debió responder solo dos *de relleno*, predominando las *preguntas de elección*. Dentro de estas, se introdujeron algunas que utilizan *escalas nominales* cuyas etiquetas no se corresponden con medidas (dicotómicas “sí – no” en la mayoría de los casos y una politómica)⁶² y otras que se valen de *escalas Likert* de cinco opciones de respuesta en casi todos los casos, presentándose también algunas con tres opciones. Entre estas preguntas de elección de escalas nominales se introdujo una de *respuesta múltiple*⁶³; el resto son preguntas de *respuesta única*.

⁶² Dicotómica: dos opciones de respuesta; politómica: tres o más opciones de respuesta.

⁶³ Cuatro opciones de elección: tutor, especialista, artista, otros.

La mayor parte de las preguntas cerradas fue complementada con preguntas abiertas, como, por ejemplo, en el ítem 7, que se presenta primero la pregunta cerrada 7a) y se continúa con la pregunta abierta 7b):

7a) ¿Has aprendido algo relacionado con el arte de forma autodidacta, experimentando con amigos o a partir de vídeos en Internet, leyendo, asistiendo a espectáculos, exposiciones u otro tipo de eventos, etc.? (opciones de respuesta: “sí” o “no”).

7b) En caso positivo especificar.

Otro ejemplo de este tipo de estructura es ítem 23:

23a) ¿En tu futura labor docente, te interesaría realizar algún proyecto de este tipo con tus alumnos? [OPCIONES: Mucho – Bastante – Algo – Poco – Nada]

23b) ¿Por qué? (Responder tanto si la opción anterior ha sido afirmativa como negativa.).

Como es en este último caso, utilizar el binomio pregunta cerrada-abierta, responde a la estructura: pregunta cerrada para elección de opción y pregunta abierta para justificación de la elección realizada, realizada con el objetivo de recabar datos cuantitativos que se complementen con cualitativos que permitan profundizar más y comprender mejor lo estudiado.

En el Anexo 4, encontramos especificaciones sobre las preguntas incluidas en el cuestionario pretest, discriminándose cuáles son cuantitativas y cuáles cualitativas, con qué objetivo específico se relacionan y a qué categoría de análisis pertenecen⁶⁴.

5.5.2 Cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos

Este cuestionario (ver Anexo 5), mucho más breve en comparación con el descrito anteriormente, fue diseñado por la investigadora para que los participantes valoraran específicamente la experiencia de integración artística⁶⁵ realizada como parte de la formación práctica al final de la propuesta didáctica. Fue facilitado en

⁶⁴ Ver punto 5.7.4 Estructura categorial y variables.

⁶⁵ Detallada en el punto: 5.6.2.2 Experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos.

formato de papel impreso para ser completado por los participantes de forma escrita en presencia de la investigadora.

Los ítems incluidos se utilizaron para recoger información acerca de los siguientes aspectos de la experiencia de integración artística:

- Valoración general del trabajo realizado
- Dificultad
- Esfuerzo
- Interés
- Disfrute-desagrado
- Utilidad
- Satisfacción
- Aprendizajes
- Experiencia favorable de integración artística
- Otras cuestiones

Se incluyeron dos ítems con preguntas abiertas (uno al comienzo para poder recabar una primera apreciación general y otro al final por si querían comentar algo más), siete ítems con preguntas cerradas (escalas *Likert* de 5 opciones para obtener datos cuantitativos sobre una serie de aspectos específicos) y un ítem, considerado de gran relevancia para la investigación, ya que debían valorar si se podía considerar la experiencia realizada como una experiencia favorable de integración artística, en el que se combinan una pregunta cerrada con una abierta, a fin de obtener datos cuantitativos complementarios con otros cualitativos.

5.6 Prodecimiento

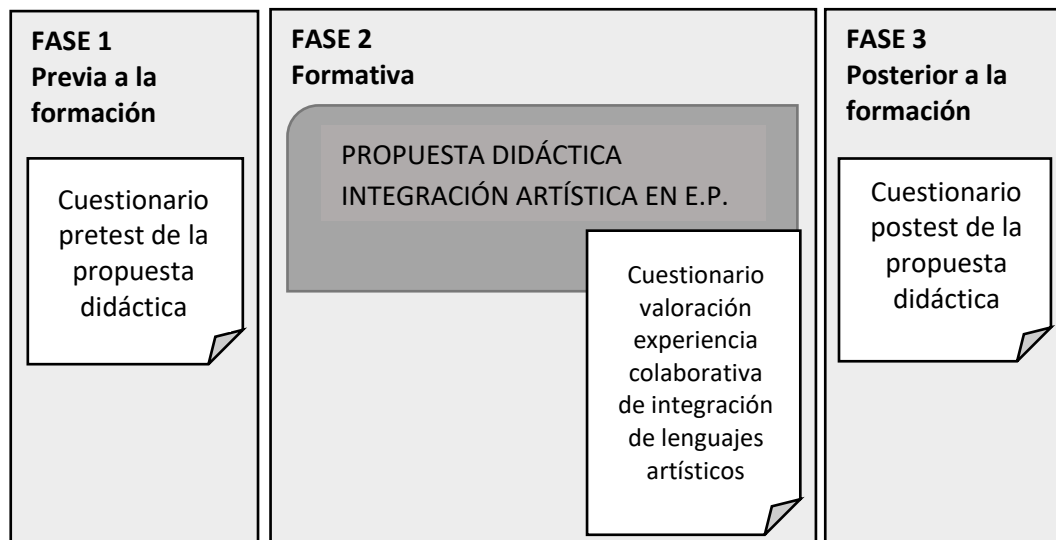


Figura 12. Fases de la investigación

Como se puede observar en la figura precedente, la secuencia de la investigación se llevó a cabo mediante tres fases, las cuales se corresponden con el diseño pretest-intervención-postest que se mencionaba al principio de este capítulo. Se detalla a continuación cada una de estas fases:

5.6.1 Fase 1: Previa a la formación

Durante esta fase se realiza la recogida de datos a partir de los cuestionarios pretest de la propuesta didáctica, datos destinados fundamentalmente a estudiar cuestiones relacionadas con los objetivos específicos 1 y 2.

5.6.2 Fase 2: Formativa

La segunda fase consistió en el diseño e implementación de una propuesta didáctica y la valoración por medio de un cuestionario de una experiencia de integración artística, ambos relacionados con el objetivo específico número 3.

5.6.2.1 Propuesta didáctica

En el marco de la asignatura de *Didáctica de la Música* se llevó a cabo la propuesta didáctica “Integración artística en Educación Primaria”, orientada a la formación teórica y práctica del alumnado, que tuvo por objetivos:

1. Proporcionar a los estudiantes conocimientos básicos relacionados con los conceptos de globalización y de integración artística.
2. Crear espacios para que experimenten de forma directa diferentes formas de implementar la integración artística, en un contexto en el que se fomente la creatividad y la colaboración entre pares.
3. Dotar al alumnado de herramientas que le permitan poner en práctica proyectos de integración artística en su futura labor docente.

La propuesta fue llevada a cabo durante la segunda mitad del segundo cuatrimestre, momento en el que se imparte la mencionada asignatura de *Didáctica de la Música*. Como ya se ha mencionado, esta asignatura es una materia cuatrimestral perteneciente al primer curso de los estudios de Magisterio en Educación Primaria. Para el desarrollo de la propuesta didáctica se utilizaron 12 sesiones de clase de dos horas. La formación comprendió tanto aspectos teóricos como prácticos que se fueron desarrollando complementariamente. Para el desarrollo de los aspectos teóricos se utilizaron seis horas y para el de las actividades prácticas 18. De estas últimas, se destinaron 12 horas a la Experiencia artística integradora, actividad práctica más importante sobre la que se recogió una valoración del alumnado por medio del cuestionario presentado en el punto referido a los instrumentos de recogida de datos.

Seguidamente encontramos enumerados los contenidos abordados y una descripción de las actividades prácticas realizadas, en la que se halla explicación más pormenorizada de la mencionada Experiencia artística integradora:

Formación teórica

Se detallan a continuación los contenidos teóricos abordados, impartidos al grupo de clase mediante una metodología expositivo-participativa, en sesiones en las que se alternaron la exposición de la docente con diferentes actividades que permitían participar al alumnado.

1. Integración artística:
 - a. Diferentes terminologías utilizadas con un significado equivalente o similar.

- b. Clases de integración artística (integración entre disciplinas artísticas, Integración de una disciplina artística con otras áreas de conocimiento, e Integración de disciplinas artísticas entre sí y con otras áreas de conocimiento). Ejemplos de proyectos correspondientes a cada clase de integración desarrollados en centros escolares.
2. Globalización:
 - a. Utilizaciones del término en el contexto pedagógico.
 - b. Interdisciplinariedad, áreas de conocimiento y currículum integrado.
 - c. El enfoque por competencias.
 3. La Educación Artística como área en Educación Primaria:
 - a. Disciplinas artísticas presentes y otras que podrían conformarla.
 - b. Diferentes formas de integrar los contenidos dentro del área.
 - c. El área de Educación Artística en el currículo de Primaria de la LOE: bloques y “enfoque globalizado” propuesto.
 - d. El área de Educación Artística en el currículo de Primaria de la LOMCE: bloques; el “carácter global e integrador” aplicado a todas las áreas y principios que apoyan la integración.

Formación práctica

Encontramos aquí enumeradas las actividades realizadas con la finalidad de experimentar la integración artística. Previamente a la realización de la actividad principal, se realizaron otras dos actividades previas, a las que se dedicó menor tiempo y que requirieron un menor grado de elaboración, con la finalidad de que el alumnado pudiera comenzar a poner en práctica la integración de lenguajes artísticos. Posteriormente a estas, se realizó la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos, que insumió mayor tiempo y una mayor dedicación y esfuerzo por parte de los estudiantes, dada su mayor complejidad.

Actividades previas:

- *Sonorizando acciones* (integración de música, plástica y expresión corporal): se deben realizar dibujos de diferentes escenarios (parque, bosque, etc.) por los que van a transitar algunos personajes (representados con manos) realizando una serie de acciones que se sonorizan con el objeto

de trabajar las diferentes cualidades del sonido (altura, duración, intensidad, timbre). Por ejemplo, se dibujan los juegos de un parque y mientras alguien va realizando con su mano (simulando con dos dedos las piernas) el recorrido que realizaría un niño por este, el resto de la clase improvisa vocalmente los sonidos que se irían produciendo y otros que podrían acompañar las acciones (sonidos cortitos ascendentes simulando los pasos cuando sube la escalera del tobogán, un sonido largo descendente cuando va bajando por este, etc.).

- Elaboración de *relatos sonoros* (integración de literatura, plástica y música): Creación de una historia breve, que debe plasmarse en un texto o en viñetas (cómic) para finalmente ser contada solo por medio de sonidos, a partir de los cuales se procede a la elaboración de musicogramas y se diseñan actividades para realizar en clase con alumnado de primaria.

Actividad principal:

- Realización de una *experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos*: Grupalmente, debieron elaborar una creación que integrara diferentes lenguajes artísticos (música y al menos otros dos lenguajes más), y que estuviera enfocada hacia alguna problemática de nuestra realidad actual o relacionada con aspectos como la inteligencia emocional y la formación en valores. Dado que esta actividad fue la más relevante, se describen a continuación las pautas proporcionadas al alumnado y el desarrollo de esta experiencia.

5.6.2.2 Experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos:

“Uniando las artes para cambiar la sociedad”

A) Pautas para la realización de la producción

Descripción general

En este trabajo cada grupo deberá presentar alguna producción original que involucre diferentes lenguajes artísticos. Esta deberá estar enfocada hacia la temática de algún aspecto de nuestra realidad actual o relacionarse con aspectos como la inteligencia emocional y la formación en valores.

Detalle de los elementos que compondrán la producción

1) Temática:

- Aspectos de nuestra realidad actual: problemáticas sociales, conocimiento del medio natural, análisis de algún aspecto social, etc.
- Aspectos como la inteligencia emocional (inteligencias interpersonal e intrapersonal de Gardner, conocerse a uno mismo y autocontrolarse – comprender a los demás y saber relacionarse / habilidades sociales: empatía, asertividad, autocontrol, gestión del enfado, automotivación, etc.) y la formación en valores (paz, tolerancia, etc.).

2) Lenguajes artísticos:

Se deberán integrar la música con al menos dos lenguajes artísticos más (artes visuales⁶⁶, danza, teatro, literatura).

3) Opciones de propuestas artísticas: “disparadores de ideas”

A continuación, se detalla un listado de propuestas artísticas que integran diferentes lenguajes artísticos (a las que además se les podrían integrar más elementos artísticos) a modo de ejemplos. Las mismas pueden ser utilizadas tal cual están planteadas o se pueden tomar como idea a la cual realizar modificaciones; incluso existe la alternativa de trabajar otra propuesta que no figure en el listado:

- *Paisaje sonoro* con elementos multisensoriales (montaje de un laberinto multisensorial).
- *Relato sonoro*
- *Sonorización de poema*
- *Greguería* (escribir, sonorizar y realizar un musicograma artístico, también se pueden agregar elementos de dramatización, danza, etc. o de artes visuales: dibujos, fotografías, vídeo, etc.)
- *Historia disparatada*: cada alumno escribe una historia breve diferente a partir de algo que se les da (para cada uno algo diferente: una música, un grupo de sonidos, una frase, una imagen, olores, sabores, etc.: deben ser cosas que tengan poca relación), después deben utilizar parte de cada

⁶⁶ En un sentido muy amplio: incluyendo la fotografía, el arte digital, etc.

historia para construir una nueva historia que se relata sobre un fondo musical (como las historias que se contaban por la radio).

- Rehacer la *banda sonora de un fragmento de dibujo animado, escena de película, etc.* y a partir de ese fragmento escribir una nueva historia (diferente de la historia original que se contaba en el dibujo animado o escena) y dramatizarla.

- *Performance*

- *Instalación artística*

- *Vídeo arte*

- Aprovechar trabajos que hayan hecho para Plástica o Literatura para sonorizarlos.

- Otras...

Sobre la originalidad de las producciones

Se pueden utilizar fragmentos de obras de arte⁶⁷ preexistentes, siempre y cuando se aclare quiénes son los autores de estos elementos y/o de dónde fueron extraídos, para que no se considere plagio. Además, cada trabajo deberá contar con una serie de elementos artísticos originales (creados por alguno/s o todos los integrantes del grupo).

Se debe intentar que el producto elaborado sea una propuesta original que no se ciña a los estándares de géneros artísticos convencionales (por ejemplo: la representación de una obra de teatro convencional o un vídeo al estilo de una película, etc.). Este trabajo se propone justamente para que puedan explorar nuevas maneras de combinar diferentes elementos provenientes de distintos lenguajes artísticos, como una actividad sumamente lúdica comparable al juego de un niño que tiene ciertas piezas de construcción y las coloca y recoloca de diferentes maneras dejando volar su imaginación, explorando, probando diversas combinaciones, observando qué es lo que pasa cada vez, aprendiendo de cada experimento...

⁶⁷ En sentido amplio: pinturas, música, vídeo de una bailarina, etc.

B) Desarrollo de la experiencia

1) Presentación de la experiencia:

- Se comienza comentando al alumnado en líneas generales de qué trata la experiencia que están a punto de vivenciar y cuáles son las pautas para su realización. También se explica que la misma será abordada colaborativamente, aprovechando los grupos conformados para la realización de actividades anteriores.

2) Tareas previas a la realización de la elaboración de la creación grupal:

- *(Individual) Elección de temática – propuesta artística:* cada estudiante debe traer apuntado para la siguiente sesión: a) la temática sobre la que le interesaría trabajar (violencia de género, empatía, paz, etc.) y b) describir una propuesta artística que considere que pueda servir para plasmar esa temática y que responda a las pautas del trabajo de integrar diferentes disciplinas artísticas, buscando siempre que la propuesta artística sea original, creativa, que sorprenda.
- *(Grupal) Búsqueda y acuerdo sobre temática y propuesta artística:* en el seno de su grupo, cada uno de los integrantes comenta la temática y la propuesta artística elegidas en la tarea anterior, para que a partir de todas las aportaciones se generen en el grupo nuevas ideas y se debatan diferentes argumentaciones que confluyan en la decisión sobre la temática que se tratará y la forma artística que adoptará la creación para abordarla.
- *(Individual) Búsqueda de información:* Cada grupo debe buscar información sobre la temática elegida e información y ejemplos relacionados con la propuesta artística que decidieron abordar (por ejemplo, buscar información sobre la temática de la drogadicción y acerca de la *performance*, entendida en el contexto de la *performance art*). Para ello deben repartirse entre los integrantes qué información y/o ejemplos buscará cada uno, preparar esta información para ser comentada en clase y subirla a la plataforma Moodle utilizada en la asignatura.
- *(Grupal) Puesta en común de la información recopilada:* exposición de algunos alumnos a la clase de la información y ejemplos buscados;

comentario entre integrantes de los grupos sobre toda la información recopilada por el grupo y los ejemplos de propuestas artísticas.

- (*Grupal*) *Mensaje-emociones-símbolos*: Se solicita a los grupos que dialoguen para intentar concretar cuál es el mensaje que pretenden transmitir con relación a la temática elegida, cuáles son las emociones que se pondrían en juego e intentarían transmitir al público y cuáles serían los recursos simbólicos artísticos que utilizarían para intentar transmitir mensaje y emociones.

3) Realización de las producciones grupales

- Diseño y montaje de la producción: se dedican ~~se dedicaron~~ varias sesiones a la elaboración de las creaciones grupales, destinadas a la generación de materiales de diversos tipos y a la realización de los ensayos necesarios para la puesta en escena.
- Puesta en escena de las producciones grupales originales y grabación.

4) Reflexión sobre el trabajo realizado

- Respuestas individuales por parte de los estudiantes de los cuestionarios de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos.
- Reflexión sobre el trabajo realizado, a través de exposiciones orales y diálogo, en la que se propone la intervención de todos los participantes.

5.6.3 Fase 3: Posterior a la formación

Finalmente, durante la tercera fase, los participantes responden los cuestionarios posttest de la propuesta didáctica al concluir la asignatura de *Didáctica de la Música*, a fin de obtener los datos necesarios para poder estudiar las cuestiones planteadas en los objetivos específicos 4 al 7 y verificar la hipótesis.

5.7 Análisis de los datos

En el apartado dedicado a exponer el diseño de la investigación, se explicaba que la misma se sitúa en el marco del paradigma interpretativo y constituye un

estudio exploratorio, en el que predomina lo descriptivo y se incluyen elementos explicativos, utilizándose un diseño mixto en el que los enfoques cualitativos y cuantitativos se han empleado de forma simultánea e integrada, recayendo el mayor peso en el modelo cualitativo. Por último, se añadía que esto se ha materializado en un diseño pretest-intervención-postest.

Teniendo esto en cuenta, para la obtención de los resultados se utilizaron procedimientos que facilitaron la descripción de los datos aportados por los diferentes instrumentos (pretest, valoración y postest) y, también, procedimientos empleados para contrastar los resultados del pretest con los del postest⁶⁸. La descripción de los datos responde a los objetivos específicos 1, 2, 3, 4 y 6, y la comparación entre los resultados del pretest con el postest a los objetivos 5 y 7.

Los dos primeros puntos que se presentan a continuación dentro de este apartado responden a la descripción de los procedimientos utilizados para la descripción y para la comparación mencionados. En congruencia con el enfoque mixto adoptado en este estudio, se explica en cada uno de ellos cuál ha sido el tratamiento cuantitativo y cuál el cualitativo, así como la manera en que se han establecido relaciones entre ambos. A continuación, se encuentran dos puntos más, uno dedicado explicar los casos incluidos/excluidos de los diferentes análisis y otro a la estructura categorial.

5.7.1 Procedimientos para obtener resultados descriptivos

5.7.1.1 Algoritmos de análisis

Dependiendo de los tipos de datos de los que se partió para analizar cada categoría y de las clases de resultados deseados, se utilizaron diferentes secuencias de análisis, que pueden ser resumidas en los seis algoritmos⁶⁹ que se muestran a continuación:

⁶⁸ Con el propósito de simplificar se denominará, de aquí en adelante, “cuestionario pretest” o “pretest” al cuestionario pretest de la propuesta didáctica y, de la misma manera, “cuestionario postest” o “postest” al cuestionario postest de la propuesta didáctica.

⁶⁹ Algoritmo: entendido en este contexto como un conjunto ordenado de instrucciones definidas y finitas que permiten, a partir de un estado inicial (unos datos), llegar a un estado final (la obtención de unos resultados).

ALGORITMO 1:

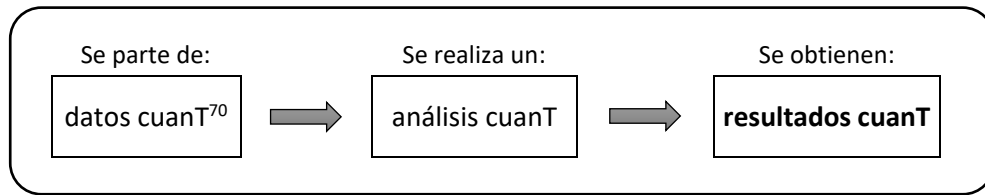


Figura 13. Algoritmo de análisis 1

ALGORITMO 2:

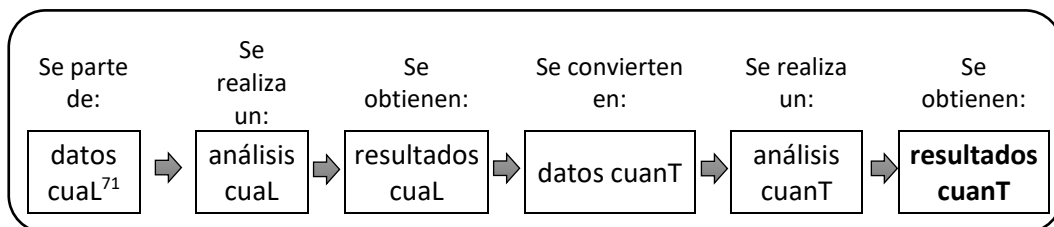


Figura 14. Algoritmo de análisis 2

ALGORITMO 3:

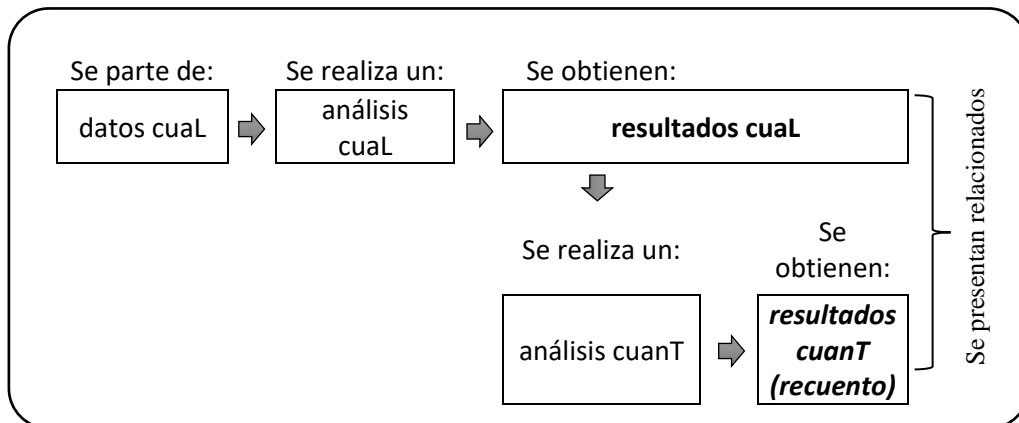


Figura 15. Algoritmo de análisis 3

⁷⁰ cuanT: cuantitativo/s.

⁷¹ cuaL: cualitativo/s.

ALGORITMO 4:

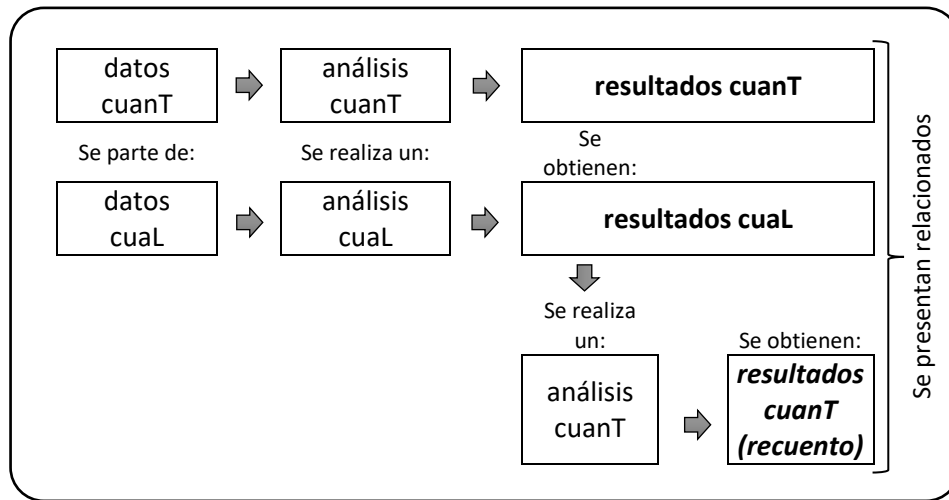


Figura 16. Algoritmo de análisis 4

ALGORITMO 5:

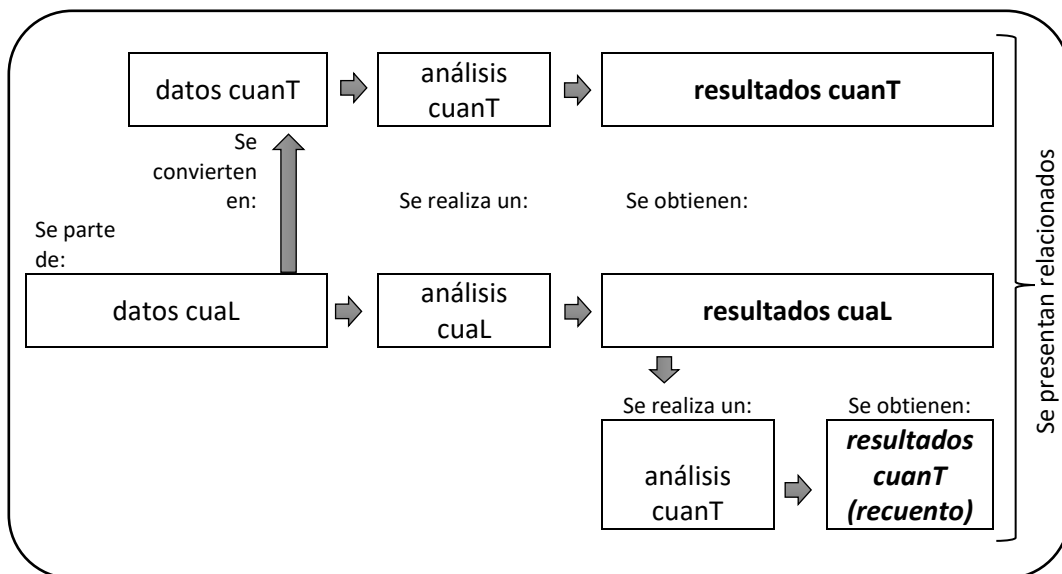


Figura 17. Algoritmo de análisis 5

ALGORITMO 6:

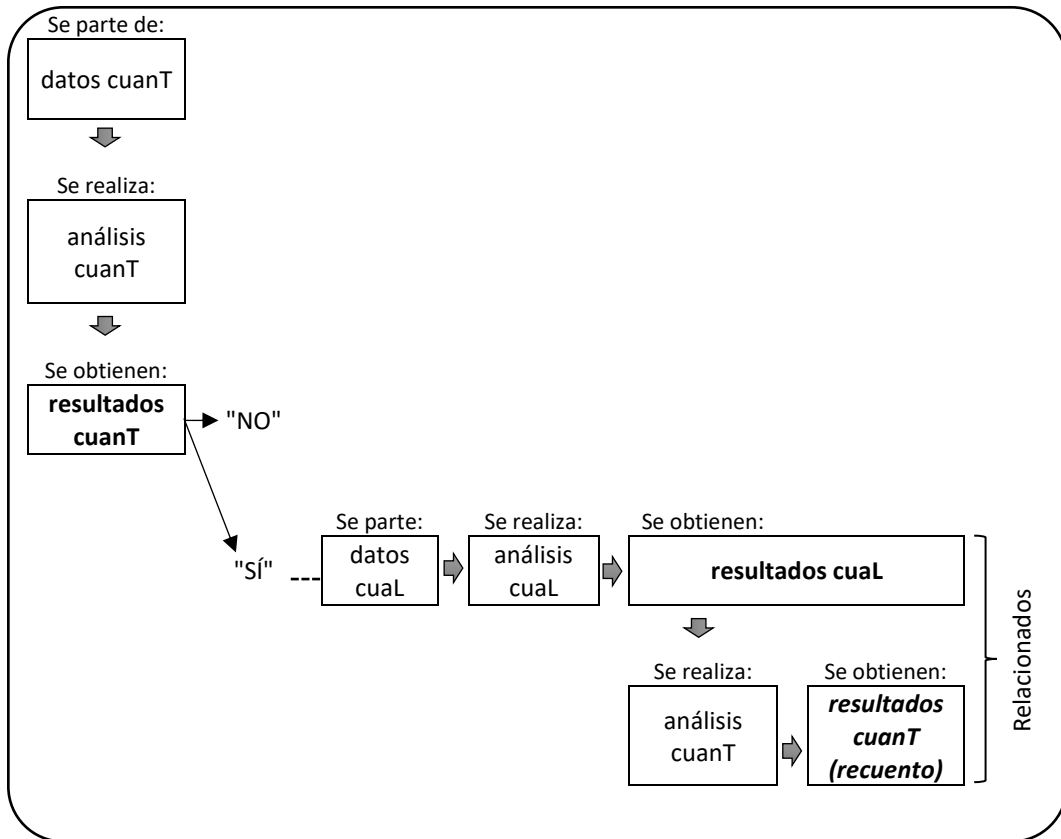


Figura 18. Algoritmo de análisis 6

Como se puede observar, mientras que los algoritmos 1 y 2 solamente arrojan resultados cuantitativos, aplicando el resto de los algoritmos se obtienen tanto resultados cuantitativos como cualitativos.

Los algoritmos 1 y 2 se diferencian en que, si bien en el algoritmo 1 se parte directamente de datos cuantitativos (preguntas cerradas: escalas *Likert*), en el algoritmo 2 estos se obtienen a partir de datos cualitativos⁷² (pregunta abierta)⁷³.

El algoritmo 3 parte de una pregunta abierta, y comprende un análisis cualitativo de contenido que se complementa con un análisis cuantitativo, realizado con el objetivo de establecer cuáles de las subcategorías emergidas por medio del análisis cualitativo poseen mayor o menor presencia entre las respuestas

⁷² En el caso de la pregunta analizada con el algoritmo 2, no se realizó otro tipo de análisis que pudiera reflejar más datos cualitativos, dado que, más allá que esta pregunta fue diseñada para obtener resultados cuantitativos a partir de las subcategorías que emergieran de una pregunta abierta, en las respuestas no apareció ningún otro tipo de información relevante de analizar.

Los algoritmos 4, 5 y 6 contienen al algoritmo 3 y suman más elementos. El algoritmo 6 antepone a la pregunta abierta una cerrada nominal dicotómica (sí-no), a efectos de comenzar identificando y contabilizando quiénes cumplen ciertos requisitos y quienes no, para continuar realizando una pregunta abierta a aquellos que lo cumplen, que es tratada como en el algoritmo 2.

El algoritmo 4 fue utilizado para analizar los ítems que comprenden una pregunta cerrada (generalmente escala *Likert* de 5 opciones)⁷⁴, en la que se debe elegir una valoración u opinión sobre algo, que se complementa con una pregunta abierta destinada a justificar las razones de la elección realizada en la pregunta cerrada. Así, se parte de datos cuantitativos (los valores correspondientes a la escala *Likert*) y de datos cualitativos (las justificaciones). Este algoritmo de análisis permite obtener resultados acerca de cuáles son las valoraciones/opiniones predominantes determinándose, además, las razones por las que se elige cada una de estas que poseen mayor/menor peso en dicha elección. El algoritmo 5, si bien parte de datos solo cualitativos, se asemeja mucho al 4, ya que se parte de los datos cualitativos que se convierten en cuantitativos a modo de escala *Likert* de 5 valores y luego se continúa siguiendo una estructura igual al del algoritmo 4.

En el Anexo 6, se puede apreciar la relación entre categorías y algoritmos empleados para su análisis, y también se especifica el punto del capítulo 6 en el que se encuentran los resultados de cada uno de estos análisis.

5.7.1.2 Análisis de datos cualitativos

Se describe en este apartado la forma en que fue efectuado el análisis cualitativo de los datos, tomando como referencia a Tójar (2006). En primer lugar, cabe mencionar que se realizó un análisis de contenido centrado en el aspecto semántico de los textos, es decir, en el sentido de las palabras y el análisis de los temas y categorías propuestos. Con este fin, se han realizado tres tipos de lecturas: literal, interpretativa y reflexiva, abarcando así tanto la búsqueda del contenido de

⁷⁴ Solo uno de los ítems analizado siguiendo el algoritmo 4 contiene una pregunta cerrada de elección politómica de respuesta múltiple cuyas categorías no representan medidas. El resto de los ítems analizados con este algoritmo contiene preguntas cerradas de elección que utilizan escalas *Likert* de 5 opciones.

las palabras y su uso, como lo que estas significan, representan o quieren decir, todo esto con la aportación de las reflexiones de la investigadora.

En segundo lugar, cabe comentar que se ha utilizado el procedimiento de reducción de datos, con el objetivo de simplificar la información recogida, cuidando siempre no perder información relevante para la investigación. Se realizó una primera reducción antes de recabar la información: el diseño de los cuestionarios utilizados ya supuso una primera selección de la información con la que se contaría. Además, se realizó una segunda reducción de datos durante el proceso de análisis, el cual consistió principalmente tanto en descartar una pequeña parte de la información obtenida como en clasificarla en categorías y subcategorías de análisis.

Entre la información descartada se encuentran el conjunto de respuestas correspondientes a las preguntas 10 y 19 de los cuestionarios pretest y postest de la propuesta didáctica, las respuestas de las opciones “otros” que figuran en todos los cuestionarios, y aquellas pocas respuestas que no se corresponden con lo preguntado. Las preguntas 10 y 19 no se han analizado porque la información buscada estaba ausente o no se reflejaba de manera clara entre las respuestas, probablemente por no haber sido formuladas correctamente. En la pregunta 10 se buscaba saber cómo había sido la experiencia como alumno en Educación Artística -si había sido agradable/desagradable, satisfactoria/insatisfactoria, etc.- y en las respuestas a esta pregunta abierta los participantes respondían qué habían estudiado. En la pregunta 19 se buscaba obtener la opinión de los participantes acerca de enfocar el aprendizaje de las disciplinas artísticas integradas entre sí mismas, pero al no haber aclarado en las preguntas “entre sí”, en bastantes respuestas se referían a la integración de las disciplinas artísticas en general/con otras áreas de conocimiento (qué es sobre lo que se incide en la pregunta siguiente) y en bastantes no quedaba claro a qué tipo de información se referían. Las opciones “otros” fueron dejadas en blanco en casi todos los casos y las pocas respuestas encontradas o en muchos casos no se correspondían con lo preguntado y en los restantes eran muy poco relevantes para la investigación. Por último, en los pretest y postest, dentro de las respuestas a las preguntas analizadas, en algunas, se encontraron casos en los que algunos de los participantes generaron respuestas no acordes con lo preguntado,

probablemente por desconocimiento (esto es más frecuente en el pretest que en el postest).

La reducción de datos explicada en el párrafo anterior se efectuó a la vez que se iba realizando el análisis de contenido mencionado al comienzo. Este consistió en separar la información en unidades más grandes e ir subdividiendo sucesivamente estas en otras más pequeñas, que se reagrupaban en ocasiones en otras intermedias; se revisó el trabajo efectuado y se realizaron ajustes hasta dar con la estructura categorial que pareció la más adecuada. Esta quedó conformada por un “bosque” conformado por “esquemas tipo árbol”, en los que, en ocasiones, se pueden relacionar las ramificaciones de unas ramas principales con las de otras. Continuando con la analogía, podemos decir que dentro del bosque encontramos diferentes árboles denominados “dimensiones de análisis”, que poseen ramas principales a las que llamamos “categorías” que se ramifican en “subcategorías”. Resumiendo, encontramos en principio tres niveles articulatorios de análisis: dimensiones, categorías y subcategorías, pudiendo en algunos casos estar estas últimas subdivididas en sub-subcategorías, que conformarían un cuarto nivel.

Las unidades de análisis más pequeñas que se delimitaron fueron los argumentos contenidos en cada respuesta. Dado que es común encontrar casos en los que puede aparecer más de un argumento por respuesta⁷⁵ y que al aislar los argumentos se perdía el sentido de la respuesta, por quedar descontextualizado, se procedió a descartar trabajar a partir de una asignación monocategorial, contemplando que una misma respuesta pudiera estar asignada a diferentes subcategorías de análisis.

Para efectuar el análisis de los datos cualitativos se hizo uso de ATLAS.ti, aplicación que proporciona un conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La función de estas herramientas es contribuir a organizar, reagrupar y gestionar el material de forma sistemática y, a la vez, de acuerdo con las necesidades de cada investigación. Es muy útil además para recuperar determinada información deseada y también para

⁷⁵ Por ejemplo, alguien puede justificar que está de acuerdo con enfocar de forma integrada la enseñanza de las artes porque mejora el aprendizaje de los alumnos -argumento 1-, haciéndoles las clases más divertidas -argumento 2-, a la vez que se está contribuyendo a innovar pedagógicamente -argumento 3-.

analizarla mediante herramientas como la coocurrencia de documentos primarios con códigos o la coocurrencia de unos códigos con otros.

Esta aplicación fue utilizada, en definitiva, para asignar cada respuesta a su correspondiente categoría de análisis y para ir buscando las subsiguientes subcategorías emergentes, conformándose así el bosque de códigos. Como la aplicación permite visualizar la cantidad de citas que fueron asignadas a un código, es decir, la cantidad de respuestas que se corresponden con una determinada subcategoría, al presentar los resultados se pudo reflejar el mayor o menor peso que poseen las subcategorías de cada categoría⁷⁶. Esto es lo que se aplica a los algoritmos de análisis números 3 al 6, cuando se especifica al final que sobre datos cualitativos se realiza un análisis cuantitativo obteniéndose resultados cuantitativos de tipo recuento. Esto permitió, además, en algunos casos que interesaba, sopesar los argumentos positivos/a favor frente a los argumentos negativos/en contra.

Más allá de contarse con estos datos cuantitativos a partir de los cualitativos basados en el recuento, se realizaron otros procedimientos más complejos que se explican en el punto siguiente.

5.7.1.3 Conversión de datos cualitativos a cuantitativos

Como se explicaba al exponer el algoritmo de análisis 4, en los cuestionarios encontramos ítems conformados por una pregunta cerrada (*Likert*) en la que los participantes deben elegir una valoración como respuesta, seguida por una pregunta abierta a la que deben responder con una justificación que fundamente de la valoración elegida. El fin último de esta estructura es poder determinar cuáles son las razones por las que se elige cada valoración.

Este mismo fin se persigue en el ítem 20⁷⁷ del cuestionario pretest-postest, que sondea la opinión de los participantes sobre el enfoque del aprendizaje de las disciplinas artísticas integradas con otras áreas de conocimiento. Pero en este caso, debido a la relevancia de este ítem para la investigación, con el objetivo de no

⁷⁶ En el punto 6.4.1 se encuentran resultados que constituyen un ejemplo de este tipo de análisis, en el que se utiliza el recuento para determinar el mayor-menor peso de cada subcategoría.

⁷⁷ Los resultados de la valoración de este ítem se encuentran en los puntos 6.1.2.1 (pretest) y 6.6.2.1 (postest); pertenecen a la categoría A2 - Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento.

condicionar de ninguna manera las respuestas de los participantes, se decidió obtener esta información y realizar este análisis solo a partir de una pregunta abierta, prescindiéndose de la cerrada. Debido a esto, el análisis realizado responde al algoritmo 5, en el que se extrae la valoración, que en el algoritmo 4 provenía de la pregunta cerrada (*Likert*), a partir de la respuesta abierta.

Con el objeto de mostrar datos estadísticos acerca de las respuestas dadas, después de descartar aquellas respuestas que claramente no se correspondían con lo preguntado, se clasificaron las respuestas en base a las siguientes categorías: valoración muy positiva, valoración positiva, valoración positivo-negativa, valoración negativa, valoración muy negativa. En el grupo de las respuestas correspondientes a la “valoración positivo-negativa” se incluyeron aquellas que presentaban tanto argumentos a favor como argumentos en contra para la implementación del enfoque globalizado. Para poder clasificar las preguntas que se mostraban a favor y las que se pronunciaban en contra de este enfoque, se utilizó la rúbrica que se presenta seguidamente, en la que encontramos una serie de palabras/expresiones que sirven de guía para poder ubicar a cada respuesta en una de las categorías:

Tabla 18. *Rúbrica para adjudicar valores cuantitativos a respuestas cualitativas*

Valoración muy positiva	Valoración positiva	Valoración positivo-negativa	Valoración negativa	Valoración muy negativa
Muy bueno	Bueno	Bien... pero	Malo	Muy malo
Muy bien	Bien	mal...	Mal	Muy mal
Gran relevancia	Relevante		Perjudicial	Muy perjudicial
Muy importante	Importante	Tal vez sería		
Muy adecuado	Adecuado	bueno...	Inadecuado	Muy inadecuado
Fundamental			Difícil	Muy difícil
Imprescindible				Imposible

La información comenzó tratándose en ATLAS.ti, y una vez adjudicada una valoración a la respuesta de cada participante, se constituyó en SPSS una variable categórica ordinal, a la que fueron volcados los datos correspondientes a cada caso para su tratamiento estadístico.

También en el ítem 14⁷⁸ se partió de datos cualitativos que se transformaron para poder ser procesados estadísticamente en SPSS. En esta ocasión se consultó a los participantes acerca de cuál/es disciplinas consideraban que debían formar parte de la Educación Artística en el nivel de Educación Primaria. El análisis realizado responde a la estructura del algoritmo 2, en el que se parte de datos cualitativos para obtener resultados cuantitativos. Se utilizó aquí también como punto de partida una pregunta abierta, para que pusieran solo aquellas disciplinas que tuvieran en cuenta, sin que pudieran utilizar las opciones de una pregunta cerrada como nuevas ideas para su respuesta. El procedimiento consistió, en primer lugar, en incluir en SPSS una variable nominal dicotómica (sí – no) para cada una de las disciplinas artísticas registradas entre las respuestas, en las que se reflejaba en cada caso -cada participante-, si había o no mencionado a cada disciplina. A continuación, se observaron las combinaciones de disciplinas artísticas presentes en cada participante (por ej. música; música y plástica; música, teatro y danza, etc.) y también la cantidad de disciplinas artísticas que nombraba cada uno; para poder volcar esta información se añadieron en SPSS dos variables: una nominal, cuyas categorías se corresponden con las diferentes combinaciones de disciplinas artísticas, y otra ordinal, cuyas categorías coinciden con la cantidad de disciplinas artísticas mencionadas. Una particularidad hallada en el postest es la expresión “etcétera” o la utilización de puntos suspensivos, de idéntico significado, dando a entender que se incluirían otra u otras disciplinas artísticas además de las detalladas en la respuesta: teniendo en cuenta la falta de precisión implícita, tanto desde el punto de vista de la identificación de la disciplina artística que sumaría como a la hora de poder determinar el número de vertientes artísticas que se añadiría, esto no fue tenido en cuenta en el análisis.

5.7.1.4 Análisis de datos cuantitativos

Para realizar el análisis de los datos cuantitativos, se utilizó el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), sistema de análisis estadístico y de

⁷⁸ Los resultados de este ítem se encuentran en los apartados 6.4.5 (pretest) y 6.9.5 (postest); pertenecen a la categoría de análisis D5 - Disciplinas que se deberían incluir en Educación Artística.

gestión de datos en un entorno gráfico, que utiliza menús descriptivos y cuadros de diálogo, además de las sintaxis.

El primer paso consistió en preparar la matriz creando y configurando las variables. Dependiendo de los tipos de preguntas formuladas se utilizaron las siguientes clases de variables:

- Numéricas discretas – escala (edad)
- Categóricas nominales dicotómicas (sí-no / hombre-mujer)
- Categóricas nominales politómicas (perfiles de educador artístico: tutor, especialista, artista, y combinaciones de estos)
- Categóricas ordinales (*Likert* de 5 valores y de 3 valores).

Estas últimas variables son las que más abundan. Al tener que asignar valores a las categorías, al principio se pensó utilizar como valor más bajo al 0 (cero) en las variables cuya categoría más baja eran nociones que indicaban ausencia, como “nunca” o “nada”, y utilizar como valor inferior al 1 en las variables, cuya categoría inferior indica escasa presencia, como “muy poco”. Pero luego, se vio que, a efectos de establecer comparaciones numéricas entre las variables, teniendo en cuenta el importante volumen de estas⁷⁹ presentes en este estudio, el hecho de que se utilizaran diferentes rangos de valores complicaría el proceso de análisis y la comprensión de los resultados. Por ello, finalmente se decidió unificar, adjudicando valores de 1 a 5 a todas las variables para las escalas *Likert* de cinco categorías y valores de 1 a 3 para todas las de tres.

Otra aclaración que cabe mencionar con respecto a las variables consiste en que las nominales politómicas provienen de la transformación de otras variables. El caso del ítem 14 ya fue explicado en el apartado anterior. El otro caso corresponde al ítem 16⁸⁰ del pretest/posttest, en el que se parte de una pregunta de elección múltiple (se puede elegir más de una respuesta), que se vuelca en primer lugar a la matriz incorporando una variable nominal dicotómica (sí-no) para cada una de las opciones, y luego, a partir de las combinaciones de opciones se genera otra variable nominal politómica.

⁷⁹ Se encuentran más de 300 variables en este estudio.

⁸⁰ Los resultados de este ítem se encuentran en los apartados 6.4.7 (pretest) y 6.9.7 (posttest); pertenecen a la categoría D7 - Perfil educador artístico en Educación Primaria.

Con las variables configuradas, se introdujo en la matriz de datos el listado con los códigos correspondientes a cada caso y se fueron ingresando todos los datos, para poder, finalmente, realizar los diferentes tipos de análisis. Entre estos, predominan los estadísticos descriptivos univariantes, destinados a exhibir la distribución de frecuencias y sus porcentajes en tablas, en las que se pueden apreciar también los casos válidos y los perdidos, y visualizar cuál es la moda (la categoría de la variable que más se repite), medida que se tendrá en cuenta al abordar más adelante la discusión de los resultados.

Para el análisis de la dimensión C, se han contemplado también otros elementos. Dado que las tres primeras categorías de análisis (C1, C2 y C3)⁸¹ comprenden 25 variables cada una, en lugar de reflejar las frecuencias y porcentajes de cada variable por separado, para simplificar y poder comparar los resultados, se ha optado por presentar los valores correspondientes a la moda⁸², el mínimo, el máximo, el rango y la suma. A efectos de esclarecer visualmente la información, se han incluido algunos gráficos de barras y gráficos de barras agrupadas.

Como se puede comprobar, el análisis estadístico utilizado en esta parte descriptiva contempla aspectos básicos. En un principio se consideró analizar otras propiedades de las distribuciones de frecuencias (Etxeberría & Tejedor, 2005), como la desviación estándar, la curtosis y la asimetría. Finalmente se decidió excluir estas medidas de dispersión y de distribución del análisis teniendo en cuenta, el carácter exploratorio de esta investigación, en la que se encuentra un enorme volumen de variables y datos por analizar, sobre los que se pretende realizar un sondeo más que profundizar. No se debe perder de vista además que, como se dijo al explicar el diseño de la investigación, esta posee un diseño mixto en el que se ha decidido otorgar mayor peso a lo cualitativo que a lo cuantitativo:

Mientras que el concepto de dato cualitativo se entiende muy bien por su contraposición con el cuantitativo, el concepto de dato o de información susceptible de análisis cualitativo es muy heterogéneo. En realidad, cualquier dato, ya sea cualitativo o cuantitativo, es susceptible de análisis cualitativo. [...] Lo importante

⁸¹ Ver categorías de análisis en el Anexo 6.

⁸² Se prefiere como medida de posición central utilizar a la moda en lugar de la media, ya que el análisis de las variables mediante la prueba de Shapiro-Wilk da como resultado que la distribución de estas no es normal, por lo que la media no resulta una medida realmente representativa.

no es el tipo de datos que se obtiene, o que se tiene, sino la intención con la que la persona que investiga lo aborda” (Tójar, 2006, p. 285).

En el contexto de esta investigación la intención es cualitativa. Como ya se ha dicho en otras oportunidades, lo que se quiere saber es, más allá de cuántos opinan más a favor o en contra sobre algo, son las razones subyacentes a dicha opinión. En este sentido, lo más utilizado para el análisis descriptivo ha sido la distribución de frecuencias y porcentajes, ya que constituyen un elemento útil para poder clasificar mejor las opiniones/valoraciones, permitiendo posteriormente indagar sobre los argumentos empleados por cada grupo de estas.

5.7.1.5 Relación de resultados cuantitativos con cualitativos

Los resultados obtenidos a partir del algoritmo de análisis 4, aplicado en los cuestionarios pretest-postest, aplicados a ítems conformados por una pregunta cerrada (*Likert*), de los que se obtiene una valoración, seguida por una pregunta abierta a la que deben responder con una justificación que fundamente la valoración elegida, arrojan tanto resultados cualitativos como cuantitativos. Ocurre lo mismo con el algoritmo 5, que, como ya se dijo, es una variante del 4. Como se advirtió, el objetivo de esta estructura consiste en determinar cuáles son las razones por las que se elige cada valoración. Por esta razón, no tiene sentido presentar los resultados cuantitativos por una parte y los cualitativos por otra, sino que lo correcto es relacionarlos. Con esta finalidad, utilizando la herramienta de coocurrencia de códigos del programa ATLAS.ti, se ha reflejado al final de los apartados de resultados obtenidos a partir de la implementación de los algoritmos 4 y 5 una relación entre los diferentes tipos de valoraciones y las subcategorías cualitativas que se relacionan con cada uno⁸³.

Intentando reflejar esta relación de la forma más clara posible, y teniendo en cuenta que los resultados hallados poseen diferentes grados de complejidad, esto se ha plasmado de diferentes maneras.

Si bien siempre se comienza mostrando los resultados estadísticos correspondientes a cada tipo de valoración, mientras que en algunos casos se

⁸³ Esto se ha realizado codificando en primer lugar las respuestas abiertas en base a la opción de valoración elegida en la pregunta cerrada complementaria anterior, y posteriormente adjudicando otro u otros códigos correspondientes a los tipos de argumentos empleados.

comienzan detallando los tipos de argumentos hallados y posteriormente se explica cuáles de estos se emplean en cada tipo de valoración⁸⁴, en otros, se exponen directamente las clases de argumentos utilizados en cada tipo de valoración⁸⁵. En ambos casos se detalla además cuáles de los argumentos son más o menos empleados en general y con respecto a cada tipo de valoración.

Con la intención de dar una visión de conjunto y proporcionar una información más detallada, se han incluido en bastantes casos tablas⁸⁶ y en otros menos numerosos gráficos de barras apiladas⁸⁷. Estas tablas y gráficos fueron generados a partir del programa Excel, programa al que se pueden exportar las tablas de coocurrencia de códigos generadas en ATLAS.ti.

5.7.2 Procedimientos para obtener resultados comparativos (contrastes pretest-postest)

Se explican a continuación los procedimientos realizados para confrontar los resultados del cuestionario pretest con los del postest. Estos se presentan organizados en dos apartados: uno para los resultados cualitativos y otro para los cuantitativos.

5.7.2.1 Contrastes pretest-postest de los resultados cualitativos

Los procedimientos utilizados para comparar los resultados cualitativos del pretest con los del postest estuvieron enfocados a detectar cuáles subcategorías están presentes en ambos y cuáles aparecen solo en uno de ellos. En bastantes casos se reflejó, además, en qué medida las subcategorías tienen mayor o menor presencia en el pretest o en el postest. Esto supuso valerse de la comparación de los recuentos de las respuestas que mencionaban cada subcategoría (cada tipo de argumento) y sus porcentajes. Estos aspectos cuantitativos fueron analizados junto a los cualitativos, por estar íntimamente ligados. La finalidad última de estos análisis consiste en dilucidar si los argumentos del pretest con respecto del postest han

⁸⁴ Ver apartado 6.1.2 en el que se presenta primero el punto 6.1.2.2 Argumentación, y luego el punto. 6.1.2.3 Correspondencia de los argumentos con las valoraciones.

⁸⁵ Ver punto 6.3.7.2 Argumentación según la autoeficacia manifestada.

⁸⁶ Ver Tabla 20 del punto 6.1.2.3 Correspondencia de los argumentos con las valoraciones.

⁸⁷ Ver figura 19 del punto 6.1.3.2 Argumentación.

variado en número o grado de elaboración, con la intención de intentar inferir si se ha constatado algún tipo de evolución.

Los programas informáticos utilizados para llevar a cabo los contrastes cualitativos fueron ATLAS.ti y Excel.

5.7.2.2 Contrastes pretest-postest de los resultados cuantitativos

Teniendo en cuenta que se encuentran categorías que contienen diferentes cantidad y tipos de variables⁸⁸, se debieron realizar distintos procedimientos para contrastar los resultados cuantitativos del pretest con los del postest. Considerando esto, se explican los procedimientos utilizados para confrontar, en primer lugar, categorías equivalentes a una variable ordinal, en segundo, categorías que comprenden múltiples variables ordinales y, por último, categorías que comprenden variables nominales.

Como se podrá constatar, si bien se presentaron algunos condicionamientos y limitaciones en los tipos de análisis estadísticos que se podían aplicar, ante la imposibilidad de utilizar las pruebas o procedimientos más habituales, se emplearon otras estrategias que permitieron realizar los contrastes de acuerdo con los intereses de la investigación.

Los programas informáticos que permitieron realizar los contrastes fueron SPSS y Excel.

Confrontación categorías equivalentes a una variable ordinal o que la comprenden

Para realizar el contraste de los resultados obtenidos a partir de las preguntas cerradas (escalas *Likert*) del cuestionario pretest de la propuesta didáctica con los del postest, se descartó la comparación de medias, dado que las variables a comparar no poseían una distribución normal, por lo que las medias no resultarían medidas suficientemente representativas.

Por esta razón, se optó por realizar la prueba no paramétrica de McNemar-Bowker, extensión de la prueba de McNemar para la significación de los cambios.

⁸⁸ Al final de este capítulo, en el punto 5.7.4.1 se encuentran detalladas las diversas configuraciones que poseen las categorías.

Esta última es “particularmente aplicable a los diseños "antes-después", en los cuales cada sujeto se utiliza como su propio control y en los que las mediciones se realizan ya sea en escala nominal u ordinal” (Siegel, 1995). Su función es comparar el cambio en la distribución de proporciones entre dos mediciones de una variable dicotómica y determinar si existe una diferencia estadísticamente significativa, es decir, que la diferencia no se debe al azar. Para ello se debe rechazar la hipótesis nula, que afirma que el número de cambios en cada dirección es el mismo (es simétrico). La prueba de McNemar-Bowker (Zaiontz, 2019), es similar, pero permite analizar variables de más de dos categorías, por lo que resultó adecuada para comparar variables relacionadas con preguntas de respuesta *Likert* de 3 o de 5 categorías.

Ante la ausencia de resultados en bastantes de los pares de variables a los que se aplicó esta prueba, se ideó una estrategia de análisis que, si bien no permite determinar si los cambios son significativos o no, facilita visualizarlos y realizar una interpretación de su magnitud, para posteriormente comparar el grado de cambio de diferentes pares de variables. Concretamente, al comparar las respuestas de una misma pregunta/variable de pretest y postest, se trata de determinar, en primer lugar, qué proporción de los participantes (casos) han elegido la misma opción de respuesta tanto en el cuestionario pretest como en el postest y, en segundo lugar, qué proporción ha cambiado de opción con una tendencia hacia categorías de la variable de valores más elevados y qué proporción lo ha hecho hacia valores más bajos⁸⁹. Se detallan a continuación los pasos a seguir:

- 1- Determinar la variable a estudiar, en su versión de pretest y postest.
- 2- Seleccionar los casos a comparar, descartando aquellos en los que no se cuenta con respuestas en el pretest y/o en el postest de la variable a estudiar. Los casos seleccionados constituyen los casos válidos (N) y los descartados los “perdidos”.
- 3- Determinar el número de casos:
 - a) Que eligieron la misma la opción de respuesta tanto en el pretest como en el postest (“se mantienen”).

⁸⁹ Cada opción de respuesta de la escala *Likert* constituye una categoría de la variable a la que se adjudica un valor. Por ejemplo, la opción “nada” constituye la categoría de valor 1, la opción “poco” la categoría de valor 2, etc.

b) Que cambiaron la opción elegida en el pretest por otra de mayor valor en el postest (“ascienden”).

c) Que cambiaron la opción elegida en el pretest por otra de menor valor en el postest (“descienden”).

En los resultados no se ha discriminado la magnitud del cambio, es decir, si los desplazamientos se produjeron hacia opciones más cercanas o lejanas, ya que, aunque estos fueron analizados, se encontró que en la gran mayoría de los casos se produjeron hacia categorías de la variable contiguas, incrementando o descendiendo solo un valor, estando bastantes compensados los descensos mayores con los incrementos más marcados.

4- A partir del recuento de casos realizado en 2) para a), b) y c), calcular el porcentaje (válido) de casos que se mantuvieron, ascendieron y descendieron.

5- Calcular la diferencia entre los que ascienden y descienden, en términos de cantidad y proporción, para determinar si se verificó una tendencia a desplazarse hacia categorías de valores superiores o inferiores de la variable estudiada, y observar la proporción existente entre los que mantienen los mismos valores y los que los cambian en sus respuestas.

Confrontación de categorías que comprenden múltiples variables ordinales

Hay cinco categorías que cuyos contrastes se realizaron utilizando otros procedimientos. Estas categorías⁹⁰ son:

- C1 - Experiencia realización de actividades artísticas
- C2 - Grado de agrado realización de actividades artísticas
- C3 - Autoeficacia artística
- D5 - Disciplinas que se deberían incluir en EA
- D7 - Perfil educador artístico en EP

Las tres primeras son semejantes ya que cada una de ellas comprende 25 variables ordinales (*Likert*) que representan diferentes actividades artísticas, por lo que realizar un contraste variable a variable, según el procedimiento que se expuso

⁹⁰ Las categorías C1, C2 y C3 se corresponden con el ítem 5, D5 con el ítem 14 y D7 con el 17 de los cuestionarios pretest-postest. Ver Anexo 6: Estructura categorial.

en el caso anterior, resultaba demasiado extenso y poco eficaz para comparar las variables entre sí, cuando lo que se pretendía era poder contraponer los valores de las variables dentro de cada categoría así como también con los de las otras categorías. Por esta razón se decidió comparar medidas de tendencia central, prefiriéndose las modas, ante lo poco pertinente, como en otros casos, de proceder comparando las medias por no presentar las variables una distribución normal.

Confrontación de categorías que comprenden variables nominales

Los resultados cuantitativos de las dos últimas categorías listadas, pertenecientes a la dimensión D, si bien proceden de diferentes tipos de preguntas (una abierta y una de opción múltiple), han recibido un tratamiento similar.

Para confrontar los resultados acerca de las disciplinas que se deberían incluir en la EA (categoría D5) se tuvieron en cuenta, de acuerdo con la manera en la que habían sido analizado los datos para obtener los resultados descriptivos:

- a) La comparación entre los resultados del pretest con los del postest, acerca de la cantidad y porcentajes de participantes que mencionaron en sus respuestas a cada disciplina artística.
- b) La comparación de la cantidad y los porcentajes que mencionaron cada combinación de disciplinas artísticas. (por ejemplo, si mencionaron Música y Plástica, o Danza, Teatro y Música, etc.).
- c) La significación y direccionalidad de los cambios acerca de la cantidad de disciplinas artísticas mencionadas en las respuestas, contrastadas utilizando los mismos procedimientos mencionados en el punto anterior.

En las dos primeras comparaciones [a) y b)], como los N válidos y perdidos son diferentes en pretest y postest, para obtener resultados que reflejen mejor la realidad, tiene más sentido comparar porcentajes que frecuencias, aunque estas se incluyeron a modo informativo.

Para contrastar los resultados acerca del perfil del educador que se considera más adecuado para impartir la EA⁹¹ (categoría D7) se procedió de la misma manera

⁹¹ En adelante EA: Educación Artística.

que en las dos primeras comparaciones descriptas anteriormente, en este caso, a partir de las respuestas a una pregunta de opción múltiple:

- a) La comparación entre los resultados del pretest con los del postest, acerca de la cantidad y porcentajes de participantes que eligieron en sus respuestas a cada perfil (tutor, especialista o artista).
- b) La comparación de la cantidad y los porcentajes de las diferentes combinaciones de perfiles (por ejemplo, solo tutor, especialista/artista, tutor/especialista, etc.).

5.7.3 Casos incluidos y excluidos en el análisis de los datos

Como se explicaba en el apartado dedicado a describir los participantes, no todos ellos completaron todos los instrumentos de recogida de datos⁹². Al contabilizar la cantidad que completó tanto las dos partes del pretest como la del postest, de los 43 participantes, se contaron solo 36 casos y, de estos, tan solo 29 que completaron también el cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración. Teniendo en cuenta que el número inicial de participantes no era numeroso y que contar únicamente con los datos de aquellos que habían completado todos los instrumentos reduciría significativamente la muestra, se decidió que para la parte descriptiva se incluirían los datos aportados por todos ellos, hubieran o no respondido a todos los instrumentos de recogida de datos.

Esto no es siempre así en la parte de resultados correspondiente al contraste de resultados pretest/postest, en el que en algunas ocasiones se utilizan para realizar dicha confrontación solo los datos de aquellos participantes que hubieran respondido a la pregunta analizada tanto en el pretest como en el postest. Se explica a continuación en qué casos fue utilizado uno u otro criterio, y las razones de dicha elección.

En los contrastes de los resultados cualitativos, se han comparado los resultados obtenidos a partir del conjunto de respuestas de todos los participantes que realizaron el pretest con las de los que realizaron el postest; solo en los resultados correspondientes a la categoría A2 - Integración de las disciplinas

⁹² Ver Tabla 17: *Detalle de participación de los informantes en la recogida de datos.*

artísticas con otras áreas de conocimiento, por ser considerada la más relevante de esta investigación, se reflejan, además, los resultados obtenidos habiendo quitado los aportes de los participantes no presentes en las respuestas del pretest o del postest. En el resto de los casos se decidió no hacer esto, teniendo en cuenta la dificultad del procedimiento y que en un sondeo analítico se observó que no se verificarían cambios importantes en los resultados incluyéndose o no estos casos⁹³.

En el contraste de los resultados cuantitativos, en los que interesaba obtener resultados precisos, sucede lo contrario: en la gran mayoría de las confrontaciones realizadas, se incluyen solo los casos de los participantes de los que se poseen datos tanto del pretest como del postest de la variable comparada. Sin embargo, por diferentes razones, en algunas categorías se incluyeron todos los casos, estuvieran o no presentes tanto en el pretest como en el postest, para realizar las confrontaciones. Se detallan a continuación estas categorías en las que fueron incluidos todos los casos.

En la comparación de modas de la frecuencia de realización, agrado y autoeficacia percibida sobre diferentes actividades artísticas⁹⁴, se partió directamente de los datos obtenidos a partir de los resultados descriptivos, en los que están incluidos todos los casos. Esta decisión fue tomada teniendo en cuenta la complejidad que conllevaría excluir manualmente⁹⁵ los casos de preguntas no respondidas en las 150 variables implicadas, para una pregunta que se había incluido con la intención de obtener unos resultados más orientativos, por lo que no se requiere tanta precisión.

En la confrontación de las categorías D5 - Disciplinas que se deberían incluir en EA y D7 - Perfil educador artístico en EP, también se incluyeron todos los casos, salvo para contrastar la tercera variable de la categoría D5, que por ser una variable ordinal, la confrontación pretest/postest pudo ser realizada siguiendo el procedimiento de análisis descrito para la confrontación de categorías equivalentes

⁹³ Como se ha explicado en el punto 5.8.2.1 Contrastes pretest-postest de los resultados cualitativos, los recuentos de las subcategorías, aunque son resultados cuantitativos se incluyen entre los cualitativos, por estar estrechamente ligados.

⁹⁴ Categorías C1 - Experiencia realización de actividades artísticas, C2 - Grado de agrado realización de actividades artísticas y C3 - Autoeficacia artística.

⁹⁵ En el SPSS no se encuentra una función de comparar modas que excluya automáticamente los casos en los que no se posean datos en una de las dos variables comparadas, como sucede con la función de comparar medias.

a una variable ordinal. En las comparaciones en las que están incluidos todos los casos, para que los resultados tengan sentido, se incluyen porcentajes, así, más allá que no se corresponda el número de participantes que respondió el pretest con los del posttest o que no sean exactamente los mismos casos, se pueden comparar las semejanzas y diferencias en términos de proporciones con respecto a las respuestas obtenidas.

5.7.4 Estructura categorial y variables

En el Anexo 6 se encuentra representada la estructura categorial. En este se han plasmado las 5 grandes dimensiones con sus categorías y las definiciones de ambas. Además, se pueden ver las correspondencias de las dimensiones con los objetivos específicos y las relaciones entre las categorías con los ítems de los cuestionarios, los algoritmos de análisis utilizados, las configuraciones de las categorías y los puntos en los que se encuentran los resultados. Se ha optado por no incluir en la estructura categorial las subcategorías y sus subsecuentes divisiones, atendiendo a las dimensiones y a la complejidad que implicaría incorporarlas.

5.7.4.1 Configuración de las categorías

De acuerdo con los elementos que contienen, encontramos cuatro configuraciones⁹⁶ de categorías de análisis:

- 1- *Categoría que es una categoría de análisis cualitativa [CC]*⁹⁷.
- 2- *Categoría que equivale a una variable cuantitativa [V]*. En este caso, las variables son ordinales.
- 3- *Categoría que comprende múltiples variables [Vs]*. Las categorías C1, C2 y C3 comprenden 25 variables ordinales (5 valores), las categorías C4 y C5 cinco variables también de este tipo (3 valores), y la categoría D5 contiene 5 variables dicotómicas, una nominal politómica y una ordinal.
- 4- *Categoría que comprende una variable y una categoría de análisis cualitativa [V+CC]*. Las categorías de este tipo que forman parte de la

⁹⁶ Entendiendo a una configuración como la forma que adquiere algo de acuerdo con los elementos que la conforman.

⁹⁷ Las letras entre corchetes conforman la nomenclatura utilizada en el Anexo 6, para referirse a las diversas configuraciones de las categorías, en donde V = variable y CC = categoría cualitativa.

dimensión B, comprenden variables nominales dicotómicas; las del resto de las dimensiones albergan variables ordinales (*Likert* de 5 valores).

- 5- *Categoría que comprende múltiples variables y una categoría de análisis cualitativa [Vs+CC]*. Solo hay una categoría de este tipo, la categoría D7 que incluye 3 variables nominales dicotómicas y una variable ordinal.

Como se puede apreciar, hay categorías de naturaleza cualitativa (configuración 1), otras cuantitativa (2 y 3) y otras mixta (4 y 5). Algunas poseen una configuración más simple (1 y 2), y otras más compleja (3, 4 y 5). Así, la estructura categorial adquiere la forma de entramado en el que se entretajan categorías/subcategorías cualitativas con variables, que forman parte de un modelo mixto en el que lo cualitativo y lo cuantitativo están integrados.

Parte de la estructura categorial fue diseñada antes que el análisis de los datos y otra fue surgiendo a partir del mismo. Las dimensiones y categorías parten de un proceso deductivo, ya que se había pensado *a priori* la correspondencia de cada ítem de los cuestionarios con una categoría de análisis⁹⁸ y, a su vez, de qué ítems/categorías conformarían cada dimensión. Las subcategorías pertenecientes a las categorías que responden a las configuraciones 3, 4 y 5 también son predeterminadas. En cambio, tanto las subsiguientes divisiones de estas categorías como las subcategorías y sub-subcategorías de las categorías que coinciden con las configuraciones 1 y 2, son el resultado de un proceso inductivo de categorización abierta o *ad hoc*, dado que estas han ido emergiendo a medida que se realizaba el análisis de los datos.

⁹⁸ A excepción de los ítems del cuestionario pretest-posttest número 5, que comprende tres categorías y del número 18, que comprende dos.

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

CAPÍTULO 6

RESULTADOS

Se presentan en este capítulo los resultados, organizados siguiendo el orden de los objetivos específicos, correspondiendo un apartado a cada dimensión de análisis (en el apartado 6.1 se exhiben los resultados de la dimensión A del pretest, en el 6.1 los de la dimensión B, etc.). Los puntos que conforman cada uno de estos apartados, a su vez, coinciden con las categorías de análisis que constituyen cada dimensión (en el punto 6.1.1 se exponen los resultados de la categoría A1, en el 6.1.2 los de A2, etc.), a excepción de los dos últimos puntos, el 6.10 y el 6.11, en el que algunas de las categorías se presentan agrupadas en un mismo punto. Como ya se explicó, en el Anexo 6, entre otras correspondencias, se encuentran detalladas la relación de los puntos de este capítulo de resultados que se corresponden con cada categoría de análisis.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1
(CAPÍTULO 6 – RESULTADOS)

6.1 Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes (dimensión A - pretest⁹⁹)

Se muestran aquí los resultados acerca de las concepciones de los participantes sobre la “integración artística”, su opinión sobre el enfoque integrado de la enseñanza de las disciplinas artísticas entre sí y con otras áreas de conocimiento, y su interés por implementar proyectos de artes integradas en Educación Primaria en su futura labor docente. Estos resultados conducen a comprender cuál es la percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes de los participantes posterior a la intervención (propuesta didáctica).

6.1.1 Concepciones sobre “integración artística”

Los resultados que se presentan a continuación muestran las diferentes concepciones de “integración artística” reflejadas como respuesta a un ítem del pretest en el que se solicitaba que escribieran brevemente lo que les sugería esta expresión. Se ha analizado cuáles de estas concepciones y en qué medida concuerdan con la definición adoptada en esta investigación¹⁰⁰.

6.1.1.1 Respuestas que concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”

De las 33 respuestas recogidas, se encontró solo una que podría coincidir con la concepción de “integración artística”:

- “Combinación de varios elementos (música, teatro, danza)”.

De las opciones de integración planteadas en el mencionado capítulo, la respuesta se encuadra en la de enseñar las disciplinas artísticas integradas entre sí, y no con otras áreas de conocimiento. Sin embargo, se observa que en la respuesta no se menciona el contexto en el que estas serían combinadas, por lo que no se puede afirmar que esté pensada en el contexto de la educación.

⁹⁹ Cuestionario pretest de la propuesta didáctica, de aquí en adelante “pretest” para abreviar.

¹⁰⁰ Integración artística: abordaje de la enseñanza de las artes de forma integrada, siendo dicha integración entendida, en algunas ocasiones, como el trabajo colaborativo efectuado entre diferentes disciplinas artísticas y, en otras, como la integración de una o más disciplinas artísticas con otros campos de conocimiento. (ver Capítulo 2, punto 2.2 Las “artes integradas” en el currículum).

6.1.1.2 Respuestas que no concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”

Frente a la respuesta mencionada en el punto anterior, se encontraron 32 respuestas, que no concuerdan con la definición de “integración artística” adoptada en el marco de este estudio. Localizamos entre estas una buena parte que se refiere a cuestiones relacionadas con el conocimiento del arte (especificando alguna de ellas que es una introducción al arte y otras mencionando aspectos vinculados al aprendizaje del arte en general), otras que tienen que ver con el desarrollo de actividades artísticas, grupo de respuestas orientadas a la integración de las personas a grupos o a la sociedad por medio del arte y otras que versan sobre una variedad de cuestiones diferentes.

6.1.2 Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria

Se presentan a continuación los resultados sobre la opinión acerca de la integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria.

Cabe mencionar que, de las 37 respuestas obtenidas, se identificaron 9 que no se corresponden con lo preguntado, entre las cuales destaca como temática sobre la que versan la relevancia del papel que deberían poseer en el contexto escolar alguna disciplina artística o la Educación Artística en general. Se analizan a continuación las 28 respuestas que responden a lo preguntado.

6.1.2.1 Resultados estadísticos: valoración de este enfoque integrador

Como se puede verificar en la siguiente tabla, predominan ampliamente las respuestas de valoración “positiva” sobre el enfoque integrador. Si a estas respuestas sumamos las de valoración “muy positiva”, se visualiza claramente que la mayoría de las respuestas se ubican entre los valores más altos de la escala utilizada.

Tabla 19. Frecuencias y porcentajes: valoración integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-Muy negativa	1	2.3	3.6	3.6
	3-Positiva-negativa	4	9.3	14.3	17.9
	4-Positiva	18	41.9	64.3	82.1
	5-Muy positiva	5	11.6	17.9	100
	Total	28	65.1	100	
Perdidos	Sistema	15	34.9		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 2-Negativa.
(Moda: 4/Positiva)

6.1.2.2 Argumentación

De las 37 respuestas obtenidas, se descartan 11 para este análisis de argumentaciones: 9 de estas por no corresponderse con lo preguntado y otras dos por no contener justificaciones (“Sería un caos total.” y “Me parece correcto.”).

De esta forma, finalmente contamos para este análisis con 26 respuestas, cuyos argumentos se relacionan principalmente con los beneficios para el alumnado que implica la implementación de un enfoque integrado de la enseñanza de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria. Dentro de este grupo de argumentos, se constata que la gran mayoría de ellos se basan en ideas relativas a la mejora del proceso de aprendizaje: en este sentido, encontramos que el mayor volumen de estos argumentos mencionan al “aprendizaje” en general, existiendo también otros más específicos que mencionan la mejora de la atención, la memoria, el afianzamiento de los aprendizajes y la comprensión, la posibilidad de establecer relaciones, la utilización del arte como medio de aprendizaje, mayor semejanza de lo estudiado con la realidad y la utilidad¹⁰¹:

- “Es una idea muy buena ya que se afianzarían los conocimientos, les ayudaría a relacionarlo todo y así tener un conocimiento más desarrollado.”

¹⁰¹ Tanto en este apartado como en los otros que tratan sobre la argumentación, se incluye por lo general solo una selección de citas de respuestas a modo de ejemplo, y no la totalidad de respuestas correspondientes al tipo de argumento que se está ilustrando.

- “Pienso que es imprescindible relacionarlo todo para entenderlo mejor, ya que así te ayuda a entenderlo todo mejor y comprenderlo realmente, más que si te vas aprendiendo cada asignatura por separado sin entender nada y sin conseguir hilarlo.”
- “Que es un buen método para que aprendan mejor las diferentes áreas.”
- “Siempre que se puedan relacionar varias materias es positivo porque ayuda a la comprensión por parte del niño de todos esos conocimientos.”

Dentro de las ventajas que conlleva la utilización del enfoque integrado para el alumnado, aparecen también unos cuantos argumentos que contienen la idea de que el aumento de la motivación y el disfrute conlleva la mejora del proceso de aprendizaje. Otros beneficios para el alumnado que se hallan en menor grado son el desarrollo de la creatividad:

- “Me parece una muy buena forma de enseñar, porque se hace mucho más ameno y los niños van a estar mucho más interesados en aprender.”
- “Si se hiciera así, a lo mejor se harían más amenas las otras clases.”
- “Me parece interesante, me cuesta más imaginármelo, pero creo que podría ser algo positivo y creativo.”

Además de todos estos argumentos relativos a los beneficios para el alumnado, también unos pocos argumentos relacionados con la posibilidad de innovación pedagógica, un argumento en el que se menciona que el currículo prescribe la modalidad globalizadora como enfoque de enseñanza de las asignaturas y otros tres en los que surgen cuestiones de implementación (vinculadas a la necesidad de coordinación del profesorado para el abordaje efectivo de un enfoque integrador y la dificultad implícita en la implementación de dicho enfoque).

- “Pues creo que está bastante bien, aparte es lo que se pide en el BOE es lo que dice que las enseñanzas deben de ir relacionadas unas con otras, que en las distintas áreas se den cosas de cada una de ellas.”
- “Me parece importante que se relacionen las diferentes materias, pero se debe tomar muy en serio y hay que trabajar en conjunto (los profesores deberían ponerse de acuerdo en el temario que van a impartir y cuándo lo van a hacer).”
- “Creo que sería algo muy complicado, pero a la vez es algo que debería probarse, en la innovación está la fórmula de triunfar.”

Por último, mencionaremos una serie de repuestas en las que se menciona la relación entre asignaturas o áreas. Estos comentarios no son necesariamente argumentos en tanto no son razones en sí mismas para implementar el enfoque

integrado, sino más bien, algo que conlleva este tipo de enfoque o la manera en que debería ser implementado:

- “En mi opinión está bastante bien, relacionar algunas materias con las principales.”
- “Pues las asignaturas siempre tienen una relación entre sí y me parece interesante que el profesor haga relaciones para centrar a los niños.”
- “Creo que todas se tiene que relacionar, tienen que tener un nexo en común.”
- “Me parece bien, pero no solo en las disciplinas artísticas, si no en todas las áreas. Las asignaturas deberían estar todas relacionadas en la medida de lo posible.”

6.1.2.3 Correspondencia de los argumentos con las valoraciones

En la siguiente tabla se encuentran los argumentos mencionados en el punto anterior, junto a la cantidad de veces que aparecen en las respuestas según la valoración expresada, constatándose así que los que más destacan son los argumentos relacionados con el aprendizaje y los vinculados a los componentes motivacionales.

Tabla 20. Relación valoraciones/argumentos acerca del enfoque integrado de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (pretest)

Argumentos			Valoraciones ¹⁰²			TOT.
			Muy pos.	Pos.	Pos-neg.	
Beneficioso para alumnado	Proceso de aprendizaje	Afianzar aprendizajes	1			1
		Aprendizaje	3	6	1	10
		Arte medio aprendizaje		1		1
		Atención			1	1
		Comprensión	1	3		4
		Establecer relaciones	3	1		4
		Facilita aprendizaje		2		2
		Memoria			1	1
		Semejanza realidad	1			1
		Utilidad		1		1
	Creatividad	Creatividad		1		1
	Componentes motivacionales	Disfrute	2	2	2	6
Motivación		1	1		2	
Otros	Marco normativo	Currículo así		1		1
	Innov. pedagógica	Innovación			2	2
	Relación curricular	Relación asignaturas-áreas	1	12		13
		Implementación	Coordinación profesorado		1	
		Dificultad implementación			2	2

Nota: las cifras representan la cantidad de respuestas que se valen de cada clase de argumento. En naranja: argumentos favorables al enfoque integrado. En gris claro: aspectos que conllevan implícitos dificultad para la implementación. En verde: menciones acerca de la relación entre áreas-asignaturas implícita en el enfoque integrado.

Sumando todos los argumentos comprendidos en el *proceso de aprendizaje*, se contabilizan 26. Si a estos les añadimos los 8 argumentos que mencionan *componentes motivacionales* y el argumento perteneciente al *fomento de la creatividad*, se obtiene un recuento de 35 argumentos relacionados con cuestiones por las cuales el enfoque integrado resulta *beneficioso para el alumnado*. Adicionando, además, el argumento correspondiente al *marco normativo* y los dos referidos a la *innovación pedagógica*, se contabilizan, entre las 28 respuestas

¹⁰² No se han incluido “valoraciones negativas” por no hallarse entre las respuestas, ni tampoco “valoraciones muy negativas”, ya que la respuesta perteneciente a este tipo de valoraciones no presenta ni argumentos ni otros comentarios.

analizadas, 38 argumentos que respaldan este enfoque. Por otra parte, se encuentran solo 3 argumentos de componente negativo, relacionados con dificultades y requisitos que conlleva la *implementación* del enfoque integrado. Traduciendo estos datos a porcentajes¹⁰³ obtenemos que los argumentos que respaldan el enfoque integrador representan el 92%, predominando ampliamente.

Examinando ahora la relación entre los tipos de argumentos empleados en cada tipo de valoración, se puede observar: en primer lugar, que aquellos que valoraron la implementación del enfoque integrado de forma “muy positiva”, utilizaron argumentos relacionados con la mejora del *proceso de aprendizaje del* alumnado y los *componentes motivacionales*; en segundo lugar, que los que valoraron el enfoque integrado de forma “positiva”, además, consideraron el *desarrollo de la creatividad y el marco normativo* (aunque en mucho menor medida) y se menciona en un argumento la necesidad de coordinación del profesorado como un requisito para su *implementación*; y por último, que quienes poseen una valoración “positivo-negativa” también utilizan argumentos relacionados con la mejora del *proceso de aprendizaje del* alumnado y los *componentes motivacionales*, aunque en este caso con un “tal vez” por delante, a los que suman por una parte, la oportunidad para la *innovación* y, por otra, las dificultades que podría acarrear la *implementación* del enfoque integrado. Se aprecia además que el grupo en el que se concentran comentarios relacionados con la *relación entre asignaturas-áreas* es el de las “valoraciones positivas”.

¹⁰³ Para obtener este porcentaje se suman los argumentos favorables (38) con los de componente negativo (3) obteniéndose un total de 41 argumentos y sobre estos se calcula el porcentaje que representan los 38 argumentos favorables. Se excluye de este cálculo la subcategoría perteneciente a “relaciones entre asignaturas-áreas”, dado que no poseen un peso a favor o en contra por sí mismos.

6.1.3 Implementación de proyectos de artes integradas (PAI)¹⁰⁴ en su futura labor docente

6.1.3.1 Resultados estadísticos: grado de interés implementación PAI

En la Tabla 21 se puede apreciar que prácticamente un 70% de los participantes posee un interés alto por implementar proyectos de artes integradas, ya que un 34.3% de estos respondió poseer “bastante” interés y otro 34.3% “mucho” interés. Por otra parte, del lado de los valores que muestran “poco” interés solo encontramos un 5.7%.

Tabla 21. Frecuencias y porcentajes: interés implementar PAI en futura labor docente (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Poco	2	4,7	5,7	5,7
	3-Algo	9	20,9	25,7	31,4
	4-Bastante	12	27,9	34,3	65,7
	5-Mucho	12	27,9	34,3	100,0
	Total	35	81,4	100,0	
Perdidos	Sistema	8	18,6		
Total		43	100,0		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Nada.
(Moda: 4-Bastante y 5-Mucho)

6.1.3.2 Argumentación

Examinando las 35 respuestas obtenidas, encontramos que se mencionan una serie de aspectos, que, en su mayoría, se relacionan con argumentaciones a favor de la implementación de PAI. Comenzaremos por aquellos aspectos que contemplan cuestiones más generales para ir mencionando otros más puntuales. Gran parte de los argumentos se relacionan aquí con que las clases sean más entretenidas y los niños disfruten más, con la mejora del aprendizaje (ya sea que se mencione este directamente o se aluda a otras cuestiones vinculadas al mismo), con el interés personal y con la innovación educativa.

¹⁰⁴ En adelante, PAI: proyectos de artes integradas

Encontramos que, entre las respuestas al porqué de implementar estos proyectos, se identifican tres en las que se deduce que los consideran algo *beneficioso para el alumnado*, que se limitan a calificarlos de algo importante, bueno, útil y beneficioso, sin presentar argumentos puntuales que respalden su utilización:

- “Me gustaría realizarlo ya que es bueno para los niños”
- “Muy importante”

En otras ocho respuestas se hace referencia a que el hecho de implementar estos proyectos supone beneficios para el desarrollo de los niños y que *mejora el aprendizaje*. En este sentido, se realizan afirmaciones relacionadas con los siguientes aspectos: transmisión de conocimientos, utilidad, mejora del rendimiento, aumento de la participación y mejor adquisición de habilidades:

“Porque les resultaría mejor en su aprendizaje.” / “Porque creo que es necesario e importante para el buen desarrollo y aprendizaje de los niños y así disfrutan aprendiendo.” / “Porque a través de estos proyectos se puede sacar mucho rendimiento en los niños y fomentar en ellos las ganas de participación. Son cosas muy atractivas para ellos.”

En una de las respuestas se menciona como ventaja de la implementación de los PAI el *fomento de la creatividad*:

- “Creo que la creatividad es algo esencial, y esta sería la fórmula de conseguirlo.”

En otra, se vislumbra la oportunidad de que los niños puedan *descubrir su vocación artística*:

- Debido a que me parece muy importante para los alumnos que sepan lo que es y para ver si alguno tiene alguna faceta artística.

Encontramos también, otra respuesta en la que se menciona el aprendizaje por medio de la *experimentación de forma libre*:

- “Porque me gustaría que mis alumnos aprendan experimentando y dejándoles libres y sobre todo porque creo que son asignaturas que ellos disfrutan.”

Una de las principales razones (10 respuestas) por las que los alumnos consideran positiva la implementación de PAI es que consideran que esta metodología supone para el alumnado una manera *más amena, más divertida* de aprender con la que los niños podrían aprender disfrutando:

- “Para que se diviertan aprendiendo y no suponga para ellos una obligación.”
- “Porque de esta manera los niños disfrutarían bastante más las clases.”
- “Puede resultar interesante y entretenido por ambas partes.”

Con respecto a la *innovación*, es significativo también el número de respuestas (7) en las que se apuesta por incluir en las aulas propuestas que resulten novedosas:

- “Siempre está bien intentar aprender y desarrollar cosas nuevas que puedan mejorar la calidad de la educación.”
- “Porque es una experiencia nueva y nunca está mal conocer cosas y abrir un amplio abanico de posibilidades.”

Todos estos aspectos representan diferentes formas en las que se beneficia el alumnado de la etapa de Educación Primaria al permitirles participar en PAI. También se mencionan otros aspectos centrados más en el profesor. Uno de ellos el interés personal como futuros docentes, y otro a la autoeficacia de los participantes. Observamos que las razones englobadas en estos aspectos en algunos casos son utilizadas como argumentos a favor de la implementación de los PAI y en otros en contra. Veamos cómo se presentan estos dos tipos de argumentos:

De las ocho respuestas en las que se menciona el *interés personal*, se encuentran seis en las que se menciona estar interesados por este tipo de proyectos, como se puede verificar en las dos primeras respuestas citadas, y otras dos en las que se sostiene lo contrario, como se ilustra con la tercera:

- “Me aportaría una experiencia positiva en el ámbito de la enseñanza.”
- “Porque me parece interesante llevar a cabo este tipo de prácticas con el fin de aprender cosas nuevas.”
- “No es algo que me interese personalmente.”

Con respecto su *autoeficacia*, es decir a la percepción de sus posibilidades como docentes implementando PAI, encontramos dos respuestas en la que los participantes fundamentan su elección de realizar este tipo de proyectos en sus conocimientos artísticos y otra en la que ante una percepción negativa se prefiere que realicen este tipo de proyectos otros docentes:

- “Sí, ya que tengo una formación artística y además la de maestro.”
- “Sería útil, pero yo considero que no soy la persona idónea para realizar esta tarea, ya que no es mi especialidad ni mi vocación. Pienso que esta serie de tareas las deben realizar las personas que tienen un verdadero amor por el arte.”

Pero son especialmente interesantes tres de las respuestas de otros participantes en las que encontramos que, aunque reconocen no poseer especiales habilidades artísticas, muestran gran interés por la implementación de estos proyectos:

- “Porque no es lo mejor que se me da hacer, pero posiblemente si me pongo a ello lo conseguiría.”
- “Porque me encanta ese mundo (aunque no me veo capacitada a nivel profesional) y creo que sería algo muy bonito y provechoso para los alumnos. Algo de lo que aprender mucho.”
- “Sería algo interesante y divertido, pero me tendría que informar bien sobre el proyecto y lo que se va a llevar a cabo.”

Como síntesis de lo anterior, se incluye la Figura 19, que consiste en un gráfico en el que puede observarse el grado de correspondencia entre las argumentaciones de los participantes y su interés personal.

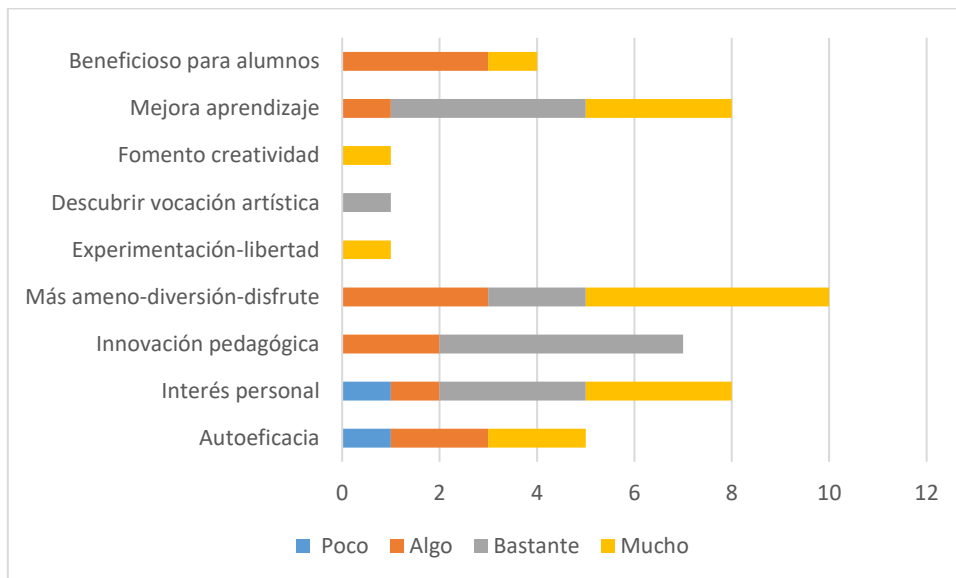


Figura 19. Gráfico correspondencia argumentos/valoraciones sobre implementación PAI (pretest)

OBJETIVO ESPECÍFICO 2
(CAPÍTULO 6 – RESULTADOS)

6.2 Formación artística (dimensión B)

Se hallan en este apartado los resultados sobre la formación artística que poseen los participantes, entendiendo “formación” en un sentido muy amplio, abarcando tanto la educación formal, como la no formal y la informal. De esta forma, los primeros cuatro puntos tratan sobre la formación que pudiera haber sido recibida por medio de clases en diferentes ámbitos, la educación informal (referida, entre otros, a los conocimientos adquiridos de forma autodidacta, a través de Internet, experimentando con amigos), la adquirida por formar parte de algún grupo relacionado con alguna de las formas del arte y algún otro tipo de formación que considerasen poseer los participantes. A esta formación artística general de los participantes, se suman en los dos puntos siguientes los resultados acerca de su formación específica sobre proyectos de artes integradas, que se localiza en los dos últimos puntos.

6.2.1 Clases relacionadas con arte

6.2.1.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no han recibido clases de arte

Como puede constatarse en la Tabla 22, unos dos tercios de los participantes afirma haber recibido clases de arte:

Tabla 22. *Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no han recibido clases de arte (pretest)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	27	62.8	69.2	69.2
	No	12	27.9	30.8	100
	Total	39	90.7	100	
Perdidos	Sistema	4	9.3		
Total		43	100		

6.2.1.2 Diferentes tipos de formación recibida

Examinando las clases relacionadas con el arte a las que han acudido los participantes, encontramos que estos han recibido formación sobre diferentes vertientes artísticas (danza, música, teatro, expresión corporal, plástica) y también se mencionan ciertos deportes que utilizan la música. Además, se ha verificado que esta formación fue recibida en diferentes contextos: por una parte, hallamos respuestas en las que se menciona la formación recibida en el ámbito de los centros de Educación Primaria y Secundaria y, por otra, aprendizajes realizados fuera de estos.

Analizaremos, a continuación, la formación recibida en cada uno comenzando por el ámbito de los centros de Educación Primaria y Secundaria. Como podemos observar en la Tabla 23, la mayoría menciona poseer formación musical. En Educación Primaria, este tipo de formación está representada por clases de flauta, tambor, guitarra y coro; se mencionan también clases de danza, baile y bailes regionales, de pintura y de teatro. En Educación Secundaria se detallan clases de música, canto, Historia de la Música e Historia del arte; clases de teatro y un taller de interpretación; además, un participante comenta haber realizado el Bachillerato en Artes Escénicas. Se duda hasta qué punto, esta formación mencionada hasta aquí fue realizada como parte de la formación obligatoria o si, aunque no haya sido especificado, en algunos casos podrían haber sido actividades extraescolares. Las actividades de este tipo que se mencionan específicamente son: bailes de salón y ballet, teatro (especificando en algunos casos “musical”), dibujo y patinaje artístico.

Tabla 23. *Formación artística realizada dentro del ámbito escolar (pretest)*

	Música	Danza	Teatro	Plástica	Deportes música
Primaria	9	6	3	1	0
Secundaria	6	0	3	0	0
Extraescolar colegio	1	4	2	1	1
Totales	16	10	6	1	1

Interpretación de la tabla: las cifras corresponden a la cantidad de respuestas en las que se mencionan diferentes tipos de formación (musical, de danza, etc.) realizada en Primaria, Secundaria y como extraescolar.

Examinaremos ahora la formación recibida fuera del contexto de los centros de Educación Primaria y Secundaria, la cual es bastante variada, como podemos apreciar en la siguiente tabla, tanto por la variedad de vertientes artísticas como por los lugares en los que fue recibida la formación. Entre estos últimos, se mencionan centros que tienen estructurada y organizada la formación, como el conservatorio, escuelas de arte y de música, y academias, y otros en los que no necesariamente poseen este tipo de organización de lo que se aprende en ellos.

Tabla 24. Formación artística recibida fuera del contexto escolar (pretest)

	Vertientes artísticas					
	Danza	Música	Plástica	Teatro	Expresión corporal	Deportes música
Academia	8	1	2	0	0	1
Conservatorio	0	2	0	0	0	0
Escuela de arte	1	0	1	0	0	0
Escuela de música	0	1	0	0	0	0
Clases particulares	0	1	0	0	0	0
Gimnasio	0	0	0	0	0	1
Centro social	0	0	0	0	0	1
Palacio de Festivales	0	0	0	1	0	0
Coro	0	1	0	0	0	0
Universidad	0	0	0	0	1	0
No especifica	1	0	0	1	0	1
<i>Totales</i>	10	6	3	2	1	4

Interpretación de la tabla: las cifras corresponden a la cantidad de respuestas en las que se mencionan las vertientes artísticas con relación al lugar de impartición de las clases.

Como se puede apreciar en la última fila de totales de la tabla precedente, la vertiente artística sobre la que poseen más formación es la de danza, seguida en orden descendente por la de música, deportes-música, plástica, teatro y expresión corporal.

Entrando más en detalle, encontramos que entre las actividades formativas mencionadas se hallan clases de danza, ballet, sevillanas, bailes de salón, baile moderno y danza contemporánea; instrumentos (guitarra, violín y viola), canto, solfeo y otras asignaturas de conservatorio; pintura y dibujo; teatro y expresión corporal; y zumba.

Otra cuestión interesante de analizar es si la formación artística del grupo de estudiantes que afirma poseerla (27 estudiantes), se centra en un solo tipo de

vertiente artística (danza, música, teatro, expresión corporal, plástica, deportes-música) o si combina formación en más de una de estas. Sobre esto se detectó que:

- 8 de los estudiantes solo poseen formación sobre una vertiente artística (5 de danza, 2 de música y 1 de teatro),
- 12 estudiantes en 2 vertientes (3 en música-teatro, 3 en música-danza y los otros 6 en otras combinaciones diferentes),
- 4 estudiantes en 3 vertientes artísticas y
- 3 en 4 vertientes artísticas.

Observamos así, que en la mayoría de los casos la formación artística combina dos o más vertientes artísticas.

6.2.2 Aprendizaje informal sobre arte

6.2.2.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no han recibido educación informal sobre arte

Como se puede apreciar en la Tabla 25, aproximadamente dos tercios de los participantes han recibido Educación Artística en el plano informal.

Tabla 25. Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no han recibido educación informal sobre arte (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	24	55.8	63.2	63.2
	No	14	32.6	36.8	100
	Total	38	88.4	100	
Perdidos	Sistema	5	11.6		
Total		43	100		

6.2.2.2 Características de la formación informal recibida

Analizando las respuestas de aquellos participantes que afirman poseer formación informal encontramos que algunos responden acerca de qué han aprendido, otros especifican de qué manera han realizado estos aprendizajes y algunos mencionan ambos aspectos.

Examinaremos en primer lugar qué es lo que han aprendido:

- Danza, bailes, pasos de baile, pasos nuevos, movimientos de baile, expresión corporal, historia de la música popular desde los años 60.
- Música, tocar la guitarra, tocar un instrumento y escribir canciones, ritmos nuevos y tipos de canciones y estilos,
- Teatro, musicales.
- Arte (en museos), diseño gráfico (para tablas de surf y como para elementos de *merchandising*, marcas, logos...).
- Cultura en general sobre artistas y autores.

Las formas en las que han adquirido estos conocimientos son las siguientes:

- *Internet, You Tube*, vídeos.
- Programas de televisión.
- Asistiendo a espectáculos, museos, teatros.
- Viajando, excursiones.
- Hablando con amigos.

En el caso del qué es lo que han aprendido, son más numerosas las respuestas que mencionan algo relacionado con la danza, en primer lugar, y las que aluden a aprendizajes vinculados a la música. Sobre el cómo lo han aprendido, predominan las respuestas que utilizan Internet como método de autoaprendizaje, en primer lugar, y otras que en lugar de obtener el conocimiento de puertas adentro, lo obtienen realizando viajes y visitas a agentes culturales como museos y teatros.

6.2.3 Formar parte de algún grupo artístico

6.2.3.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no poseen experiencia de participación en grupos artísticos

Como puede apreciarse en la Tabla 26, solo una minoría de los participantes, representada por el 18,4% de estos, ha formado parte de grupos artísticos.

Tabla 26. Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no poseen experiencia de participación en grupos artísticos (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	7	16.3	18.4	18.4
	No	31	72.1	81.6	100
	Total	38	88.4	100	
Perdidos	Sistema	5	11.6		
Total		43	100		

6.2.3.2 Características de la participación en grupos artísticos

Del porcentaje que señaló haber participado en grupos artísticos, entre las actividades enumeradas, encontramos algunas que fueron realizadas en la actualidad, otras que fueron realizadas en el pasado y dos en las que no se especifica el momento de realización. Examinando todas estas actividades, se encontraron 4 estudiantes que mencionaron ser parte de un coro, 3 de un musical, 2 de grupos de teatro y 1 de orquestas. Se constata así que la mayoría de las actividades realizadas son musicales (principalmente cantando y solo en un caso tocando un instrumento) y que los otros tipos de participación son bailando o interpretando teatralmente. En la Tabla 27, se muestra el detalle de las actividades realizadas, correspondiendo cada fila a la respuesta de un estudiante:

Tabla 27. Participación en grupos artísticos (pretest)

Pasado	Presente
Coro de escuela de música	
Coro colegio	
	Coro de los domingos del colegio
	Participación en musical
Coro de la iglesia del colegio	Bailarina en un musical
Grupo de teatro	Bailarina en un musical
Sin determinar momento	
Orquestas	
Grupo de teatro colegio	

6.2.4 Alguna otra actividad relacionada con el arte

6.2.4.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no poseen experiencia realizando alguna otra actividad artística

Las respuestas positivas acerca de la participación en alguna otra actividad artística son muy escasas (8.3%), como puede apreciarse a continuación en la tabla:

Tabla 28. Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no poseen experiencia realizando alguna otra actividad artística (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	3	7.0	8.3	8.3
	No	33	76.7	91.7	100
	Total	36	83.7	100	
Perdidos	Sistema	7	16.3		
Total		43	100		

6.2.4.2 Descripción de las actividades mencionadas

Las actividades mencionadas aquí por los tres alumnos que exponen realizar otras actividades artísticas que no hayan detallado en las preguntas anteriores:

- Patinaje artístico
- Pertenencia a una academia de baile moderno
- Escuchar música a diario

6.2.5 Conocimiento de proyectos de artes integradas (PAI)

6.2.5.1 Resultados estadísticos: participantes que sí/no conocen PAI

Como puede observarse en la Tabla 29, las respuestas en las que se afirma conocer PAI son prácticamente inexistentes (5.6%):

Tabla 29. Frecuencias y porcentajes: participantes que sí/no poseen conocen PAI (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	2	4.7	5.6	5.6
	No	34	79.1	94.4	100
	Total	36	83.7	100	
Perdidos	Sistema	7	16.3		
Total		43	100		

6.2.5.2 Descripción de los PAI conocidos

Solamente dos participantes describieron PAI. Ambos proyectos pertenecen al ámbito escolar:

“Meter la danza en Educación Física”

“Clases de teatro en inglés. Me parece un buen proyecto y fácil de realizar.”

Las relaciones que se establecen son de danza con Educación Física y de teatro con Inglés, es decir, de una disciplina artística con una asignatura del currículo.

6.2.6 Experiencia de participación en PAI

6.2.6.1 Resultados estadísticos: participación en PAI

La siguiente tabla refleja que el 88.6% de los participantes afirma no haber formado parte de PAI:

Tabla 30. Frecuencias y porcentajes: participación en PAI (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	4	9.3	11.4	11.4
	No	31	72.1	88.6	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

6.2.6.2 Descripción de los PAI en los que mencionaron haber participado

Solo 4 participantes describieron proyectos de artes integradas en los que participaron:

- “Dando audiciones con guitarra y de coro además de realizar un musical en la educación primaria.”
- “Alguna obra de teatro en el colegio.”
- “Aprendí la coordinación del cuerpo haciendo baile en la asignatura de Educación Física.”
- “Danza.”

Como se puede apreciar no todas las respuestas constituyen verdaderos proyectos de artes integradas. Rescatamos entre las respuestas, como ejemplos de PAI, sólo dos (5.7%), en las que se mencionan la realización de un musical en EP y una obra de teatro en el colegio (siendo que habitualmente se utilizan para trabajar la expresión oral y otro tipo de contenidos transversales, pero no sabiendo con certeza en qué consistió este proyecto).

6.3 Relación con lo artístico (dimensión C - pretest)

Los subsiguientes resultados versan sobre tres aspectos. Para comenzar, en los cuatro primeros apartados se muestran los resultados relacionados con la frecuencia de realización, el grado de agrado y la autoeficacia con relación a diferentes tipos de actividades artísticas relacionadas con distintas disciplinas artísticas. Dentro de estos, encontramos en cada uno de los tres primeros apartados una tabla en las que se reflejan los valores correspondientes a la moda, el mínimo, el máximo, el rango y la suma del conjunto de variables de cada categoría (C1, C2 y C3), en las que las actividades artísticas se presentan guardando el mismo orden con el que aparecen en el cuestionario y, además, una tabla en la que se incluyen las variables ordenadas según el valor de sus modas en orden descendente, con la finalidad de poder visualizar claramente cuáles poseen mayor valor y cuáles menor. En el cuarto apartado, se incluyó una tabla en la que se encuentran reunidas las modas de estas tres categorías para facilitar la realización de comparaciones.

A continuación, en los dos apartados 6.3.5 y 6.3.6 se exponen los resultados correspondientes a la motivación y la autoeficacia que poseen como futuros docentes en el campo de las disciplinas artísticas. Para finalizar, en el último apartado, se detallan los resultados vinculados a la autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas. Todos estos resultados contribuyen a esbozar la relación que poseen los participantes con las diferentes formas artísticas previamente a que fuese llevada a cabo la propuesta didáctica.

6.3.1 Frecuencia de realización de actividades artísticas

En la Tabla 31 encontramos resultados acerca de la frecuencia de realización de diferentes actividades artísticas, agrupadas por disciplinas (en primer lugar, las actividades musicales, seguidas de las relacionadas con las artes visuales, la expresión corporal, el teatro, la literatura y, por último, una serie de actividades destinadas a la contextualización y comprensión de las obras artísticas).

Tabla 31. *Moda, rango y otros: frecuencia de realización de actividades artísticas (pretest)*

	N Válido	N Perdidos	Moda	Rango	Mínimo	Máximo	Suma
Cantar	39	4	5	3	2	5	156
Tocar instrumentos	39	4	2	3	2	5	110
Componer música	39	4	1	3	1	4	70
Improvisar musicalmente	39	4	3	4	1	5	104
Escuchar música	38	5	5	2	3	5	185
Dibujar	39	4	5	3	2	5	149
Pintar	39	4	5	3	2	5	152
Modelar, esculpir...	39	4	3	4	1	5	98
Realizar fotografías...	39	4	5	3	2	5	151
Técnicas gráficas	38	5	2-3	4	1	5	109
Ver cuadros, esculturas...	39	4	3	3	2	5	125
Ver vídeoarte...	39	4	2	4	1	5	94
Interpretar pasos y coreografías	39	4	4	4	1	5	141
Inventar pasos y coreografías	39	4	2	4	1	5	112
Moverme libremente con música	36	7	5	3	2	5	146
Ver bailar, danzar	39	4	5	3	2	5	145
Dramatizar con texto	38	5	2	4	1	5	102
Improvisar teatralmente	38	5	2	4	1	5	88
Realizar mimo y expresión corporal	38	5	1	4	1	5	84
Ver obras teatro y otras	37	6	3	3	2	5	120
Leer literatura	39	4	5	4	1	5	150
Escribir poesía, cuentos...	39	4	2	4	1	5	108
Informarse creadores, intérpretes, contexto	38	5	2	4	1	5	104
Conocer cuestiones técnicas	38	5	2-3	4	1	5	93
Analizar significado simbólico	38	5	3	4	1	5	94

Escala *Likert* de 5 opciones: Nunca: 1; Pocas veces: 2; Algunas veces: 3; Bastantes veces: 4; Muchas veces: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

En la Tabla 31 puede constatarse también que mientras los valores mínimos de las respuestas acerca de la frecuencia con la que realizan las diferentes actividades artísticas oscilan entre 1 y 2 (solo aparece un 3), el valor máximo es prácticamente en todos los casos 5, encontrándose rangos¹⁰⁵ de 3 y 4. También puede constatarse que los valores de las modas oscilan entre 1 y 5.

Otra cuestión interesante de resaltar es que las modas se sitúan sobre diferentes valores dentro de cada disciplina artística. En cada una de estas, las modas van desde valores bajos (1 y 2) a valores altos (4 y 5), salvo en el caso de las actividades teatrales y las destinadas a contextualizar y comprender las obras, en las que no aparecen modas de valores altos.

En la Tabla 32, se prosigue analizando la frecuencia de realización de las diferentes actividades artísticas, pero presentándose las actividades ordenadas según sus modas, en orden decreciente, en lugar de estar agrupadas por vertientes artísticas como en la tabla anterior. Esto permite apreciar que, de las 25 actividades listadas, se encuentran cinco cuyas modas se ubican en el valor intermedio de 3, nueve con modas superiores (4 y 5) y otras diez modas inferiores (2-3, 2 y 1). En el extremo de las actividades realizadas con mayor frecuencia se encuentran cantar, escuchar música, dibujar, pintar, realizar fotografías, moverse libremente con la música, ver bailar y leer literatura. En el otro extremo, el de las actividades nunca realizadas, se hallan componer música y realizar mimo-expresión corporal.

¹⁰⁵ Rango: diferencia entre el valor máximo y el valor mínimo. Por ejemplo: en la actividad cantar el valor de las respuestas con puntuaciones más altas es de 5 (máximo) y el de las de puntuaciones más bajas es de 2 (mínimo), siendo, por lo tanto, su rango de 3 (ver Tabla 31).

Tabla 32. *Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la frecuencia de realización (pretest)*

	Moda
Cantar	5
Escuchar música	5
Dibujar	5
Pintar	5
Realizar fotografías...	5
Moverme libremente con música	5
Ver bailar, danzar	5
Leer literatura	5
Interpretar pasos y coreografías	4
Improvisar musicalmente	3
Modelar, esculpir...	3
Ver cuadros, esculturas...	3
Ver obras teatro y otras	3
Analizar significado simbólico	3
Técnicas gráficas	2-3
Conocer cuestiones técnicas	2-3
Tocar instrumentos	2
Ver vídeoarte...	2
Inventar pasos y coreografías	2
Dramatizar con texto	2
Improvisar teatralmente	2
Escribir poesía, cuentos...	2
Informarse creadores, intérpretes, contexto	2
Componer música	1
Realizar mimo y expresión corporal	1

Escala *Likert* de 5 opciones: Nunca: 1; Pocas veces: 2; Algunas veces: 3; Bastantes veces: 4; Muchas veces: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

6.3.2 Grado de agrado percibido en la realización de actividades artísticas

En la Tabla 33 las modas equivalen al grado de agrado que suscita en los estudiantes la realización de diferentes actividades artísticas. Estas actividades se encuentran organizadas por disciplinas artísticas, al igual que en la Tabla 31. Como puede constatarse, las modas más bajas corresponden a las tres últimas actividades destinadas a la contextualización y comprensión de las obras, y las más altas a las actividades musicales y a las vinculadas con la literatura.

Tabla 33. *Moda, rango y otros: grado de agrado actividades artísticas (pretest)*

	N Válido	N Perdidos	Moda	Rango	Mínimo	Máximo	Suma
Cantar	39	4	5	3	2	5	155
Tocar instrumentos	39	4	4	3	2	5	137
Componer música	38	5	3	4	1	5	98
Improvisar musicalmente	38	5	3	4	1	5	117
Escuchar música	38	5	5	2	3	5	183
Dibujar	39	4	4	4	1	5	129
Pintar	39	4	4	3	2	5	132
Modelar, esculpir...	39	4	2	4	1	5	106
Realizar fotografías...	39	4	4	3	2	5	150
Técnicas gráficas	38	5	3	4	1	5	118
Ver cuadros, esculturas...	39	4	3	4	1	5	122
Ver vídeoarte...	38	5	3	4	1	5	108
Interpretar pasos y coreografías	39	4	4	4	1	5	143
Inventar pasos y coreografías	38	5	3	4	1	5	122
Moverme libremente con música	36	7	4	3	2	5	143
Ver bailar, danzar	39	4	4	3	2	5	153
Dramatizar con texto	38	5	3	4	1	5	115
Improvisar teatralmente	38	5	2	4	1	5	101
Realizar mimo y expresión corporal	37	6	2-3	4	1	5	98
Ver obras teatro y otras	37	6	4	3	2	5	129
Leer literatura	39	4	5	4	1	5	143
Escribir poesía, cuentos...	39	4	4	4	1	5	112
Informarse creadores, intérpretes, contexto	38	5	2	3	1	4	101
Conocer cuestiones técnicas	38	5	2	4	1	5	94
Analizar significado simbólico	38	5	2	4	1	5	95

Escala *Likert* de 5 opciones: (me agrada) Nada: 1; Poco: 2; Más o menos: 3; Bastante: 4; Muchísimo: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

En la siguiente tabla se puede verificar que las actividades que poseen modas más altas (valor 5) son cantar, escuchar música y leer literatura. En contraposición, las actividades que poseen las modas más bajas (valor 2) son: modelar y esculpir; improvisar teatralmente; informarse acerca de creadores, intérpretes y el contexto; conocer cuestiones técnicas; y analizar el significado simbólico. Es de resaltar que no aparecen actividades con moda 1, equivalente a la inexistencia de agrado, y que, de las 25 actividades presentes en la tabla, las que poseen modas más bajas (2-3 y 2) son solo seis.

Tabla 34. *Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente al grado de agrado (pretest)*

	Moda
Cantar	5
Escuchar música	5
Leer literatura	5
Tocar instrumentos	4
Dibujar	4
Pintar	4
Realizar fotografías...	4
Interpretar pasos y coreografías	4
Moverme libremente con música	4
Ver bailar, danzar	4
Ver obras teatro y otras	4
Escribir poesía, cuentos...	4
Componer música	3
Improvisar musicalmente	3
Técnicas gráficas	3
Ver cuadros, esculturas...	3
Ver videoarte...	3
Inventar pasos y coreografías	3
Dramatizar con texto	3
Realizar mimo y expresión corporal	2-3
Modelar, esculpir...	2
Improvisar teatralmente	2
Informarse creadores, intérpretes, contexto	2
Conocer cuestiones técnicas	2
Analizar significado simbólico	2

Escala *Likert* de 5 opciones: (me agrada) Nada: 1; Poco: 2; Más o menos: 3; Bastante: 4; Muchísimo: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

6.3.3 Autoeficacia artística

En la Tabla 35, puede observarse que las actividades en las que se encuentran las modas más bajas, reflejándose un nivel inferior de percepción de capacidad para ser realizadas por parte de los estudiantes, son las relacionadas con la literatura, el teatro y la música. Resulta llamativo que la única actividad que posee moda por encima del valor intermedio se localiza también dentro de las actividades musicales.

Tabla 35. *Moda, rango y otros: autoeficacia artística (pretest)*

	N Válido	N Perdidos	Moda	Rango	Mínimo	Máximo	Suma
Cantar	39	4	2	3	1	4	94
Tocar instrumentos	39	4	2-3	4	1	5	103
Componer música	38	5	1	4	1	5	74
Improvisar musicalmente	38	5	2	4	1	5	93
Escuchar música	38	5	5	2	3	5	179
Dibujar	39	4	2	4	1	5	107
Pintar	39	4	3	3	2	5	126
Modelar, esculpir...	39	4	3	4	1	5	93
Realizar fotografías...	39	4	3	3	2	5	130
Técnicas gráficas	37	6	3	4	1	5	111
Ver cuadros, esculturas...	39	4	3	4	1	5	120
Ver vídeoarte...	38	5	3	4	1	5	99
Interpretar pasos y coreografías	39	4	3	4	1	5	122
Inventar pasos y coreografías	38	5	2	4	1	5	109
Moverme libremente con música	36	7	3	4	1	5	109
Ver bailar, danzar	39	4	3	3	2	5	139
Dramatizar con texto	38	5	2	4	1	5	105
Improvisar teatralmente	38	5	2	3	1	4	93
Realizar mimo y expresión corporal	36	7	2	4	1	5	85
Ver obras teatro y otras	37	6	3	3	2	5	122
Leer literatura	38	5	3	4	1	5	143
Escribir poesía, cuentos...	39	4	2	4	1	5	101
Informarse creadores, intérpretes, contexto	38	5	3	3	1	4	101
Conocer cuestiones técnicas	38	5	3	4	1	5	94
Analizar significado simbólico	38	5	3	4	1	5	91

Escala *Likert* de 5 opciones: Muy mal: 1; Mal: 2; Bien: 3; Bastante bien: 4; Muy bien: 5.

Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

En la Tabla 36 verificamos que se identifica solo una actividad con moda 5, correspondiente a la actividad escuchar música, no habiendo ninguna actividad con moda 4. En contraposición se encuentran diez actividades con modas inferiores a 3. También hallamos catorce actividades con moda 3 (valor intermedio de la escala *Likert* empleada). Por todo esto, se puede decir que, en general, la percepción de los participantes acerca de su capacidad para la realización de actividades artísticas es media-baja.

Tabla 36. *Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la autoeficacia artística (pretest)*

	Moda
Escuchar música	5
Pintar	3
Modelar, esculpir...	3
Realizar fotografías...	3
Técnicas gráficas	3
Ver cuadros, esculturas...	3
Ver vídeoarte...	3
Interpretar pasos y coreografías	3
Moverme libremente con música	3
Ver bailar, danzar	3
Ver obras teatro y otras	3
Leer literatura	3
Informarse creadores, intérpretes, contexto	3
Conocer cuestiones técnicas	3
Analizar significado simbólico	3
Tocar instrumentos	2-3
Cantar	2
Improvisar musicalmente	2
Dibujar	2
Inventar pasos y coreografías	2
Dramatizar con texto	2
Improvisar teatralmente	2
Realizar mimo y expresión corporal	2
Escribir poesía, cuentos...	2
Componer música	1

Escala *Likert* de 5 opciones: Muy mal: 1; Mal: 2; Bien: 3; Bastante bien: 4; Muy bien: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

6.3.4 Comparación de modas: frecuencia de realización de actividades artísticas, grado de agrado percibido y autoeficacia artística

En la Tabla 37, se hallan solo tres actividades en las que coinciden totalmente los valores de las modas de la frecuencia de realización de las actividades artísticas, el grado de agrado percibido y la autoeficacia. También hallamos otras ocho en las que dos de estos valores son iguales y el otro está un valor por encima o por debajo (3-3-2, por ejemplo).

Tabla 37. *Actividades artísticas: comparación de modas frecuencia de realización/grado de agrado/autoeficacia (pretest)*

	Moda		
	Frecuencia	Agrado	Autoeficacia
Cantar	5	5	2
Tocar instrumentos	2	4	2-3
Componer música	1	3	1
Improvisar musicalmente	3	3	2
Escuchar música	5	5	5
Dibujar	5	4	2
Pintar	5	4	3
Modelar, esculpir...	3	2	3
Realizar fotografías...	5	4	3
Técnicas gráficas	2-3	3	3
Ver cuadros, esculturas...	3	3	3
Ver vídeoarte...	2	3	3
Interpretar pasos y coreografías	4	4	3
Inventar pasos y coreografías	2	3	2
Moverme libremente con música	5	4	3
Ver bailar, danzar	5	4	3
Dramatizar con texto	2	3	2
Improvisar teatralmente	2	2	2
Realizar mimo y expresión corporal	1	2-3	2
Ver obras teatro y otras	3	4	3
Leer literatura	5	5	3
Escribir poesía, cuentos...	2	4	2
Informarse creadores, intérpretes, contexto	2	2	3
Conocer cuestiones técnicas	2-3	2	3
Analizar significado simbólico	3	2	3

En el resto de las actividades encontramos mayor heterogeneidad en los valores de las tres modas. Las actividades que sobresalen por el contraste entre los

valores más altos y bajos de sus modas son cantar (frecuencia: 5, agrado: 5 y autoeficacia: 2) y dibujar (frecuencia: 5, agrado: 4 y autoeficacia: 2).

6.3.5 Motivación para enseñar disciplinas artísticas

En la Tabla 38, se puede observar que la moda en todas las disciplinas artísticas está constituida por el valor intermedio de la escala. Las disciplinas artísticas en las que existe mayor diferencia entre los porcentajes de los participantes que eligen la opción “evitaría enseñarlo” y los que eligen la opción “elegiría enseñarlo” son, en primer lugar, la Música (un 2.7% frente a un 32.4%) y, en segundo, las Artes Visuales (10,5% frente a un 31.5%), predominando en ambos casos las respuestas “elegiría enseñarlo” sobre las de “evitaría enseñarlo”.

Tabla 38. *Porcentajes válidos: motivación para enseñar disciplinas artísticas (pretest)*

	Enseñar				
	Artes Visuales	Enseñar Música	Enseñar Literatura	Enseñar Teatro	Enseñar Danza
1-Evitaría enseñarlo	10.5	2.7	20.6	32.4	24.3
2-No es lo que más gustaría / No me disgustaría	57.9	64.9	52.9	43.2	43.2
3-Elegiría enseñarlo	31.6	32.4	26.5	24.3	32.4

Escala *Likert* de 3 opciones: están todas presentes.
(Moda: 2/No es lo que más gustaría-No me disgustaría enseñarlo)

Observando la Figura 20, que refleja de manera gráfica los datos de la tabla anterior, puede visualizarse claramente que, en un extremo, la Música es la disciplina artística en la que aparecen menos respuestas “evitaría enseñarlo” y, en el otro, el Teatro es la disciplina en la que aparecen más. Observado ahora las respuestas “elegiría enseñarlo” se constata que no existen grandes diferencias, oscilando las Artes Visuales, la Música y la Danza alrededor de un 32% y la Literatura y el Teatro en torno a un 25%.

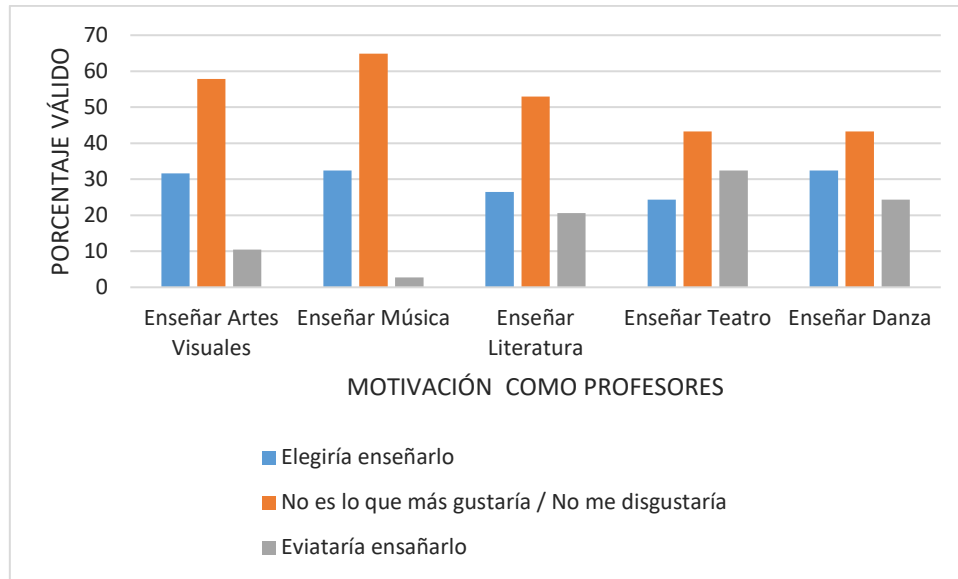


Figura 20. Gráfico motivación para enseñar disciplinas artísticas (pretest)

6.3.6 Autoeficacia como docente de disciplinas artísticas

En la Tabla 39 se observa que en cuatro de las cinco vertientes artísticas la moda se corresponde con el valor intermedio de la escala. Esto demuestra que, en general, los participantes se consideran “medianamente capaces” para enseñar estas disciplinas artísticas. En el caso de la autoeficacia percibida para enseñar Danza, los porcentajes de la opción “medianamente capaz” y de la opción “poco capaz” son idénticos.

Tabla 39. Porcentajes válidos: autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (pretest)

	Enseñar Artes Visuales	Enseñar Música	Enseñar Literatura	Enseñar Teatro	Enseñar Danza
1-Poco capaz	28.9	16.2	18.4	34.2	35.1
2-Medianamente capaz	50	67.6	47.4	42.1	35.1
3-Muy capaz	21.1	16.2	34.2	23.7	29.7

Escala Likert de 3 opciones: están todas presentes.

(Moda: 2/Medianamente capaz en todos, excepto en Enseñar danza, en que es 1-2)

Al transformar los datos de la tabla precedente en el gráfico que se muestra en la Figura 20, se puede apreciar fácilmente que, mientras los porcentajes de las tres opciones de respuestas están muy igualados con respecto a la autoeficacia percibida para enseñar Danza, existe una notable diferencia en la autoeficacia musical entre el porcentaje de la opción “medianamente capaz” y los porcentajes de las opciones “poco capaz” y “muy capaz” para la autoeficacia musical, registrándose en esta disciplina artística la menor cantidad de estos dos últimos tipos de respuesta. De esto se desprende que aunque enseñar música posee la menor cantidad de participantes que se consideran poco capaces, también es la que posee el menor número de participantes que se perciben muy capaces, siendo esta última la opción óptima para contar con un profesorado que pueda afrontar la enseñanza de las disciplinas artísticas adecuadamente.

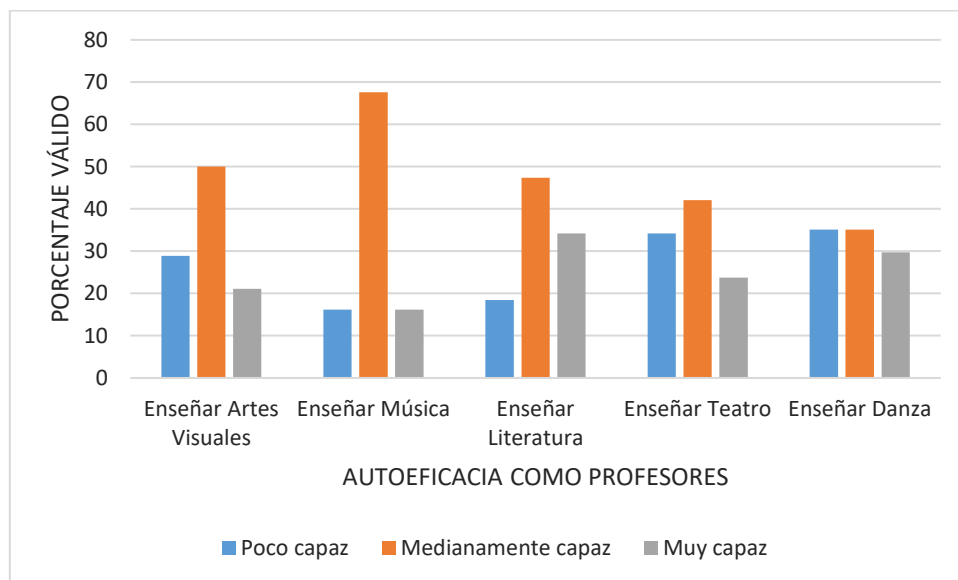


Figura 21. Gráfico autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (pretest)

6.3.7 Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas

6.3.7.1 Resultados estadísticos: autoeficacia participación en PAI

Como se puede constatar en la Tabla 40, un 44.4% de los participantes se considera “bastante capaz” para participar en PAI. Se puede ver también que las opciones 2 y 4 poseen porcentajes similares entre sí (25% y 22.5%) y que las

opciones de respuesta de los extremos de la escala poseen una presencia muy escasa (2.8 y 5.6%), por lo que se observa una distribución prácticamente simétrica.

Tabla 40. *Frecuencias y Porcentajes válidos: autoeficacia participación en PAI (pretest)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-Nada capaz	1	2.3	2.8	2.8
	2-Poco capaz	9	20.9	25.0	27.8
	3-Bastante capaz	16	37.2	44.4	72.2
	4-Muy capaz	8	18.6	22.2	94.4
	5-Altamente capaz	2	4.7	5.6	100
	Total	36	83.7	100	
Perdidos	Sistema	7	16.3		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: están todas presentes.
(Moda: 3-Bastante capaz)

6.3.7.2 Argumentación según la autoeficacia manifestada

Los estudiantes que se sienten bastante/muy/altamente capaces para participar en proyectos de artes integradas, utilizan argumentos en los que se entrevé *agrado* por este tipo de proyectos, *predisposición* y *motivación* para hacerlo, *deseos de aprender*, valoración positiva de la *novedad*, *confianza en sí mismos*, conciencia acerca de su *capacidad de adaptación e interés*. Se citan algunas de estas respuestas:

- “Me gusta mucho este ámbito, me parece interesante y me gusta hacer cosas nuevas.”
- “Me considero una persona dispuesta que trataría de hacerlo lo mejor posible siempre con el fin de aprender.”
- “Creo que puedo aprender y adaptarme a aquello que se me exija.”
- “En que nada es imposible y si voy a ser profesora me gustaría arriesgar y probar todo tipo de experiencias.”
- “En que siempre estoy dispuesto a hacer cosas nuevas.”
- “La motivación y la fuerza de voluntad que me caracteriza.”
- “Porque tengo iniciativa y me atrevo con cualquier cosa.”

Por otra parte, los estudiantes que se consideran nada/poco capaces de participar en estos proyectos, realizan fundamentaciones que giran en torno a la *carencia de conocimientos, la falta de experiencia, percepción negativa de sus cualidades artísticas, que no les resulta especialmente agradable y que no poseen una vocación marcada hacia lo artístico*. Algunas de las respuestas en este sentido son:

- “Porque nunca lo he hecho, ni me han enseñado cómo hacerlo.”
- “No se me da bien el arte”
- “No me gusta especialmente, por lo tanto, no me siento muy capaz de participar.”

En la Tabla 41, se encuentran los argumentos señalados junto a los detalles numéricos de su presencia de acuerdo con la opción de respuesta de autoeficacia para la que fueron utilizados.

Tabla 41. *Relación valoraciones/argumentos autoeficacia participación en PAI (pretest)*

		Valoraciones autoeficacia participación en PAI					
		Nada capaz	Poco capaz	Bastante capaz	Muy capaz	Altamente capaz	Totales argum.
Argumentos positivos	Agrado	0	0	5	3	0	8
	Predisposición-motivación	0	0	3	2	1	6
	Aprendizaje	0	0	4	1	0	5
	Novedad	0	0	3	2	0	5
	Confianza en sí mismo	0	0	3	1	0	4
	Capacidad adaptación	0	0	3	0	0	3
	Interés	0	0	1	1	1	3
	Participación	0	0	1	0	0	1
Arg. negativos	Desconocimiento	1	4	0	0	0	3
	Falta de experiencia	1	2	0	0	0	3
	Percepción negativa cual. artíst.	0	2	0	0	0	2
	Desagrado	0	2	0	0	0	2
	Falta de vocación	0	1	0	0	0	1

Nota: las cifras representan la cantidad total de respuestas que se valen de cada clase de argumento.

6.4 Consideraciones sobre la Educación Artística (dimensión D - pretest)

Se exponen a continuación los resultados sobre las concepciones que poseen los participantes acerca de la Educación Artística, sobre la importancia que consideran que se le otorga en relación con otras áreas de conocimiento, en la sociedad y en los centros escolares, sobre las disciplinas artísticas que deberían conformarla, sobre los perfiles que consideran más adecuados para impartirla y sobre el lugar que debería ocupar en el currículum (si debería constituir un medio o un fin de aprendizaje). Estos resultados contribuyen a definir cuál es la idea que poseen los participantes acerca de la Educación Artística, previamente a la realización de la propuesta didáctica.

6.4.1 Concepciones sobre Educación Artística

Se obtuvieron 39 respuestas, entre las cuales se hallaron 20 respuestas por conceptos¹⁰⁶ y otras 19 respuestas de desarrollo¹⁰⁷.

Entre las respuestas por conceptos, encontramos nueve en las se nombran diferentes ramas del arte (“plástica”, “música”, “teatro”, “expresión corporal” y “danza”) o elementos ligados a estas (“dibujo”, “pintura”, “instrumentos” y “cuerpo”), y otras 13 que mencionan otro tipo de conceptos asociados (“creatividad”, “imaginación”, “arte”, “libertad”, “emoción”, “innovación”, “habilidad”, “expresión”, “diversión” y “dedicación”).

En las respuestas de desarrollo, es recurrente la idea de formación-aprendizaje de arte, que se plasma de diferentes maneras. Se encuentran algunas respuestas centradas en aspectos más teóricos y otras en aspectos más prácticos, como, por ejemplo:

- “Aprendizaje de conceptos artísticos.”
- “Enseñar temas sobre la historia de la música, el arte...”
- “Adquisición de una serie de conocimientos culturales.”

¹⁰⁶ Respuestas realizadas a partir de una o varias palabras que son conceptos asociados a la Educación Artística, que no forman parte de una frase.

¹⁰⁷ Respuestas en las que se expresa lo que les sugiere “Educación Artística” a partir de una o varias frases.

- “Aprender arte musical: ya sea cantar, bailar o tocar algún instrumento.”
- “Aprender a comprender el arte, a saber dibujar, escuchar y escribir música...”
- “Educación que se produce a través de actividades de artes plásticas y escénicas como son la pintura, la danza, la música, el teatro, interpretación, fotografía, medios audiovisuales, etc.”

Si bien las respuestas citadas centran al arte como fin de aprendizaje, encontramos también otras que consideran que puede ser una herramienta para incidir sobre otras cuestiones:

- “Proceso de educación a través del arte. La persona a la vez que adquiere ciertos valores y habilidades adquiere también conceptos artísticos que contribuyen a su educación.”
- “Valores en torno a el arte.”
- “Educación centrada en el desarrollo de las capacidades relacionadas con la creatividad.”

Algunas respuestas hacen hincapié en la relevancia del arte:

- “Fundamental para el desarrollo del individuo.”
- “Conceptos, valores y arte que una persona adquiere, es algo imprescindible para la vida.”

Encontramos también diferentes niveles de concreción acerca de “qué enseñar”. En algunos casos se menciona al arte o a lo “artístico”, en general, o se habla de conocimientos artísticos; en otros, se nombran disciplinas artísticas y también existen algunas que puntualizan más lo que consideran que se debería aprender (por ejemplo: dibujar, escribir música). Se listan a continuación ejemplos de cada uno de estos tres tipos de concreción:

- “Obtención de conocimiento que te permite desenvolverte con soltura y conocimiento en el ámbito del arte.”
- “Adquirir conocimientos artísticos.”
- “Formación de los individuos para poder desarrollar sus capacidades y destrezas artísticas.”
- “Formación que recibe una o varias personas sobre arte, música, plástica...”
- “Método mediante el cual los estudiantes aprendemos técnica relacionadas con aspectos plásticos (plástica), tecnológicos (tecnología).
- “Adquirir conocimientos referentes a la música, al arte, la danza...”

- “Formación en ámbitos más específicos como puede ser la música, pintura o diversas actividades.”
- “Educación que se produce a través de actividades de artes plásticas y escénicas como son la pintura, la danza, la música, el teatro, interpretación, fotografía, medios audiovisuales, etc.”
- “Aprender a comprender el arte, a dibujar, escuchar y escribir música...”
- “Aprender arte musical: ya sea cantar, bailar o tocar algún instrumento.”

Teniendo en cuenta tanto las respuestas que mencionan directamente disciplinas artísticas como aquellas que enumeran elementos más concretos¹⁰⁸, se verifica que las disciplinas artísticas que más presencia tienen son música y plástica (artes visuales), apareciendo también la danza y en menor medida el teatro.

6.4.2 Importancia de la Educación Artística (EA) en relación con otras áreas de conocimiento (OA)¹⁰⁹

6.4.2.1 Resultados estadísticos: importancia de EA frente a OA

Observando la Tabla 42, se aprecia que un 73.3% de las respuestas se concentra en el valor intermedio de la escala *Likert*, considerando que la Educación Artística debería poseer la misma importancia que las otras áreas de conocimiento. Además, se constata que es menor el porcentaje de casos ubicados entre los valores inferiores de la escala (los valores 1 y 2 sumados equivales a un 7.9%) que el de los superiores (los valores 4 y 5, sumados ascienden a un 18.4%). Por esta razón se puede decir que la tendencia en la distribución de la variable es hacia el centro con una leve inclinación hacia los valores superiores de la escala.

¹⁰⁸ El recuento de las disciplinas artísticas se realizó incluyendo los dos tipos de respuestas (palabras asociadas y frases).

¹⁰⁹ En adelante, OA: otras áreas de conocimiento.

Tabla 42. Frecuencias y porcentajes: importancia EA frente a OA (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-EA mucho menos importante que OA	1	2.3	2.6	2.6
	2-EA menos importante que OA	2	4.7	5.3	7.9
	3-EA igual importante que OA	28	65.1	73.7	81.6
	4-EA más importante que OA	4	9.3	10.5	92.1
	5-EA mucho más importante que OA	3	7.0	7.9	100
	Total	38	88.4	100	
Perdidos	Sistema	5	11.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones. EA: Educación Artística; OA: otras áreas curriculares.
(Moda: 3/EA igual de importante que OA).

6.4.2.2 Argumentación según la importancia EA/OA

En las tres respuestas de los participantes que otorgan menor importancia a la Educación Artística que a otras áreas de conocimiento¹¹⁰, encontramos como argumento común la idea que esta tiene *menor relevancia para el futuro, por lo que es menos útil*:

- “Según mi parecer la expresión artística debería de ser una optativa, ya que yo no le doy la misma importancia que le puedo dar a otras materias. No le veo la misma repercusión hacia el futuro que las demás. Pero también creo que opino así porque no se me ha transmitido desde pequeña el interés por este arte.”
- “Es verdad que es importante para que los niños aprendan a ser más creativos, pero en comparación con las Matemáticas o la lengua extranjera lo considero un poco menos importante para su futuro.”
- “Considero que este tiempo de Educación no es tan vital en la vida en general, no es un conocimiento tan necesario que pueda resultar muy útil, como podría ser,

¹¹⁰ Se aglutinan aquí las respuestas correspondientes tanto a la opción “EA mucho menos importante que otras áreas de conocimiento” como las pertenecientes a la opción “EA menos importante que otras áreas de conocimiento”.

saber sumar, saber hablar correctamente o la gran importancia que tiene ahora el inglés.”

En cada una de estas respuestas encontramos, además, algunas particularidades: en la primera de las respuestas se reflexiona acerca de que no se ha inculcado durante la niñez el interés por el arte y en la segunda se recalca la importancia de que los niños sean creativos. En la segunda y la tercera se deja entrever que las prioridades están dadas por las Matemáticas, la Lengua Extranjera (inglés) y la Lengua.

De las 28 argumentaciones de los estudiantes que respondieron en la pregunta 11a) considerando que la EA debería poseer la misma importancia que las otras áreas de conocimiento, encontramos 3 que no presentan argumentos, limitándose a reafirmar esta idea sin explicar razones. También se halla una en la que se contradice la argumentación con la opción cuantitativa elegida.

Entre las 24 respuestas restantes, se hallan 13 que destacan diferentes *valores positivos de la Educación Artística*, siendo entre estos el más recurrente la *creatividad*, nueve que afirman que es necesario *equiparar los diferentes tipos de conocimientos*, y otras tres que apuestan por una *proporcionar una educación variada en la niñez y que más adelante se produzcan las especializaciones*. Se citan a continuación algunos ejemplos de cada grupo:

- “Creo que es igual de importante puesto que los niños cuando son pequeños son una fuente de creatividad y no podemos quitarle eso.”
- “Creo que la Educación artística es importante para ayudar a que los niños se expresen de una forma más liberal.”
- “Es una materia que debería conocerse al igual que las demás materias, además de que es de las pocas que te transmiten sentimientos y emociones.”
- “Es una parte fundamental para el desarrollo del niño tanto en la parte social como en la psico evolutiva.”
- “Creo que en el ámbito escolar, los educando deben tener conocimientos de todas las materias, de la misma manera y de la misma importancia.”
- “Porque todas las áreas curriculares son igual de importantes. Los niños tienen que saber cosas de música, artes plásticas al igual que deben saber sumar.”
- “Creo que todas las asignaturas deben tener la misma importancia, ya más adelante los niños se especializarán en lo que más les guste o se les dé mejor.”

Entre las siete respuestas en las que se sostiene que la EA debería poseer mayor relevancia que las otras áreas de conocimiento¹¹¹, encontramos diferentes argumentos que enfatizan los *valores positivos de la Educación Artística*, veamos algunos ejemplos:

- “El arte es algo esencial para el desarrollo de una persona y en concreto, los niños deberían crecer con unas buenas bases artísticas para vivir en un futuro lleno de creatividad e ideas innovadoras.”
- “Es una manera más de expresarte, de aprender nuevas formas de comunicarte con los demás.”
- “No puede discriminarse, un área curricular por no impartir contenidos, fijos, inmutables durante toda la época docente. La educación artística forma más en valores que otras ciencias, y desarrolla en mayor medida la creatividad de la persona, es una materia que no podemos dejar pasar desapercibida.”

6.4.3 Importancia que otorga a la EA la sociedad española

6.4.3.1 Resultados estadísticos: importancia EA en la sociedad

Un 78.9 % de los participantes se decanta por la opción 2 de la escala *Likert*, considerando que se otorga “poca” importancia a la Educación Artística en nuestra sociedad. En la Tabla 43 se aprecia, además, que ninguno de ellos ha optado por las respuestas de valores 4 y 5, no encontrándose así respuestas que se ubiquen en los valores más altos de la escala.

¹¹¹ Se aglutinan aquí las respuestas correspondientes tanto a la opción “EA mucho más importante que otras áreas de conocimiento” como las pertenecientes a la opción “EA más importante que otras áreas de conocimiento”.

Tabla 43. Frecuencias y porcentajes: importancia EA en la sociedad (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-Ninguna	4	9.3	10.5	10.5
	2-Poca	30	69.8	78.9	89.5
	3-Bastante	4	9.3	10.5	100
	Total	38	88.4	100	
Perdidos	Sistema	5	11.6		
Total		43	100		

Escala Likert de 5 opciones: no hay respuestas para 4-Mucha ni para 5-Muchísima.
(Moda: 2-Poca)

6.4.3.2 Argumentación según la importancia de la EA en la sociedad

Como hemos observado, la mayoría de los estudiantes considera que nuestra sociedad otorga poca/ninguna importancia a la Educación Artística. Entre las justificaciones correspondientes a estos, encontramos principalmente un buen número de respuestas que mencionan de diferentes formas la *infravaloración de la EA y del arte*, en bastantes casos asociándola a la idea de su inutilidad para nuestra sociedad. Otro grupo representativo de respuestas denuncia la *mayor (excesiva) importancia que se da a las asignaturas instrumentales*, como Matemáticas y Lengua. Se listan aquí algunos ejemplos:

- “[La Educación Artística] Está infravalorada.”
- “Porque la mayoría de la gente lo ve como una asignatura inútil.”
- “Nuestra sociedad tiene el prejuicio de que el arte no tiene importancia y que este es para los “vagos”.”
- “Poca, puesto que se la considera menos importante que el resto, porque no lo ven tan imprescindible al no utilizarla tanto en la vida diaria.”
- “Desde mi punto de vista considero que en esta sociedad le conceden poca importancia a la Educación Artística debido a que “creen” que otras materias como por ejemplo las Matemáticas, Lengua son más importantes desvalorizando a las demás.”
- “Dan más importancia, más recursos, más profesores y más tiempo a otras áreas curriculares ya sean matemáticas lengua o ingles que a la educación artística.”

- “Se da demasiada importancia a los idiomas, matemáticas que a las artes. Se le da mucha importancia en Infantil pero cada vez que van pasando los cursos no se le da la importancia que se necesita.”
- “Se da más importancia a asignaturas como Matemáticas o Lengua, aunque no tendría que ser así.”
- “La sociedad solo quiere que los niños estén preparados en las áreas “más importantes” como lengua o matemáticas que muchas veces sirven para menos que las artísticas.”
- “La sociedad de nuestro país deja a un lado lo artístico y se intenta centrar más en conocimientos concretos, estructurados, como las matemáticas, las ciencias...dejando a un lado lo creativo y lo que tenga que ver con desarrollar algo.”

Dentro de las respuestas de aquellos que consideran que la Educación Artística posee poca relevancia para nuestra sociedad, se han localizado algunas que critican el lugar desfavorable que ocupa esta en la LOMCE¹¹²:

- “Con los cambios que se han introducido en esta última ley de educación se desvalorizan completamente las enseñanzas artísticas.”

En las cuatro justificaciones de aquellos que han elegido la opción “bastante importante”, se identificaron dos que no responden a lo preguntado, (describen opiniones y deseos personales en lugar de comentar lo que perciben que sucede a nivel social), y otra que no es lo suficientemente comprensible. La respuesta restante basa su argumentación en la *paulatina toma de conciencia acerca de la importancia de la Educación Artística*.

¹¹² La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

6.4.4 Importancia otorgada a la EA por los centros de Educación Primaria (EP)¹¹³ en España

6.4.4.1 Resultados estadísticos: importancia de EA en centros de EP

Como se aprecia en la Tabla 44 encontramos, en primer lugar, a un 60.5% de participantes que considera que se otorga “poca” importancia y, en segundo, a un 34.2% que piensa que se le da “bastante” importancia a la EA en los centros escolares de España, no habiendo casi respuestas para la opción “muchísima” importancia. Esto nos indica que las respuestas se sitúan entre los valores 2 y 3 de la escala *Likert*, tendiéndose más hacia los valores inferiores de la escala.

Tabla 44. Frecuencias y porcentajes: importancia EA en centros de EP (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Poca	23	53,5	60,5	60,5
	3-Bastante	13	30,2	34,2	94,7
	4-Mucha	2	4,7	5,3	100,0
	Total	38	88,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	11,6		
Total		43	100,0		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Ninguna ni para 5-Muchísima.
(Moda: 2-Poca)

6.4.4.2 Argumentación según la importancia de la EA en centros de EP

Como se puede apreciar en los datos estadísticos, la mayoría de los estudiantes considera que se otorga poca importancia a la EA en los centros de EP de España.

De estas 23 respuestas, se identifican 18 que reflexionan acerca de la insuficiente importancia otorgada a la EA, entre las que encontramos diferentes matices:

- 10 respuestas en las que se menciona la *mayor importancia otorgada a las asignaturas instrumentales* en relación con la EA:

¹¹³ En adelante, EP: Educación Primaria.

- “Se da más importancia a las asignaturas como lengua o matemáticas pensando que son más útiles.”
- “Los profesores se preocupan más de las otras materias.”
- “Se le da más importancia a asignaturas que se consideran más prestigiosas.”
- 3 respuestas que denuncian que la EA posee *menos importancia de la que debería*:
 - “En la educación primaria se le da importancia a la educación artística, no tanta como se debería, pero algo de importancia tiene.”
 - “Actualmente hay varias asignaturas a lo largo de la etapa escolar que nos involucran en la educación artística, no tanto como se necesita, pero es un paso.”
- 3 respuestas en las que se menciona la *desvalorización de la EA*:
 - “Hay asignaturas dedicadas a esta educación, pero están claramente infravaloradas.”
- 1 respuesta que menciona que la EA está *desvalorizada en la LOMCE*:
 - “En la LOMCE se valoran en menor medida los estudios artísticos que en leyes anteriores, hasta intentaron suprimir la EA.”
- 1 respuesta que compara la importancia de la EA en EP con relación a otros *estudios superiores*:
 - “Aunque creo que se le da más importancia que en estudios superiores, se le sigue dando poca importancia.”

En el contexto de las respuestas de quienes consideran que se otorga poca importancia a la EA en los centros, rescatamos también otras 5 respuestas que utilizan una variedad de argumentos que respaldan esta postura, en los que se menciona la ausencia de actividades creativas y la necesidad de este tipo de educación, la falta de oportunidad de desarrollar la EA, el hecho de que pueda haber parte del profesorado que imparta la EA por obligación y, también, que hay excepciones a esta visión negativa de la EA en los centros escolares.

Analizaremos ahora los argumentos de aquellos que consideran que se otorga bastante importancia a la EA en los centros. Entre estas respuestas encontramos:

- 4 respuestas en las que se refleja la importancia mayor que recibe la EA en el nivel de primaria en comparación con *otros niveles superiores*:

- “En la Educación Primaria de nuestro país creo que se intenta difundir la idea de creatividad y de educación artística, pero en la etapa de secundaria creo que es algo que ocupa un lugar secundario.”
- “En primaria se le otorga más importancia a la educación artística que en otros cursos como por ejemplo secundario o superiores.”
- 3 respuestas en las que se opina que la EA posee *menos importancia de la que debería tener*:
 - “En la educación primaria se le da importancia a la educación artística, no tanta como se debería, pero algo de importancia tiene.”
- 3 respuestas en las que se sostiene que *está bien así*:
 - “Puede que se le otorguen menos horas o no, no lo recuerdo exactamente, aunque juraría que tiene asignadas menos horas que matemáticas o lengua, pero a la hora de representar la nota en el boletín académico supone lo mismo un 8 en matemáticas que un 8 en música.”
 - “En la Educación Primaria todavía se sigue dando Música.”
 - “El tiempo que se dedica a la educación artística es bastante y adecuado.”
- 1 respuesta que rescata que la EA posee en la actualidad *mayor importancia que antes*:
 - “Porque ahora vuelvo a mi antiguo colegio y observo que hay muchas más actividades musicales que cuando yo asistía al colegio, por lo que deduzco que se está dando más importancia que antes.”
- 1 respuesta en la que se sostiene que es una de las asignaturas más relevantes para el niño:
 - “Consideran que es una de las asignaturas más importantes para el niño.”

Finalmente, examinaremos las 2 respuestas de aquellos que sostienen que se concede “mucha” importancia a la EA en los centros, en las que se hace hincapié en los *aspectos positivos de la EA*:

- Ayuda a los niños a ser más creativos y nuevas formas de aprendizaje más entretenidas que otras asignaturas.
- Cada vez más, le están dando más importancia ya que son conscientes de la importancia para estimular el desarrollo de los niños.

Se presenta a continuación la Tabla 45, en la que se sintetizan los resultados detallados en este apartado:

Tabla 45. *Relación valoraciones/argumentos importancia de la EA en centros EP (pretest)*

		Valoraciones importancia EA en centros			TOTALS
		Poca	Bastante	Mucha	
Argumentos	Importancia asignaturas instrumentales	10	0	0	10
	Menos importancia de la que debería	3	3	0	6
	Desvalorización EA	3	0	0	3
	Desvalorizada en LOMCE	1	0	0	1
	Se imparte por obligación	1	0	0	1
	Ausencia de actividades artísticas	1	0	0	1
	Falta oportunidad p/ desarrollar EA	1	0	0	1
	Necesidad de educación más creativa	1	0	0	1
	En comparación niveles educ. superiores	1	4	0	5
	Excepciones	1	0	0	1
	Está bien así	0	3	0	3
	Más importancia que antes	0	1	0	1
	Aspectos positivos EA	0	1	2	3

Nota: las cifras representan la cantidad total de respuestas que se valen de cada clase de argumento.

6.4.5 Disciplinas que se deberían incluir en EA

Como se explicó en el punto 5.7.1.3 *Conversión de datos cualitativos a cuantitativos*, al detallar la manera en la que fue abordado el análisis de los datos correspondientes al ítem 14 del cuestionario pretest-postest que se corresponde con esta categoría de análisis, los datos fueron obtenidos a partir de una pregunta abierta acerca de las disciplinas artísticas que deberían incluirse como parte de la Educación Artística en el nivel de EP. A partir de esta se analizó, en primer lugar, la presencia de cada disciplina artística de forma individual; en segundo, la proporción de combinaciones de disciplinas artísticas halladas entre las respuestas; y, por último, la cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones.

6.4.5.1 Resultados estadísticos: presencia de cada disciplina artística

En la Tabla 46 se muestra la cantidad de respuestas en las que es mencionada cada una de las disciplinas artísticas que fueron recogidas, junto con el porcentaje correspondiente, calculado en base a la totalidad de respuestas obtenidas para esta categoría en el cuestionario pretest¹¹⁴. Como se puede apreciar visualmente en la Figura 22, destacan en primer lugar la Música (73.7%) y en segundo la Plástica (65.8%) con porcentajes muy superiores a los de las otras disciplinas artísticas. Otra disciplina que posee bastante presencia es la Danza (42.1%) y luego aparece el Teatro (23,7%). Finalmente, con porcentajes muy bajos, encontramos a la Expresión Corporal (7.9%) y a la Literatura (2.6%).

Tabla 46. Recuento y porcentajes válidos: presencia en las respuestas de cada disciplina artística (pretest)

	Música	Plástica	Expr. Corporal	Danza	Teatro	Literatura	Todos los lenguajes artísticos
Recuento	28	25	3	16	9	1	1
Porcentaje válido	73.7	65.8	7.9	42.1	23.7	2.6	2.6

[N=43 (válido: 38 / perdidos: 5)]

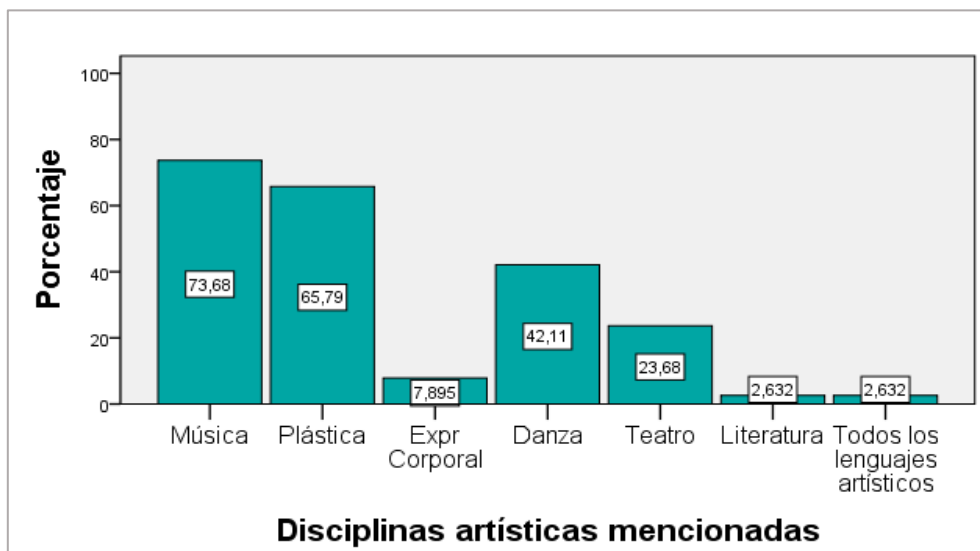


Figura 22. Gráfico porcentaje válido de participantes que mencionan a cada disciplina artística en sus respuestas

¹¹⁴ Nótese que la suma de los porcentajes excede el 100%, esto se debe a la existencia de respuestas en las que figuran más de una disciplina artística.

6.4.5.2 Resultados estadísticos: combinaciones de disciplinas artísticas

En la Tabla 46 se recogía la cantidad de veces que aparecía cada una de las vertientes artísticas, sin tener en cuenta si estas eran las únicas mencionadas en cada respuesta o de si se encontraban junto a otra u otras ramas artísticas. En cambio, en la Tabla 47 se toma en consideración que en bastantes casos se propone que la EA esté conformada por dos o más ramas artísticas, discriminándose las posibles combinaciones¹¹⁵ de estas que se reflejan entre las respuestas. Se observa que despuntan, en primer lugar, el binomio Música-Plástica y, en segundo, la combinación Música-Plástica-Danza.

Tabla 47. Frecuencias y porcentajes: combinaciones de disciplinas artísticas (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Música	3	7.0	8.1	8.1
	Plástica	1	2.3	2.7	10.8
	Expresión corporal	1	2.3	2.7	13.5
	Danza	2	4.7	5.4	18.9
	Teatro	2	4.7	5.4	24.3
	Música-Plástica	11	25.6	29.7	54.1
	Danza-Teatro	1	2.3	2.7	56.8
	Música-Danza	1	2.3	2.7	59.5
	Mús-Plást-Danza	7	16.3	18.9	78.4
	Mús-Plást-ExprCorp	1	2.3	2.7	81.1
	Mús-Plást-Teatro	1	2.3	2.7	83.8
	Mús-Danza-Teatro	1	2.3	2.7	86.5
	Mús-Plást-Danza-Teatro	2	4.7	5.4	91.9
	Mús-Plást-Danza-ExprCorp	1	2.3	2.7	94.6
	Mús-Plást-Dza-Tea-Liter	1	2.3	2.7	97.3
	Todos Leng	1	2.3	2.7	100
	Total	37	86	100	
Perdidos	Sistema	6	14		
Total		43	100		

¹¹⁵ La palabra combinación aquí no es utilizada vinculada a la noción de integración de las disciplinas artísticas, ya que entre las respuestas no se recoge el tipo de relación que se establecería entre las disciplinas mencionadas; en esta ocasión se emplea limitándose solo a especificar las diferentes composiciones de Educación Artística recogidas entre las respuestas.

6.4.5.3 Resultados estadísticos: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones

En la Tabla 48 se puede observar que la mayoría de los participantes (un 35.1%) ha mencionado en sus respuestas dos disciplinas artísticas y que, luego, con porcentajes similares entre sí, se encuentran bastantes respuestas en las que se mencionan tres disciplinas (27%) y una única disciplina (24.3%).

Tabla 48. *Frecuencias y porcentajes: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en combinaciones (pretest)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 disciplina artística	9	20,9	24,3	24,3
	2 disciplinas artísticas	13	30,2	35,1	59,5
	3 disciplinas artísticas	10	23,3	27,0	86,5
	4 disciplinas artísticas	3	7,0	8,1	94,6
	5 disciplinas artísticas	1	2,3	2,7	97,3
	Todos los leng. artíst.	1	2,3	2,7	100,0
	Total	37	86,0	100,0	
Perdidos	Sistema	6	14,0		
Total		43	100,0		

6.4.6 Educación Artística como medio o fin

Destacan holgadamente las respuestas de los participantes que consideran que la Educación Artística debería constituir tanto un medio como un fin, ascendiendo a un 65%, como se puede observar en la Tabla 49:

Tabla 49. Frecuencias y porcentajes: arte medio o fin (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-Medio	1	2.3	2.6	2.6
	2-Medio y ocasionalmente fin	8	18.6	21.1	23.7
	3-Tanto medio como fin	25	58.1	65.8	89.5
	4-Fin y ocasionalmente medio	4	9.3	10.5	100
	Total	38	88.4	100	
Perdidos	Sistema	5	11.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 5-Fin
(Moda: 3-Tanto medio como fin)

6.4.7 Perfil del educador artístico en Educación Primaria

Se muestran, a continuación, los resultados obtenidos a partir de un ítem conformado por una pregunta cerrada de elección múltiple y una pregunta abierta destinada a justificar la elección de la pregunta cerrada. Como se explicó en el Capítulo 5¹¹⁶, los datos aportados por la pregunta cerrada fueron analizados de dos formas. Por una parte, contabilizando la cantidad de respuestas y los correspondientes porcentajes en los que aparece cada uno de los perfiles (tutor, especialista y artista), obteniéndose los resultados mostrados en el apartado 6.4.7.1. Por otra, teniendo en cuenta si en cada respuesta se apostaba por un perfil, o si se presentaban combinaciones de estos (tutor y especialista, especialista y artista, etc.), como se refleja en el apartado 6.4.7.2. Por último, en el apartado 6.4.7.3 se hallan los resultados correspondientes a la pregunta abierta.

¹¹⁶ Ver en el apartado 5.7.1.4 del Capítulo 5, la explicación acerca del análisis aplicado al ítem 16 del cuestionario pretest-postest.

6.4.7.1 Resultados estadísticos: presencia de cada perfil

Como se verifica en la Tabla 50, el perfil considerado más idóneo por los participantes para impartir Educación Artística es el de “especialista” (78.9%). Además, más de la mitad (57.9%) menciona a los “artistas” frente una pequeña minoría que considera como opción a los “tutores” (10%).

Tabla 50. Frecuencias y porcentajes válidos: presencia de cada perfil (pretest)

		Frecuencias	Porcentajes válidos
Tutor debería impartir EA	Tutor “sí”	4	10.5%
	Tutor “no”	34	89.5%
Especialistas deberían impartir EA	Especialistas “sí”	30	78.9%
	Especialistas “no”	8	21.1%
Artistas deberían impartir EA	Artistas “sí”	22	57.9%
	Artistas “no”	16	42.1%

6.4.7.1 Resultados estadísticos: combinaciones de perfiles

En base a la Tabla 51, cabe afirmar que los porcentajes más representativos corresponden, en primer lugar, a un 39.5% de participantes que consideran que deberían ser especialistas y artistas los que impartieran Educación Artística y, en segundo, a un 34.2% que creen que solo deberían ser especialistas.

Tabla 51. Frecuencias y porcentajes: combinaciones de perfiles (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tutor	1	2.3	2.6	2.6
	Especialista	13	30.2	34.2	36.8
	Artista	6	14.0	15.8	52.6
	Tutor y especialista	2	4.7	5.3	57.9
	Especialista y artista	15	34.9	39.5	97.4
	Tutor, especialista y artista	1	2.3	2.6	100
	Total	38	88.4	100	
Perdidos	Sistema	5	11.6		
Total		43	100		

6.4.7.3 Argumentación según el/los perfiles elegidos

Las argumentaciones que respaldan la elección del perfil de la persona que se considera idónea para proporcionar Educación Artística giran en torno a las siguientes cuestiones:

- *La formación específica que posee*
- *La vocación artística*
- *La formación pedagógica*
- *La experiencia práctica en el ámbito artístico*

Mientras que en algunas de las respuestas se menciona uno solo de estos aspectos, en otras encontramos que se valen de dos o más de ellos para fundamentar la argumentación. Realizando un recuento de la cantidad de apariciones de cada uno de los aspectos en las respuestas, encontramos que el más utilizado es el de la *formación específica* (23 respuestas a favor y 1 en contra), seguido por la *vocación artística* (encontrado en 11 respuestas), luego la *formación pedagógica* (7 respuestas) y finalmente la *experiencia práctica* (en 5 respuestas).

Se muestra a continuación una tabla y un gráfico en los que se refleja el volumen de respuestas en las que aparecen los diferentes tipos de argumentos en correspondencia con el perfil de educador artístico elegido.

Tabla 52. *Relación argumentos/perfiles idóneos de educadores artísticos (pretest)*

		Aspectos argumentados					
		Mayor conocimiento materia	Conocimientos pedagógicos	Vocación artística	Mayor experiencia práctica en disciplina	No necesidad tantos conocimientos específicos	Otros
Perfil educador artístico	Tutor	0	0	0	0	1	0
	Especialista	8	6	1	0	0	1
	Artista	3	0	4	3	0	0
	Tutor-espec.	1	1	0	0	0	0
	Espec.-artista	11	0	6	2	0	1
	Tutor-espec.-artista	0	0	0	0	0	1
Totales		23	7	11	5	1	3

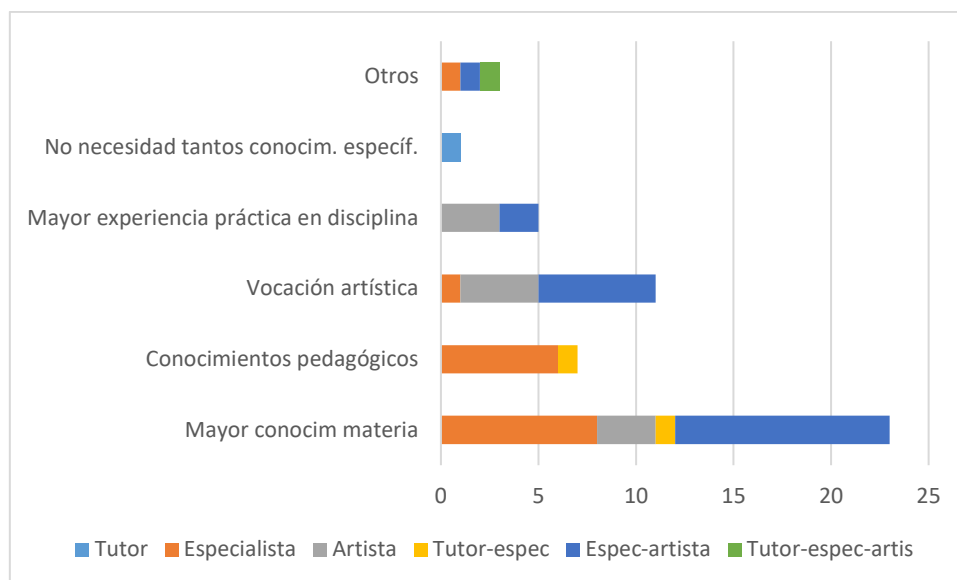


Figura 23. Gráfico relación argumentos/perfiles idóneos de educadores artísticos (pretest)

Expondremos, a continuación, la manera en la que aparecen cada uno de estos aspectos en relación con la elección de tutor, artistas, especialistas o “especialistas y artistas”¹¹⁷ que se analizó en el apartado anterior.

Comenzando por examinar las consideraciones acerca de la *formación específica*, encontramos opiniones encontradas. Hallamos una respuesta en la que se afirma que no son necesarios tantos conocimientos específicos, como serían necesarios en otros niveles superiores; por el contrario, la gran mayoría opina que es de gran importancia que los profesores posean una buena formación especializada sobre las disciplinas artísticas que tienen que impartir. Esto implica, en el primer caso, la preferencia del tutor como profesor de EA y, en el segundo, la elección de especialistas y/o artistas. Citamos algunos ejemplos, el primero, de quién no ve necesaria la especialización y, los siguientes, de quienes opinan lo contrario:

- “Porque no hay que explicar tanto la materia como en otros grados de mayor nivel.” (*Elección tutor*)
- “Es imprescindible que la persona que va a impartir una asignatura sea experta en ella, es decir, que la haya estudiado en profundidad o bien que se dedique a ella profesionalmente.” (*Elección “especialistas y artistas”*)

¹¹⁷ “Especialistas y artistas” entrecomillados en el caso en que el estudiante haya optado en su cuestionario por ambos.

- “Porque son las personas más cualificadas en estos ámbitos, al igual que la psicología la imparte un psicólogo.” (*Elección “especialistas y artistas”*)
- “Porque son los que más conocimientos y experiencias tienen sobre el tema y es a lo que se dedican y lo que les gusta, por lo que sabrán transmitirlo mejor.” (*Elección artistas*)

Otro aspecto que aparece en las respuestas, especialmente entre las de aquellos que preferían a los especialistas, es la *formación pedagógica*. Para estos, la ventaja de contar con especialistas sería justamente que, además de la formación específica disciplinar artística que mencionábamos en el párrafo anterior, contarían con la formación de maestros. Algunas de estas respuestas fueron:

- “Porque, además de ser maestro y saber enseñar, son los que realmente se han especializado en esa materia.” (*Elección especialista*)
- “Porque son personas que saben tanto de educación como de actividades artísticas. Están especializados por lo que será mejor para el aprendizaje del niño.” (*Elección especialista*)
- “Porque no es más importante ser artista que un maestro que sabe tratar con el alumnado y tiene formación para ello.” (*Elección especialista*)

Encontramos también entre las respuestas de aquellos que tuvieron entre sus opciones a artistas y/o especialistas alusiones relacionadas con la *vocación artística* reflejadas en afirmaciones como “les gusta” o “viven la experiencia del arte” que encontramos, a modo de ejemplo, en estas respuestas:

- “Porque hablan desde la experiencia y desde algo que han escogido porque supuestamente les gusta, no porque era algo que venía con la carrera cuando lo que les gustaba era en verdad otra cosa.” (*Elección “especialistas y artistas”*)
- “Porque son quienes de verdad viven la experiencia del arte, al margen de exámenes y fundamentos teóricos, lo que ayudaría a que los niños conocieran cómo es el arte realmente.” (*Elección artistas*)
- “Porque son ellos quien conocen en verdad lo que hacen, es decir, ellos conocen la materia y les gusta porque se dedican a ello, por lo tanto, si tienen que transmitir a los alumnos conocimientos quien mejor que ellos para poder hacerlo.” (*Elección artista*)

Observamos en la última cita que también se menciona que “se dedican a ello”. Expresiones como esta, junto a otras que han aparecido en citas anteriores como “los que más experiencias tienen sobre el tema”, materializan el último aspecto tenido en cuenta: la *experiencia práctica* en el ámbito profesional que poseen los artistas sobre la disciplina artística a enseñar.

6.4.8 Disfrute de los niños en actividades artísticas en EP

6.4.8.1 Resultados estadísticos: grado de disfrute de los niños en actividades artísticas

Predominan ampliamente las respuestas que reflejan un alto nivel de disfrute, ya que la mitad de los participantes consideran que los niños “disfrutan bastante” realizando actividades artísticas y un 34.2% sostiene que disfrutan mucho”. En contraposición, no se halla ninguna respuesta en la que se considera que “no disfrutan nada” y solo un 5.3% que piensa que “disfrutan poco”.

Tabla 53. Frecuencias y porcentajes: grado disfrute de los niños en actividades artísticas (pretest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Disfrutan poco	2	4.7	5.3	5.3
	3-Disfrutan algo	4	9.3	10.5	15.8
	4-Disfrutan bastante	19	44.2	50.0	65.8
	5-Disfrutan mucho	13	30.2	34.2	100
	Total	38	88.4	100	
Perdidos	Sistema	5	11.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-No disfrutan nada.
(Moda: 4-Disfrutan bastante)

6.4.8.2 Argumentación según el grado de disfrute especificado

Entre las 38 respuestas obtenidas encontramos una gran mayoría en donde se exponen aspectos positivos que promueven el disfrute por la Educación Artística, una minoría repartida entre un grupo que expone aspectos negativos con respecto al disfrute y otro de participantes que no poseen una opinión tan definida.

En primer lugar, se analizan los aspectos positivos mencionados como promotores de disfrute. Entre estos encontramos bastantes ideas relacionadas con que *las clases son más divertidas, más amenas*, dado que son *más prácticas, más dinámicas, más participativas*, en las que, algunos matizan, pueden estar haciendo cosas que les gustan a los niños (como dibujar, cantar, etc.). En bastantes casos se hace referencia a que son *clases diferentes, fuera de la monotonía de la rutina*, en las que *los niños no deben estar sentados escuchando al profesor*. Otro aspecto que se destaca es la posibilidad que se brinda a los niños de *expresarse, de sacar afuera sus sentimientos, de desfogarse, de ser libres y creativos*. Algunos recalcan también que *a la vez que disfrutan están aprendiendo* y otros que *pueden interactuar* entre ellos. Estas son algunas de las respuestas:

- “Porque es como una clase que les entretiene más, y en la que son más felices, ya que no están sentados en un pupitre escuchando al profesor, lo que hacen es aprender también de una forma más práctica.”
- “Porque es distinto, rompe con lo estricto, con la mera asimilación y estudio de contenidos, sino que tiene práctica y les divierte, mezcla cosas que pueden realizar en su tiempo libre.”
- “Es algo en lo que se tienen que implicar y eso siempre gusta más que algo en lo que no participan.”
- “Porque significa salir de la rutina, no estas sentado en una silla escuchando lo que te dice el maestro, sino que estas interactuando con cosas diferentes.”
- “Porque a un niño le gusta pintar, colorear, hacer ruidos, imitar a alguien...”
- “Porque son actividades en las que pueden explotar más su creatividad que en otras asignaturas.”
- “Porque les permite actuar como ellos son y ser libres, expresando sus sentimientos etc.
- Porque les dejan ser libres, expresarse, porque no es la mítica asignatura de entender o aprender sentados en una silla mirando a la pizarra. Es una asignatura en la cual los chicos aprenden cosas divirtiéndose.”

- “Porque es algo que saca los sentimientos y que se disfruta haciendo. Todos necesitamos arte.”
- “Porque para ellos es algo diferente donde dar rienda suelta a su imaginación y creatividad.”
- “Porque es una materia que los niños disfrutaban como un juego: bailando, cantando etc. La ventaja de esto es que además de disfrutar aprenden y eso es un factor que hay que tener en cuenta.”
- “Porque es una manera diferente de aprender y disfrutaban creando su propia música o realizando diferentes actividades de la educación artística.”
- “Porque interaccionan con el resto y se divierten.”
- “Porque es un modo de divertirse, de pasárselo bien y de poder expresar sentimientos, de conocerse a sí mismo, pero sobre todo poder compartirlo con los demás.”
- “Porque al mismo tiempo que aprenden de una forma lúdica, los niños se desfogan en ese tipo de actividades.”

En segundo lugar, se presentan las cuatro respuestas en las que se exponen aspectos que inciden de forma negativa en el disfrute de los niños por la Educación Artística, que mencionan una *mala experiencia vivida en primera persona* (asociada a tedio, autoeficacia negativa y pasotismo), la *falta de libertad*, *actividades repetitivas* y *deficiencias del profesorado*:

- “En general desconozco esta información, desde la parte que me toca, recuerdo estas actividades artísticas como tediosas ya que asimilé que estas se me daban mal y como consecuencia desarrollé un comportamiento de pasotismo hacia estas.”
- “Porque no se les da la libertad que ellos necesitan.”
- “Casi se conciben como actividades de “relleno”, las actividades que se realizan son muy repetitivas. En plástica siempre se copia un dibujo y en música se toca la flauta.”
- “La mayoría de los profesores no saben cómo llevarlas, y solo buscan concluir los 50 minutos de clase.”

Por último, se encuentran las respuestas de cuatro participantes en las que encontramos elementos (depende, en general/pero en tal caso, duda) que hacen que su opinión no esté ubicada en alguno de los polos opuestos planteados anteriormente, sino en un lugar intermedio:

“Porque a todos los niños les gusta cantar, dibujar, colorear... prefieren cualquier cosa de esas, antes que aprender matemáticas o lengua... supongo.”

- “En general los niños disfrutaban haciendo este tipo de cosas ya que les encanta imaginar, aprender de forma práctica y crear cosas nuevas. Sin embargo, puede haber casos de timidez que dificulten el desarrollo.”
- “Es difícil contestar a esa pregunta porque supongo que depende del maestro en gran medida, y del programa educativo que tenga que seguir... Pero en general, dada la dinámica que creo que suelen llevar esas clases, quizá no disfrutaban mucho, o no todo lo que podrían.”
- “Depende. Pueden ser clases divertidas y amenas en las que disfrutaban aprendiendo y otras en las que solo hay teoría y se aburren por lo que no muestran interés por ellas.”

Resulta algo llamativo que las dos primeras de estas respuestas fueron utilizadas por participantes pertenecientes al grupo que valoraron que los niños disfrutaban mucho. La tercera pregunta pertenece a un participante cuya valoración fue que los niños disfrutaban poco y la cuarta a otro que valoró que disfrutaban algo.

En cuanto a la relación de valoraciones y aspectos aludidos en las justificaciones, en el resto de las respuestas no hay nada destacable: los aspectos positivos fueron argumentados por participantes que valoraron que los niños disfrutaban mucho o disfrutaban bastante, y los negativos por los que opinan que los niños disfrutaban algo o disfrutaban poco.

Tabla 54. *Relación argumentos/grado disfrute de los niños en actividades artísticas (pretest)*

	Poco	Algo	Bastante	Mucho	TOT.
Aspectos positivos: los niños disfrutaban	0	0	19	11	30
Aspectos negativos que disminuyen/anulan disfrute	1	3	0	0	4
Opiniones con matices	1	1	0	2	4

Nota: las cifras representan la cantidad total de respuestas

OBJETIVO ESPECÍFICO 3
(CAPÍTULO 6 – RESULTADOS)

6.5 Valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos (dimensión E)

6.5.1 Valoración general del trabajo realizado

Se ha encontrado sólo una valoración puramente negativa, en la que se expresa decepción por el trabajo realizado, en contraposición a las expectativas altas que poseía, por falta de tiempo, medios y organización del grupo.

En las otras 7 respuestas en las que se mencionan algunos aspectos que podrían considerarse negativos (dificultad, esfuerzo, tiempo insumido, entre otros), éstos son sopesados por otros positivos:

- “Ha sido un trabajo muy laborioso, pero a la vez lo hemos disfrutado mucho mientras lo realizábamos.”

Por lo tanto, predominan las respuestas de valoración netamente positiva (27 respuestas de 35, lo que equivale al 77%). La siguiente respuesta puede considerarse un resumen bastante aproximado de las apreciaciones positivas que aparecen entre las valoraciones positivas:

- “Muy original, es un trabajo muy distinto que no hacemos en otras asignaturas, en el cual pudimos desarrollar nuestra creatividad pasando un rato agradable con nuestros compañeros a la vez que buscábamos información y aprendíamos.”

“Entretenido”, “divertido”, “disfrute” y “reconfortante” son palabras que aparecen en reiteradas ocasiones denotando que el trabajo realizado les resultó agradable. También aparece repetidamente calificado como “interesante”.

Otro aspecto que se menciona en bastantes respuestas es la valoración positiva del producto realizado¹¹⁸ (“ha quedado muy bien”). Aunque se encuentran en menor medida, asociados a esta idea se encuentran algunos estudiantes que manifiestan sentirse “satisfechos” o “realizados”.

¹¹⁸ En este caso una creación artística que debía integrar diferentes disciplinas artísticas (ver pautas del trabajo en el capítulo 5, apartado 5.6.2.2 Experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos: “Uniendo las artes para cambiar la sociedad”).

“Creatividad”, “imaginación”, “originalidad” son términos que también proliferan, que se pueden asociar a la “libertad” que resaltaban algunos que sintieron tener para realizar su creación artística.

Otra cuestión mencionada fue la posibilidad de abordar temas actuales, como por ejemplo el de las drogas, los cuales necesitan ser tratados de cara a generar cambios que mejoren la sociedad. El haberse informado más sobre estas problemáticas sociales, forma parte de los aprendizajes adquiridos mencionados, junto con otros aprendizajes artísticos.

Sobre el funcionamiento de los grupos¹¹⁹, los comentarios que predominan son positivos, aunque aparecen algunos que dejan entrever los conflictos que se suscitaron en uno de ellos.

Además de estos conflictos, los otros aspectos que podrían considerarse negativos son la dificultad, el esfuerzo y la falta de tiempo. En cuanto al nivel de dificultad, se hace referencia en 4 respuestas, en las que en tres se determina que no ha supuesto dificultad y sólo en una se expresa que ha resultado “algo difícil”. Se rescataron cuatro comentarios en los que se presupone un nivel de esfuerzo alto (“trabajo laborioso” en dos respuestas, “mucho trabajo” y “debí esforzarme”). Sobre el tiempo, en dos respuestas se menciona que “llevó mucho tiempo” en otra que “faltó tiempo” y en otra que el “tiempo estuvo bien”, por lo que aquí también se recogieron diferentes puntos de vista.

6.5.2 Dificultad

Acerca de la dificultad que les suscitó la realización de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos, como se puede apreciar en la Tabla 55, encontramos que la gran mayoría de respuestas se concentran en los valores 3 (dificultad “media”) y 4 (dificultad “alta”) de la escala *Likert* utilizada, siendo cada uno representado por un 45.7% de los participantes:

¹¹⁹ La experiencia realizada se desarrolló en una dinámica de trabajos por grupos, como ya se explicitó al ser ésta descripta.

Tabla 55. Frecuencias y porcentajes: dificultad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Bajo	2	4.7	5.7	5.7
	3-Medio	16	37.2	45.7	51.4
	4-Alto	16	37.2	45.7	97.1
	5-Muy alto	1	2.3	2.9	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Muy bajo.
(Moda: 3-Medio y 4-Alto)

6.5.3 Esfuerzo

Entre las respuestas sobre del esfuerzo, predominan con un 68.6% las que señalan que les supuso un esfuerzo “alto”, no encontrándose ninguna respuesta para las opciones “muy bajo” ni “bajo”:

Tabla 56. Frecuencias y porcentajes: esfuerzo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3-Medio	8	18.6	22.9	22.9
	4-Alto	24	55.8	68.6	91.4
	5-Muy alto	3	7.0	8.6	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Muy bajo ni para 2-Bajo.
(Moda: 4-Alto)

6.5.4 Interés

El interés manifestado concentra la gran mayoría de respuestas entre las respuestas “alto” (45.7%) y “muy alto” (42.9%), no encontrándose respuestas para las opciones “muy bajo” ni “bajo”:

Tabla 57. Frecuencias y porcentajes: interés

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3-Medio	4	9.3	11.4	11.4
	4-Alto	16	37.2	45.7	57.1
	5-Muy alto	15	34.9	42.9	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Muy bajo ni para 2-Bajo.
(Moda: 4-Alto)

6.5.5 Disfrute-desagrado

Con respecto el nivel de disfrute-desagrado experimentado, la mayoría de los participantes señalan la opción “me lo pasé muy bien” (57.1%), seguidos por los que afirman “me lo pasé bien” (34%), no habiendo ninguna respuesta que coincida con las opciones “muy mal” ni “mal”:

Tabla 58. Frecuencias y porcentajes: disfrute-desagrado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3-Más o menos	3	7.0	8.6	8.6
	4-Bien	12	27.9	34.3	42.9
	5-Muy bien	20	46.5	57.1	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Muy mal ni para 2-Mal.
(Moda: 4-Muy bien)

6.5.6 Utilidad

La mitad de los participantes que respondieron a esta pregunta consideran que la experiencia integradora realizada resulta “bastante útil” para su formación profesional, habiendo además un 25% más que cree que es “muy útil”:

Tabla 59. *Frecuencias y porcentajes: utilidad*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Poco útil	3	7.0	8.6	8.6
	3-Útil	5	11.6	14.3	22.9
	4-Bastante útil	18	41.9	51.4	74.3
	5-Muy útil	9	20.9	25.7	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Inútil.
(Moda: 4-Bastante útil)

6.5.7 Satisfacción

Prácticamente la mitad de los participantes manifiesta un “alto” nivel de satisfacción con los resultados (con el producto, con el trabajo terminado), siendo que, además, un 42.9% señala poseer un nivel de satisfacción “muy alto”:

Tabla 60. *Frecuencias y porcentajes: satisfacción*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Bajo	1	2.3	2.9	2.9
	3-Medio	2	4.7	5.7	8.6
	4-Alto	17	39.5	48.6	57.1
	5-Muy alto	15	34.9	42.9	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Muy bajo.
(Moda: 4-Alto)

6.5.8 Aprendizaje

Más de la mitad de los participantes (un 62%) considera haber aprendido “bastante” con la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos:

Tabla 61. *Frecuencias y porcentajes: aprendizaje*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Poco	2	4.7	5.7	5.7
	3-Algo	5	11.6	14.3	20.0
	4-Bastante	22	51.2	62.9	82.9
	5-Mucho	6	14.0	17.1	100
Total		35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Muy poco.
(Moda: 4-Bastante)

6.5.9 Experiencia favorable de integración artística

6.5.9.1 Resultados estadísticos: grado de acuerdo con experiencia favorable de integración artística

Sobre el grado de acuerdo con que la experiencia realizada representa una experiencia favorable de integración artística encontramos que la mitad señala poseer un “alto” grado de acuerdo, y otro 40% un grado de acuerdo “muy alto”:

Tabla 62. *Frecuencias y porcentajes: grado de acuerdo con experiencia favorable de integración artística*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3-Medio	3	7.0	8.6	8.6
	4-Alto	18	41.9	51.4	60.0
	5-Muy alto	14	32.6	40.0	100
	Total	35	81.4	100	
Perdidos	Sistema	8	18.6		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Nulo ni para 2-Bajo.
(Moda: 4-Alto)

6.5.9.2 Argumentación

Entre los 35 cuestionarios de valoración respondidos, se hallaron 7 en la pregunta abierta que no justificaron la razón de la opción elegida en la pregunta cerrada complementaria. En el análisis de las 28 respuestas cualitativas restantes, se verificó que sólo existe un argumento negativo, que alude a la falta de tiempo para que el desarrollo de la experiencia artística fuese óptimo; el resto de los comentarios son positivos, y se basan en las siguientes cuestiones:

En algo más de la mitad de las respuestas, se constata que la fundamentación se basa en los *logros obtenidos*, mencionándose principalmente el hecho de haber podido *combinar diferentes disciplinas artísticas en el trabajo* y también, entre algunas cuestiones más, encontramos quienes destacan el haber hecho *uso de la imaginación y la creatividad*.

Otro tipo de argumentos se basa en el *agrado*, el *interés* o la *satisfacción* suscitados por la experiencia. También algunos ponen en relieve la *libertad* de la que gozaron para trabajar en el campo artístico y la *cooperación* experimentada entre los compañeros de grupo.

6.5.10 Otras cuestiones

Sólo se encuentran tres respuestas, una por parte de un estudiante que resaltaba la ayuda que le habían brindado sus compañeros de grupo para la realización de este trabajo y, otras dos, más relevantes para esta investigación, en las que sugerían que se realizaran dentro de la carrera más trabajos de este tipo (creativos, con libertad para elegir el tema), ya que así los alumnos trabajarían más motivados.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4
(CAPÍTULO 6 – RESULTADOS)

6.6 Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes (dimensión A - postest¹²⁰)

En este apartado se presentan resultados acerca de las concepciones de los participantes sobre la “integración artística”, su opinión sobre el enfoque integrado de la enseñanza de las disciplinas artísticas entre sí y con otras áreas de conocimiento, y su interés por implementar proyectos de artes integradas en Educación Primaria en su futura labor docente. Estos resultados conducen a comprender cuál es la percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes de los participantes posterior a la intervención (propuesta didáctica).

6.6.1 Concepciones sobre “integración artística”

Los resultados aquí presentados reflejan las diferentes concepciones de “integración artística” subyacentes en las respuestas, analizando cuáles de estas y en qué medida concuerdan con la definición adoptada en esta investigación¹²¹.

6.6.1.1 Respuestas que concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”

Entre las 40 respuestas obtenidas, se recogen 14 que concuerdan con la concepción de “integración artística” adoptada en la investigación, entre las que podemos diferenciar:

- Cinco respuestas referidas concretamente a la integración de las disciplinas artísticas entre sí (salvo en la última de las respuestas, no se menciona nada que sitúe la integración de las disciplinas artísticas en el contexto escolar):
 - “Combinar diversas artes.”
 - “La integración de varias actividades artísticas como música, teatro, arte, literatura...”
 - “Integrar aspectos artísticos.”
 - “Forma de integrar varios ámbitos, ya sea plástica, música, fotografía, etc.”
 - “Permitir la interacción de unas disciplinas artísticas con otras, creando así proyectos multidisciplinares.”

¹²⁰ Cuestionario postest de la propuesta didáctica, de aquí en adelante “postest” para abreviar.

¹²¹ Integración artística: abordaje de la enseñanza de las artes de forma integrada, siendo dicha integración entendida, en algunas ocasiones, como el trabajo colaborativo efectuado entre diferentes disciplinas artísticas y, en otras, como la integración de una o más disciplinas artísticas con otros campos de conocimiento, e incluso, abarcando ambas nociones (ver Capítulo 2, punto 2.2 Las “artes integradas” en el currículum).

- Ocho respuestas relacionadas con el enfoque integrado de la enseñanza del arte con otras áreas de conocimiento:
 - “Realizar las actividades de arte relacionadas con cualquiera de las demás asignaturas.”
 - “Áreas artísticas junto con otras de otros ámbitos del conocimiento.”
 - “Incorporación de diferentes lenguajes artísticos en algún proyecto y junto a otras materias.”
 - “El empleo de las diferentes representaciones artísticas en la educación de las personas.”
 - “Incluir el arte como método para aprender otras disciplinas.”
 - “Realizar conjuntamente áreas curriculares con la educación artística.”
 - “Impartir áreas de educación artística relacionadas con otras áreas de conocimiento.”
 - “Incorporación de la educación artística en las distintas áreas de conocimiento.”

- Una respuesta que concibe a la “integración artística” como un concepto más amplio, que abarca la definición de esta adoptada en este contexto.
 - “Globalización.”

Encontramos también otras seis respuestas que, aunque menos precisas, parecerían coincidir con algunas de las tres perspectivas mencionadas anteriormente:

- Cuatro respuestas que podrían coincidir con la perspectiva de las precedentes, solo que, en lugar de precisar la integración del arte con otras áreas de conocimiento o asignatura, describen la relación de este con la enseñanza o la educación en general:
 - “El alumno se va formando en música, teatro, arte, plástica...”
 - “Integrar elementos artísticos a la enseñanza.”
 - “Ayuda a la incorporación de actividades artísticas en la educación.”
 - “Integrar el arte en la educación; es decir, la música, el arte, la expresión corporal.”
 - “Incorporación de las artes en algún ámbito, como puede ser un centro escolar. Intentar integrar todo lo que tenga que ver con el arte como puede ser la música, la pintura, etc. a nuestros conocimientos del día a día.”
 - “Compaginar varias disciplinas de manera coordinada.”

6.6.1.2 Respuestas que no concuerdan con la perspectiva de la tesis acerca de la “integración artística”

Se recogen 20 respuestas en las que se vincula la “integración artística” a otras nociones diferentes de la definición considerada en el marco de este estudio: una buena

parte se refiere al conocimiento del arte, especificándose, en algunos casos, ideas relacionadas con una fase inicial del conocimiento y, en otros, expresiones ligadas a la incorporación de conceptos. Encontramos también un buen número de respuestas asociadas a la práctica artística, materializadas a partir de palabras relacionadas con las nociones de “expresión”, “creatividad” y “libertad”. Otras concepciones de la integración artística están vinculadas a la integración social. También se hallan una serie de respuestas variadas que se relacionan con otras ideas diferentes a las descriptas.

6.6.2 Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria

6.6.2.1 Resultados estadísticos: valoración de este enfoque integrador

Como puede observarse en la Tabla 63, la valoración del enfoque es favorable en un 77.5%, ya que un 62% optó por una valoración “positiva” y el 25% por una muy positiva:

Tabla 63: Frecuencias y porcentajes: valoración integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porc. válido	Porc. acumulado
Válido	2-Negativa	4	9.3	10	10
	3-Positiva-negativa	1	2.3	2.5	12.5
	4-Positiva	25	58.1	62.5	75
	5-Muy positiva	10	23.3	25	100
	Total	40	93.0	100	
Perdidos	Sistema	3	7.0		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Muy negativa.
(Moda: 4/Positiva)

6.6.2.2 Argumentación

De las 42 respuestas obtenidas, se constató que dos de ellas no se corresponden con lo preguntado (mencionan la importancia de la Educación Artística, en lugar de opinar acerca la integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en EP). Se encontraron además cinco respuestas, como

las que se citan aquí, en las que solo se limitaron a valorar o expresar su acuerdo/desacuerdo con la integración mencionada, sin fundamentar esta valoración:

- “Estaría muy bien”
- “Creo que cada materia debería enseñarse por sí sola.”

Habiendo descartado estas respuestas, se analizan a continuación las 35 respuestas que presentaron argumentaciones sobre su opinión con respecto al enfoque integrado de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria.

Dado que la mayoría de los estudiantes, como se pudo constatar en el punto anterior, tiene una opinión favorable con respecto a la implementación de un enfoque integrado de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria, las argumentaciones que prevalecen ampliamente entre las respuestas son razones a favor de este enfoque (ver Tabla 64).

Entre estas argumentaciones a favor, se encuentran una gran mayoría de respuestas que se relacionan con los beneficios que aporta este enfoque al alumnado, hallándose, dentro de estos, en mayor grado argumentos relacionados con la mejora del aprendizaje y menor grado otros que hacen referencia a componentes motivacionales y al desarrollo de la creatividad:

En las respuestas vinculadas a la mejora del aprendizaje, hallamos algunas que lo nombran directamente, hablando del “aprendizaje” en general, y otras en las que se mencionan aspectos más específicos de este, como la atención, la comprensión y la memoria. Algunos consideran también que permite aprender más, establecer relaciones entre contenidos, poseer distintos enfoques sobre un tema, profundizar más sobre estos y que los aprendizajes sean más significativos. Otros mencionan las ventajas de utilizar el arte como medio de aprendizaje y facilitador de la su adquisición. En una respuesta se identifica este enfoque integrador con el trabajo por proyectos y en otra se habla de su utilidad. También encontramos respuestas que hablan del desarrollo del niño y la formación integral del alumno. Se citan a continuación algunos ejemplos de respuestas en las que aparecen estas cuestiones:

- “Me parece una buena idea. Creo que los alumnos aprenderían más si se enseñase de esta forma.”
- “Me parece buena idea porque potenciarían lo aprendido en esas áreas y además aprenderían nuevos conocimientos.”
- “Creo que vale para que los niños vean diferentes enfoques sobre un mismo tema, aparte creo y pienso que sería un aprendizaje más significativo y no tan mecánico.”
- “Siempre que se relacionen conceptos será positivo y hará que el niño lo comprenda mejor.”
- “Creo que es necesario para que los alumnos adquieran el mayor conocimiento sobre un tema y puedan ver que se pueden aprender por distintas ramas y no siempre cada tema con su asignatura.”
- “Es bueno ya que estos conocimientos van a ser utilizados a lo largo de toda la formación académica del individuo.”
- “Creo que es fundamental trabajar de manera integrada y llevar a cabo una enseñanza por proyectos donde se trabajen todas las áreas educativas a la vez y el niño pueda desarrollarse plenamente.”

Como se explicaba, dentro de los beneficios para el alumnado que conllevaría la adopción del enfoque integrador de las disciplinas artísticas, se mencionan también el desarrollo de la creatividad y la mayor motivación y disfrute (concretado en palabras como “entretenido”, “divertido”, “ameno”) que podría implicar el mismo:

- “También creo que es una buena manera de trabajar estas áreas de conocimiento de una manera más creativa. Creo que los alumnos aprenden más cuando se hace de esa manera; no se les olvida lo aprendido tan rápido, porque lo aprenden de un manera más activa, más divertida, etc.”
- “Importante, puesto que les resultaría más interesante y divertido, prestarían más atención y ayudaría a que se les quedaran mejor los conocimientos.”
- “Como dije anteriormente, me parece un medio esencial para el conocimiento de otras áreas ya que es una manera divertida de aprender.”
- “Debería hacerse en todos los casos en los que sea posible, ya que así los niños practican varias áreas de conocimiento a la vez, y convierte el aprendizaje en algo más ligero y entretenido.”

- “Lo veo bien por el simple hecho que se puede hacer una clase y un ambiente de aula mucho más motivacional en vez de estar sentados siendo instruidos de una forma poco atractiva para un niño, muchas veces se olvida que son simples niños.”
- “Me parece bien, ya que supongo que a los alumnos se les haga más ameno impartir esas áreas como las matemáticas, que suelen ser aburridas.”

Dentro de los argumentos positivos encontramos también uno que rescata el potencial de este enfoque para realizar una verdadera innovación educativa. Y, sin duda alguna, el argumento que más aspectos positivos engloba pertenece a una estudiante que ha podido comprobar en sus prácticas¹²² la forma en la que se aplica el enfoque globalizador. Posee las evidencias de la experiencia además de las de la teoría:

Cuando empecé la carrera y me hablaron sobre el trabajo por proyectos me parecía algo idílico, casi imposible de llevar a cabo, ya que había estudiado en un colegio de enseñanza tradicional y no entendía la forma de encajar eso en el colegio. Al llegar al colegio donde hice prácticas, trabajaban por proyectos, y me sorprendió lo que aprendían los niños, así como su motivación a la hora de trabajar. Los profesores deben involucrarse más (por eso muchas veces no se quiere llevar a cabo en algunos centros) pero merece la pena al ver lo que aprenden los alumnos (que ese tiene que ser el objetivo del maestro, la formación integral del alumno). Ahora, si me diesen a elegir, creo que, sin dudarlo, aun sabiendo el esfuerzo que supone, elegiría trabajar de forma integrada las diferentes disciplinas.

Otra cuestión para resaltar es que en bastantes respuestas se identifica la aplicación de este enfoque integrador con el hecho de relacionar diferentes áreas o asignaturas. Aparece esto en algunos casos en respuestas en las que figura la manera de concretar la integración y en otras que explican las posibles conexiones entre asignaturas/áreas:

- Me parece muy bien, y creo que en general se deben coordinar todas las asignaturas para enseñarlas relacionándolas unas con otras.

¹²² Esta alumna constituye un caso excepcional. Como se explicó al describir la muestra, los participantes fueron alumnos de una asignatura del primer curso, en el que todavía no realizaron prácticas docentes. Esta alumna, por ser de segunda matrícula, era alumna de segundo curso en el resto de las asignaturas al momento de realizar el estudio y ya había realizado sus primeras prácticas docentes.

- Creo que estas disciplinas deberían estar íntimamente relacionadas, de manera que Lengua, Matemáticas... estén relacionadas con el arte, música...
- Creo que todas las asignaturas pueden complementar y ayudar a las otras. Igual que música puede ayudar a lengua, lengua puede ayudar a música. Puede relacionarse todo ayudando al alumno a comprender mejor los conceptos de todas las asignaturas.

Buscando los argumentos negativos, se concluyó que hay una respuesta en la que se manifiesta una clara oposición este enfoque, basada en la especificidad de las disciplinas:

- Yo creo que no deberían estar relacionadas con las demás ya que son formas distintas de enseñar y lo que se enseña no tiene la misma dinámica.

Se hallaron además otras tres en las que se menciona la dificultad para implementar este enfoque, entre las cuales, en una simplemente se menciona este hecho, y en otras dos se reconoce esto junto a otros aspectos positivos ya mencionados:

- Sería difícil integrarlo.
- Me parece algo difícil de realizar, si se consiguiese desarrollar un método podría llegar a ser algo magnífico y que reduciría el abandono escolar, así como el fracaso escolar. Puede ser la respuesta a un nuevo concepto de educación.

Por último, podemos mencionar que se postulan a la coordinación entre asignaturas y a la implicación del profesorado como condiciones que deben darse para que el enfoque integrado se desarrolle adecuadamente, lo cual conlleva también cierto grado de dificultad en la implementación.

6.6.2.3 Correspondencia de los argumentos con las valoraciones

En la Tabla 64 encontramos una síntesis de los argumentos utilizados, que fueron analizados en el punto anterior. En la misma puede verificarse que la mayoría de los argumentos empleados están vinculados a la idea de que el enfoque integrado conlleva beneficios para el alumnado.

Tabla 64. Relación valoraciones/argumentos acerca del enfoque integrado de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (postest)

Argumentos			Valoración				Tot.
			Muy pos.	Pos.	Pos.-neg.	Neg.	
Beneficioso para alumnado	Proceso Aprendizaje	Aprendizaje en gral./aprender más	2	6	1	0	9
		Arte medio de aprendizaje	3	3	0	0	6
		Atención	0	1	0	0	1
		Comprensión	0	3	0	0	3
		Desarrollo del niño	1	0	0	0	1
		Distintos enfoques sobre un tema	0	3	0	0	3
		Establecer relaciones	0	2	0	0	2
		Facilita aprendizaje	0	1	0	0	1
		Formación integral del alumno	1	0	0	0	1
		Memoria	1	2	0	0	3
		Profundidad mayor	0	2	0	0	2
		Trabajo por proyectos	2	0	0	0	2
		Utilidad	0	1	0	0	1
		Creatividad	Creatividad	1	1	0	0
	Componentes motivacionales	Disfrute niños	3	6	0	0	9
Motivación		1	3	1	0	5	
Otros	Innovación pedagógica	Innovación	0	0	1	0	1
	Evidencias	Experiencia	1	0	0	0	1
	Relación curricular	Relación asignaturas-áreas	5	6	0	0	11
	Implementación	Coordinación asignaturas	0	1	0	0	1
		Profesorado involucrado	1	0	0	0	1
		Dificultad implementación	1	0	1	1	3
Perjudicial para alumnado	Desfavorecer aprendizaje	Especificidad disciplinas	0	0	0	1	1

Nota: En naranja: argumentos favorables al enfoque integrado. En gris oscuro: aspectos negativos. En gris claro: aspectos que conllevan implícitos dificultad para la implementación. En verde: menciones acerca de la relación entre áreas-asignaturas implícita en el enfoque integrado.

Se contabilizan 35 argumentos relacionados con el proceso de aprendizaje, agrupando las subcategorías de análisis correspondientes al mismo. Si a estos les sumamos los argumentos referentes a creatividad y componentes motivacionales,

encontramos 51 argumentos vinculados a la idea de que el enfoque integrador es beneficioso para el alumnado. Adicionando, además, el argumento correspondiente a innovación educativa y el referido a la experiencia, contabilizamos entre las 38 respuestas analizadas, 56 argumentos que respaldan este enfoque. Frente a estos, se encuentran solo 6 argumentos de componente negativo (Desfavorecer aprendizaje + Implementación: ver Tabla 64). Se constata así que predominan ampliamente los argumentos que respaldan el enfoque integrador, que representan un 90,3%¹²³.

Observando ahora la relación entre los argumentos con las valoraciones, se puede apreciar que, en la mayoría de los casos, las valoraciones muy positivas y positivas utilizan como argumentos los *beneficios que consideran que posee la implementación del enfoque integrador para los niños*. Es llamativo que en algunas de estas valoraciones también aparecen las *dificultades de implementación* nombradas directamente y las que podrían estar implícitas (*necesidad de una buena coordinación e implicación del profesorado*), esto se debe a que en las respuestas en las que aparecen, los estudiantes mencionan esto en contraposición con otros argumentos a favor, en ideas que se podrían resumir en: se deben dar estas cosas para obtener todos estos beneficios, o a pesar de lo difícil que parece tiene todas estas ventajas. Algo similar a esto último sucede en la respuesta con valoración positivo-negativa, aunque *poniendo más en duda la eficacia del enfoque integrador*. La valoración negativa basa su argumento, como ya hemos dicho, en la *especificidad de las disciplinas*.

¹²³ Para obtener este porcentaje se suman los argumentos favorables (56) con los de componente negativo (6) obteniéndose un total de 62 argumentos y sobre estos se calcula el porcentaje que representan los 56 argumentos favorables. Se excluye de este cálculo la subcategoría perteneciente a “relaciones entre asignaturas-áreas”, dado que no poseen un peso a favor o en contra por sí mismos.

6.6.3 Implementación de proyectos de artes integradas en su futura labor docente

6.6.3.1 Resultados estadísticos: grado de interés implementación PAI

Como puede constatarse en la Tabla 65, prácticamente la mitad de los participantes manifiesta “bastante” interés por implementar proyectos de artes integradas en su futura labor docente y un 29,3% dice poseer “mucho” interés, no encontrándose prácticamente respuestas en las que se afirme un nivel bajo de interés.

Tabla 65. Frecuencias y porcentajes: Interés implementar PAI en futura labor docente (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Poco	2	4.7	4.9	4.9
	3-Algo	7	16.3	17.1	22.0
	4-Bastante	20	46.5	48.8	70.7
	5-Mucho	12	27.9	29.3	100
	Total	41	95.3	100	
Perdidos	Sistema	2	4.7		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Nada.

(Moda: 4-Bastante)

6.6.3.2 Argumentación según el grado de interés manifestado

Entre las 41 respuestas recogidas, se encontraron 4 en las que se valora la posibilidad de implementar PAI en la futura labor docente como algo positivo, enriquecedor o interesante, pero sin justificar las razones:

- Porque sería positivo.
- Considero que podría resultar interesante y enriquecedor.

Entre los argumentos utilizados en las otras respuestas se discriminaron dos clases: algunos que se realizan centrándose en los beneficios que aportaría la implementación de PAI para el alumnado y otros, en cambio, desde el punto de vista del profesorado y la posibilidad de innovar. Se verificó, además, que mientras

que en algunas respuestas se utiliza una sola clase de argumentos, en otras se combinan ambas.

Dentro de los aspectos beneficiosos para el alumnado, la mayoría alude a la *mejora en el aprendizaje* (los niños van a aprender más, aprendizajes más significativos y menos mecánicos, mejores resultados y facilita en aprendizaje) y sobre la posibilidad de que el aprendizaje se *más ameno y divertido* (disfrutando con el arte los niños tendrán más ganas de aprender y mostrarán más interés). Aparecen también algunas justificaciones en las que se reconoce que estos proyectos podrían contribuir para *desarrollar la creatividad, mejorar la relación entre los niños y aprovechar los valores positivos del arte* (expresión de emociones, sociedad más humana):

- “Porque como he afirmado me parece muy interesante englobar varias materias para obtener un mejor resultado global.”
- “Porque creo que así aprenden más y de forma más dinámica y divertida.”
- “Me gustaría romper con la monotonía y largas horas de sufrimiento y llevar mis clases a un plano más creativo y útil para la vida real.”
- “Porque creo que los niños aprenderían muchísimo, disfrutarían y mejoraría su relación entre ellos.”
- “Sería muy enriquecedor y gratificante para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y el profesor. A través de la educación artística el ser humano aprende a expresar sus emociones y comprender mejor el mundo que le rodea. La sociedad es más humana gracias al arte. No se debe privar a los niños de esta exploración e investigación.”

Centrándonos ahora en las justificaciones realizadas desde el punto de vista del profesorado (o es estudiante como futuro maestro), se hallaron en su mayoría argumentos relacionados tanto con el deseo de *innovar* y probar cosas nuevas, como argumentos en los que se menciona cierto grado de *interés personal o agrado* por este tipo de proyectos. En menor número encontramos también otros argumentos en los que se menciona la posibilidad del profesorado de *disfrutar*, de *aprender* y de *observar e investigar*:

- “Me gustaría probar otro tipo de proyecto que no sea el habitual para probar cosas nuevas con los alumnos.”

- “Porque es algo que me gusta y me gustaría hacer algo interesante, nuevos métodos, algo diferente para demostrar que mediante las artes también es posible hacer cosas para el desarrollo del niño.”
- “Me gustaría realizar algún proyecto ya que me parece una buena forma de enseñar saliéndose de lo normal y crear cosas nuevas.”
- “Por hacer cosas nuevas, disfrutar de la experiencia y aprender cosas nuevas.”
- “Porque creo que es interesante investigar como los niños responderían a este tipo de educación. Porque yo creo que sería positiva, pero puede haber niños que para ellos no sea positivo.”

Teniendo en cuenta que, como se ha expuesto en el punto anterior, la gran mayoría de los estudiantes se muestran interesados (algo/bastante/muy interesados) por la implementación de PAI en su futura labor docente, no es de extrañar que los argumentos hasta aquí presentados son favorables a estos. Solamente encontramos una excepción en una respuesta que utiliza un argumento relativo al grado de interés/agrado, perteneciente a uno de los estudiantes que manifestó estar poco interesado:

- “Porque me gustan más otras especialidades, como las matemáticas.”

Otro argumento negativo está basado en la *visión negativa que poseen los estudiantes de sí mismos*. Este tipo de argumento fue utilizado por el otro estudiante que manifestó estar poco interesado, quien no se siente capaz de llevar a cabo este tipo de proyectos, y por otro estudiante (algo interesado) que, a pesar de que le resultaría difícil, lo haría:

- “Sí, me interesaría, pero no me veo capacitado para ello.”
- “Me costaría sacar el proyecto adelante porque nunca he participado en uno, pero me gustaría bastante ya que se sale de la regla puesto que en los colegios apenas se da. Me costaría empezar, pero luego considero que lo llevaría a cabo correctamente.”

A modo de síntesis, se presenta a continuación la Figura 24, que consiste en un gráfico en el que puede observarse el grado de correspondencia entre las argumentaciones de los participantes y su interés personal.

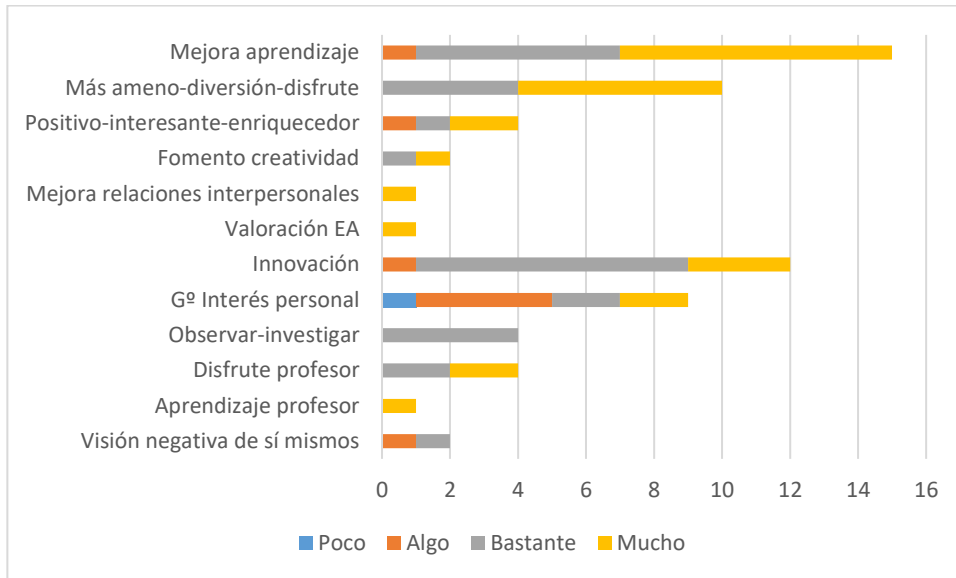


Figura 24. Gráfico correspondencia argumentos/valoraciones sobre implementación PAI (postest)

OBJETIVO ESPECÍFICO 5
(CAPÍTULO 6 – RESULTADOS)

6.7 Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes (contraste dimensión A pretest-postest)

Encontramos aquí el contraste pretest-postest de los resultados relativos a las concepciones de los participantes sobre la “integración artística”, su opinión sobre el enfoque integrado de la enseñanza de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento y su interés por implementar proyectos de artes integradas en Educación Primaria en su futura labor docente. Estos resultados conducen a observar si se ha constatado algún cambio entre la percepción previa y la posterior a la intervención (propuesta didáctica) acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes de los participantes.

6.7.1 Concepciones sobre “integración artística”

En el pretest se encuentra solo una respuesta relacionada con la concepción de “integración artística” de la tesis que, de las distintas posibilidades de integración, alude a la integración de diferentes disciplinas artísticas entre sí, aunque siendo muy probable que no se contemple que la misma sea llevada a cabo en el contexto educativo. En el postest, en cambio, se verificó que la mitad de las respuestas coinciden, de forma más o menos precisa, con la concepción mencionada, abarcándose las nociones de integración de las disciplinas entre sí, de estas con otras áreas de conocimiento, y nociones más generales de globalización y de integración en el ámbito educativo.

6.7.2 Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria

6.7.2.1 Confrontación de resultados estadísticos sobre la valoración de este enfoque integrador

La prueba de McNemar-Bowker no arroja resultados acerca de la significación de los cambios acontecidos entre las valoraciones del pretest con respecto a las del postest, en este caso, probablemente por la ausencia de la

categoría¹²⁴ de valor 2 (valoración negativa) en el pretest y de la categoría de valor 1 (valoración muy negativa) en el postest. Debido a que no se puede utilizar esta prueba para cuantificar en qué medida se constatan cambios, continuaremos realizando otro análisis a partir de la siguiente tabla:

Tabla 66. *Tabla de contingencia: valoración integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento (confrontación pretest-postest)*

		Recuento					Total
		POSTEST					
		1-Muy negat.	2-Negat.	3-Posit.- negat.	4-Posit.	5-Muy posit.	
PRETEST	1-Muy negativa	0	1	0	0	0	1
	2-Negat.	0	0	0	0	0	0
	3-Posit.- negativa	0	0	1	3	0	4
	4- Positiva	0	2	0	12	4	18
	5-Muy positiva	0	0	0	2	2	4
Total			3	1	17	6	27

Casos: Válido: 27 (62.8%); Perdidos: 16 (37.2%); Total: 43 (100%)

En esta tabla de contingencia se han resaltado en negrita los casos en los que los participantes no han modificado su valoración acerca del enfoque integrador¹²⁵ del pretest al postest. A la derecha de estos, encontramos aquellos que han emitido opiniones en las que han mejorado su valoración y a la izquierda los de valores menores, pudiendo sintetizar esta información en la Tabla 67¹²⁶:

¹²⁴ En el contexto de estos análisis estadísticos, el término “categoría” no se refiere a categorías y subcategorías de la estructura categorial, sino a las opciones que presentan las variables que utilizan escalas *Likert*.

¹²⁵ Se entiende dentro de este apartado 6.7.2 por “enfoque integrador”: enfoque integrado de la enseñanza de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria.

¹²⁶ En el apartado “Confrontación categorías equivalentes a una variable ordinal o que la comprenden”, ubicado en el punto 5.7.2.2 del capítulo 5, se encuentra la explicación sobre el procedimiento seguido para realizar este tipo de tablas.

Tabla 67. *Cambios en la valoración del enfoque integrador*

	Recuento	Porcentaje
Empeoran valoración	4	14.8
Mantienen valoración	15	55.6
Mejoran valoración	8	29.6
Válido	27	100

Se puede verificar que, mientras que un poco más de la mitad de los participantes mantiene la misma valoración tanto en el pretest como en el postest, un 14.8% emiten valoraciones más desfavorables en el pretest que en el postest con respecto al enfoque integrador y, por el contrario, un 29.6% expresa valoraciones más favorables. Comparando estos dos últimos porcentajes, se constata que hay, entre los 27 participantes de los que se obtuvieron datos tanto en el pretest como en el postest, 4 casos/un 14.8% más de participantes en los que mejora su valoración sobre el enfoque integrador con respecto a los que emiten valoraciones más desfavorables. Teniendo esto en cuenta, podemos concluir que se verifica un cambio favorable bastante leve.

6.7.3.2 *Contraste de los argumentos empleados*

Entre los valores perdidos, que no fueron tenidos en cuenta desde el punto de vista estadístico en el punto anterior, en el pretest se encuentran 9 respuestas que no concuerdan con lo preguntado. Entre las respuestas de estos participantes del postest encontramos dos que siguen sin responder a lo preguntado (continúan haciendo hincapié en la importancia de la educación artística), uno que opina ahora que sería conveniente enseñar cada materia por sí sola (es decir que posee una valoración negativa del enfoque integrador) y seis que se pronuncian de forma favorable a este enfoque. Además, se encuentra un participante, que si bien responde la parte del pretest en el que se encuentra la pregunta cuyos resultados se analizan aquí, se abstiene de responder solo esta pregunta; este mismo participante, en el postest responde con una valoración positiva emitiendo una justificación coherente. Es de destacar que, entre estos 10 valores perdidos del pretest, 7 se convierten en el postest en opiniones favorables con el enfoque integrador, y que los dos participantes que habían emitido una valoración sobre el enfoque integrador

carente de fundamentación en el pretest, en el postest respaldan su valoración con la correspondiente justificación.

Comparando ahora el conjunto de argumentos utilizados en el pretest con el del postest¹²⁷, encontramos:

- a) Entre las similitudes: que se encuentran 14 clases de argumentos que se encuentran tanto en el pretest como en el postest, y que la subcategoría argumental sobre la coordinación del profesorado del pretest con el de la coordinación entre las asignaturas del postest guardan una relación estrecha.
- b) Entre las diferencias detectadas, que se verifica: por una parte, que en el pretest aparecen argumentos sobre afianzar aprendizajes, la semejanza con la realidad y la prescripción del currículo del enfoque integrador, que no se hallan en el postest; por otra parte, que en el postest se localizan ocho clases de argumentos que no están presentes en el pretest, que versan sobre las siguientes temáticas: el desarrollo del niño, la formación integral del alumno, el trabajo por proyectos, la experiencia propia en esta metodología, la necesidad de que el profesorado se involucre, la posibilidad de abordar un mismo tema a partir de diferentes enfoques, la oportunidad para profundizar más sobre los contenidos y la especificidad de las disciplinas. Cabe matizar que, mientras que los tres últimos tipos de argumentos los aportan en el postest participantes que habían respondido esta pregunta en el pretest, los primeros cinco provienen de las respuestas de otros participantes que no lo habían hecho.

Habiéndose detectado esta situación, y a efectos de poder determinar en qué medida se han modificado o no las argumentaciones acerca del enfoque integrado, se procedió a realizar una comparación solo teniendo en cuenta los casos de los participantes que respondieron la pregunta del cuestionario correspondiente a este apartado, tanto en el pretest como en el postest. Se presentan los resultados de este análisis en la Tabla 68, en la que se detallan en la columna de la izquierda las clases de argumentos utilizados, en las dos siguientes el recuento del número de respuestas

¹²⁷ Ver puntos 6.1.2.3 Relación valoraciones - argumentos para el pretest y 6.6.2.3 Relación valoraciones - argumentos para el postest.

en las que fueron utilizadas cada clase de argumentos en el pretest y en el postest, y en la columna de la derecha, la diferencia (postest menos pretest), reflejando en qué medida disminuye, se mantiene igual o se incrementa la utilización de cada clase de argumentos:

Tabla 68. *Contraste pretest-postest de argumentos: integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento*

Argumentos	Pretest	Postest	Diferencia
Relación asignaturas-áreas	13	9	-4
Comprensión	4	2	-2
Establecer relaciones	3	1	-2
Afianzar aprendizajes	1	0	-1
Facilita aprendizaje	2	1	-1
Semejanza realidad	1	0	-1
Currículo así	1	0	-1
Innovación	2	1	-1
Aprendizaje en gral./aprender más	9	9	0
Atención	1	1	0
Utilidad	1	1	0
Coordinación asignaturas / profes.	1	1	0
Dificultad implementación	2	2	0
Creatividad	1	2	1
Especificidad disciplinas	0	1	1
Memoria	1	3	2
Profundidad mayor	0	2	2
Motivación	2	4	2
Distintos enfoques sobre un tema	0	3	3
Disfrute niños	5	9	4
Arte medio de aprendizaje	1	6	5
TOTALES	51	58	

Como se puede constatar en la tabla, en el conjunto de las respuestas del postest se contabilizan siete argumentos más que en el pretest, ya que mientras en este último el recuento total de argumentos es de 51, en el postest asciende a 58.

Observando la proporción entre argumentos negativos y positivos con relación al enfoque integrado, se verifica que solo las subcategorías argumentales de dificultad de implementación, especificidad de las disciplinas y necesidad de coordinación entre profesores/asignaturas, constituyen razones que juegan en contra de la implementación de este enfoque. Siendo que la relación entre asignaturas-áreas es una subcategoría argumental neutra¹²⁸, todas las demás clases de argumentos de la tabla constituyen subcategorías argumentales positivas. Como se observa en la tabla, centrándonos en los porcentajes para poder comparar las proporciones, se corrobora que se ha producido un aumento en la utilización de argumentos positivos, que los negativos se mantienen a un nivel similar y que han disminuido los argumentos neutros.

Tabla 69. *Argumentos positivos, negativos y neutros sobre integración disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento*

	PRETEST		POSTEST	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Argumentos positivos	35	68.6	45	77.6
Argumentos negativos	3	5.9	4	6.9
Argumentos neutros	13	25.5	9	15.5
Total	51	100	58	100

Volviendo a la Tabla 68, se observa que estos cambios, en términos argumentales, se deben a que lo que más disminuye son los comentarios sobre la relación entre asignaturas-áreas y lo que más aumenta es el empleo de argumentos relacionados con la utilización del arte como medio de aprendizaje y con el disfrute/la motivación de los niños que se verificarían con la adopción de un enfoque integrado. Esto puede interpretarse como un paso de una argumentación realizada desde nociones más básicas, como es el hecho de que deban involucrarse diferentes asignaturas-áreas para que el enfoque globalizador pueda ser llevado a cabo, a otra más elaboradas, en la que se contempla la posibilidad de que las

¹²⁸ Como se explicaba en el punto 6.1.2.2, los comentarios que se recuentan dentro de la subcategoría “relación entre asignaturas-áreas” no son exactamente argumentos, en tanto no constituyen razones para implementar el enfoque integrador, sino más bien, algo que conlleva este tipo de enfoque o la manera en que debería ser implementado, por lo que no se pueden contabilizar estos comentarios de forma positiva o negativa con respecto a la implementación del enfoque integrador.

disciplinas artísticas sean utilizadas como medio de aprendizaje de otras áreas de conocimiento, y que el alumnado esté más motivado y disfrute más del aprendizaje, por lo que aprenderán más y mejor.

Entre las subcategorías que aumentan o disminuyen la cantidad de argumentos en menor medida que las mencionadas en el párrafo anterior, se corrobora que “afianzar conocimientos” desaparece, a la vez que la subcategoría “memoria”, que está bastante relacionada, se incrementa, compensándose una con otra. El cambio más sustancial aquí, es que, aunque disminuyen algunos argumentos relacionados con el proceso de aprendizaje (más generales, como la comprensión), entre las respuestas del postest encontramos, como novedad, algunas en las que se considera que la adopción del enfoque globalizador permitiría profundizar más sobre los temas y, además, abordarlos desde diferentes enfoques, nociones mucho más específicas del enfoque, que denotan un mayor conocimiento sobre este.

6.7.3 Implementación de proyectos de artes integradas en su futura labor docente

6.7.3.1 Confrontación de resultados estadísticos sobre el grado de interés de implementar PAI

Aplicando la prueba de McNemar-Bowker, obtenemos un valor p de .13, por lo que se interpreta que los cambios verificados en una y otra dirección están bastante equilibrados, no constatándose una diferencia estadísticamente significativa. En la Tabla 70 se pueden observar de forma detallada cuáles han sido los cambios:

Tabla 70. *Tabla de contingencia: grado interés implementar PAI (confrontación pretest-postest)*

Recuento		POSTEST				Total
		2-Poco	3-Algo	4-Bast.	5-Mucho	
PRETEST	2-Poco	0	1	1	0	2
	3-Algo	0	3	5	1	9
	4-Bastante	2	2	6	0	10
	5-Mucho	0	0	5	7	12
Total		2	6	17	8	33

Casos: Válido: 33 (76.7%); Perdidos: 10 (23.3%); Total: 43 (100%)
 No hay respuestas ni en el pretest ni en el postest para la categoría 1-Nada

Como se puede observar en esta tabla de contingencia, de los 33 participantes que aportan datos tanto en el pretest como en el postest, 16 manifiestan el mismo interés por implementar proyectos de artes integradas en su futura labor docente. Entre los cambios en una y otra dirección, se identifican 8 participantes que manifiestan un mayor interés frente a 9 que eligen opciones que implican menor interés, por lo que, coincidiendo con el mencionado resultado de la prueba de McNemar-Bowker, observamos que los cambios son prácticamente simétricos.

Tabla 71. *Cambios en grado de interés por implementar PAI*

	Recuento	Porcentaje
Disminuyen interés	9	27.3
Mantienen el mismo interés	16	48.5
Aumentan interés	8	24.2
Válido	33	100,0

6.7.3.2 Contraste de los argumentos utilizados

Los resultados del pretest y del postest reflejan que, en ambos casos, los diferentes tipos de argumentos se pueden clasificar en dos grandes grupos: uno que comprende argumentos centrados en los beneficios que aportaría la implementación de PAI para el alumnado y otro que, en cambio, se vale de argumentos realizados desde el punto de vista del profesorado y la posibilidad de innovar.

También coinciden pretest y postest en los cuatro tipos de argumentos más utilizados. Con respecto al primer grupo mencionado en el párrafo anterior, los argumentos más empleados se relacionan con la mejora del aprendizaje y del aumento de la diversión-disfrute que conllevaría la implementación de PAI. Vinculados al segundo, se encuentran argumentos relacionados con el interés personal como docentes por este tipo de proyectos y la oportunidad de innovar. Sin embargo, cabe matizar que se modifican las proporciones en las que aparecen estos argumentos: mientras que en el pretest predominan las respuestas en las que están presentes argumentos relativos a la diversión-disfrute sobre la mejora del aprendizaje, y las que utilizan argumentos del tipo de interés personal sobre las que apuestan por la innovación, en el postest ocurre lo contrario.

Encontramos también, tanto en el pretest como en el postest, en menor proporción, argumentos relativos al fomento de la creatividad y a la percepción de capacidades para implementar PAI en su futura labor docente.

Por último, aunque contabilizando la cantidad de apariciones en las respuestas no son especialmente significativos, cabe mencionar que se localizan otras clases de argumentos que están presentes en pretest y ausentes en el postest, y viceversa. En el pretest, aparecen argumentos relacionados con el descubrimiento de la vocación artística y con los PAI como lugar para expresarse y para gozar de libertad. En el postest se hallan otros 5 tipos de argumentos ligados a la mejora de las relaciones interpersonales del alumnado, la oportunidad para investigar, para aprender y para disfrutar por parte del profesorado, y la consideración de los beneficios de la Educación Artística.

OBJETIVO ESPECÍFICO 6
(CAPÍTULO 6 – RESULTADOS)

6.8 Relación con lo artístico (dimensión C - postest)

Los resultados incluidos aquí se relacionan con tres cuestiones: la realización de actividades artísticas por parte de los participantes, teniendo en cuenta la frecuencia de realización, el grado de agrado y la autoeficacia percibida (apartados 6.8.1 a 6.8.4); la motivación y la autoeficacia que poseen como futuros docentes (6.8.5 y 6.8.6); y la autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas (6.8.7). Estos resultados contribuyen a esbozar la relación que poseen los participantes con las diferentes formas artísticas posteriormente a la realización de la propuesta didáctica.

6.8.1 Frecuencia de realización de actividades artísticas

En la Tabla 72 pueden observarse los resultados sobre la frecuencia de realización de diferentes actividades artísticas, agrupadas por disciplinas. Puede constatarse también que, mientras los valores mínimos oscilan entre 1 y 2, el valor máximo es 5, encontrándose así rangos de 3 y 4.

Otra cuestión interesante de resaltar es que existen diferentes modas dentro de cada disciplina artística. En cada una de estas, los valores de sus modas van desde los bajos (1 y 2) a los altos (4 y 5), salvo en el caso de las actividades teatrales y las destinadas a contextualizar y comprender las obras, en las que no aparecen modas de valores altos.

En la Tabla 73, se prosigue analizando la frecuencia de realización de las diferentes actividades artísticas, esta vez ordenadas de forma decreciente según el valor de sus modas. Esto permite apreciar que, de las 25 actividades listadas, se encuentran nueve cuyas modas se ubican en el valor intermedio de 3, ocho que poseen modas superiores (4 y 5) y otras ocho que tienen modas inferiores (2-3, 2 y 1). En el extremo de las actividades realizadas con mayor frecuencia se encuentran cantar, escuchar música, dibujar y moverse libremente con la música. En el otro extremo, el de las actividades nunca realizadas, se halla componer música.

Tabla 72. *Moda, rango y otros: frecuencia de realización de actividades artísticas (postest)*

	N		Moda	Rango	Mínimo	Máximo	Suma
	Válido	Perdidos					
Cantar	40	3	5	3	2	5	165
Tocar instrumentos	40	3	3	3	2	5	120
Componer música	40	3	1	4	1	5	75
Improvisar musicalmente	40	3	2	4	1	5	102
Escuchar música	40	3	5	3	2	5	194
Dibujar	40	3	5	3	2	5	170
Pintar	40	3	4	3	2	5	163
Modelar, esculpir...	40	3	2-3	4	1	5	110
Realizar fotografías...	40	3	4	3	2	5	150
Técnicas gráficas	39	4	2-3	4	1	5	115
Ver cuadros, esculturas...	40	3	3	4	1	5	131
Ver vídeoarte...	40	3	3	4	1	5	115
Interpretar pasos y coreografías	40	3	3	4	1	5	135
Invetar pasos y coreografías	39	4	3	4	1	5	111
Moverme libremente con música	40	3	5	3	2	5	159
Ver bailar, danzar	39	4	4	3	2	5	151
Dramatizar con texto	37	6	2	4	1	5	89
Improvisar teatralmente	38	5	2	4	1	5	93
Realizar mimo y expresión corporal	39	4	2	4	1	5	86
Ver obras teatro y otras	39	4	3	4	1	5	128
Leer literatura	39	4	4	4	1	5	152
Escribir poesía, cuentos...	38	5	3	4	1	5	108
Informarse sobre creadores, intérpretes, contexto	38	5	2	4	1	5	104
Conocer cuestiones técnicas	38	5	3	4	1	5	104
Analizar significado simbólico	39	4	3	4	1	5	114

Escala *Likert* de 5 opciones: Nunca: 1; Pocas veces: 2; Algunas veces: 3; Bastantes veces: 4; Muchas veces: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

Tabla 73. Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la frecuencia de realización (postest)

	Moda
Cantar	5
Escuchar música	5
Dibujar	5
Moverme libremente con música.	5
Pintar	4
Realizar fotografías...	4
Ver bailar, danzar	4
Leer literatura	4
Tocar instrumentos	3
Ver cuadros, esculturas...	3
Ver vídeoarte...	3
Interpretar pasos y coreografías	3
Inventar pasos y coreografías	3
Ver obras teatro y otras	3
Escribir poesía, cuentos...	3
Conocer cuestiones técnicas	3
Analizar significado simbólico	3
Modelar, esculpir...	2-3
Técnicas gráficas	2-3
Improvisar musicalmente	2
Dramatizar con texto	2
Improvisar teatralmente	2
Realizar mimo y expresión corporal	2
Informarse creadores, intérpretes, contexto	2
Componer música	1

Escala *Likert* de 5 opciones: Nunca: 1; Pocas veces: 2; Algunas veces: 3; Bastantes veces: 4; Muchas veces: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

6.8.2 Grado de agrado percibido en la realización de actividades artísticas

En la Tabla 74 los valores de las modas se corresponden con el grado de agrado que perciben tener los estudiantes sobre la realización de diferentes actividades artísticas. Estas actividades se encuentran organizadas por disciplinas artísticas, al igual que en la Tabla 72. Las modas más bajas corresponden a las actividades destinadas a la contextualización y comprensión de obras (moda 3) y que las modas más altas se ubican entre las actividades musicales y las vinculadas con la danza (en las que aparecen actividades con moda 5).

Tabla 74. *Moda, rango y otros: grado de agrado actividades artísticas (postest)*

	N		Moda	Rango	Mínimo	Máximo	Suma
	Válido	Perdidos					
Cantar	40	3	5	3	2	5	164
Tocar instrumentos	40	3	4	3	2	5	138
Componer música	40	3	3	4	1	5	106
Improvisar musicalmente	40	3	3	3	2	5	121
Escuchar música	40	3	5	2	3	5	195
Dibujar	40	3	4	4	1	5	140
Pintar	40	3	4	4	1	5	147
Modelar, esculpir...	40	3	3	4	1	5	124
Realizar fotografías...	40	3	4	4	1	5	150
Técnicas gráficas	38	5	3	3	2	5	122
Ver cuadros, esculturas...	40	3	3	4	1	5	124
Ver vídeoarte...	40	3	4	3	2	5	136
Interpretar pasos y coreografías	40	3	3	4	1	5	135
Inventar pasos y coreografías	39	4	3	4	1	5	126
Moverme libremente con la música	40	3	5	4	1	5	161
Ver bailar, danzar	40	3	4	3	2	5	155
Dramatizar con texto	38	5	3	4	1	5	107
Improvisar teatralmente	39	4	2	4	1	5	108
Realizar mimo y expresión corporal	40	3	3	4	1	5	116
Ver obras teatro y otras	40	3	4	4	1	5	140
Leer literatura	39	4	4	3	2	5	148
Escribir poesía, cuentos...	37	6	4	4	1	5	122
Informarse creadores intérpr contexto	38	5	3	4	1	5	112
Conocer cuestiones técnicas	37	6	3	4	1	5	107
Analizar significado simbólico	39	4	3	3	2	5	116

Escala *Likert* de 5 opciones: Nada: 1; Poco: 2; Más o menos: 3; Bastante: 4; Muchísimo: 5.

En la siguiente tabla se puede verificar que las actividades que poseen modas más altas (valor 5) son cantar, escuchar música y moverse libremente con la música, encontrándose, por otra parte, solo una actividad de moda de valor más bajo (2) en la actividad improvisar teatralmente. Es de resaltar, además, que no figuran actividades con moda 1.

Tabla 75. *Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente al grado de agrado (postest)*

	Moda
Cantar	5
Escuchar música	5
Moverme libremente con música.	5
Tocar instrumentos	4
Dibujar	4
Pintar	4
Realizar fotografías...	4
Ver videoarte...	4
Ver bailar, danzar	4
Ver obras teatro y otras	4
Leer literatura	4
Escribir poesía, cuentos...	4
Componer música	3
Improvisar musicalmente	3
Modelar, esculpir...	3
Técnicas gráficas	3
Ver cuadros, esculturas...	3
Interpretar pasos y coreografías	3
Inventar pasos y coreografías	3
Dramatizar con texto	3
Realizar mimo y expresión corporal	3
Informarse creadores, intérpretes, contexto	3
Conocer cuestiones técnicas	3
Analizar significado simbólico	3
Improvisar teatralmente	2

Escala *Likert* de 5 opciones: Nada: 1; Poco: 2; Más o menos: 3; Bastante: 4; Muchísimo: 5.

6.8.3 Autoeficacia artística

Observamos en la Tabla 76, que las actividades en las que se encuentran las modas más bajas, reflejándose un nivel inferior de percepción de capacidad para ser realizadas por parte de los estudiantes, son las relacionadas con la danza-expresión corporal, las musicales y las vinculadas al teatro. Es llamativo que en estas dos últimas clases de actividades es en las que se ubican también las dos actividades que poseen moda 5.

Tabla 76. *Moda, rango y otros: autoeficacia artística (postest)*

	N		Moda	Rango	Mínimo	Máximo	Suma
	Válido	Perdidos					
Cantar	40	3	2	4	1	5	108
Tocar instrumentos	40	3	3	4	1	5	108
Componer música	40	3	2	3	1	4	85
Improvisar musicalmente	40	3	2	4	1	5	95
Escuchar música	40	3	5	2	3	5	192
Dibujar	40	3	3	4	1	5	112
Pintar	40	3	3	4	1	5	129
Modelar, esculpir...	40	3	3	4	1	5	108
Realizar fotografías...	39	4	4	3	2	5	134
Técnicas gráficas	38	5	3	3	2	5	119
Ver cuadros, esculturas...	40	3	3	4	1	5	131
Ver vídeoarte...	40	3	3	4	1	5	123
Interpretar pasos y coreografías	40	3	2	4	1	5	119
Invetar pasos y coreografías	39	4	2	4	1	5	108
Moverme libremente con mús.	40	3	2	4	1	5	129
Ver bailar, danzar	40	3	4	4	1	5	140
Dramatizar con texto	38	5	2	4	1	5	101
Improvisar teatralmente	39	4	2	3	1	4	97
Realizar mimo y expresión corporal	40	3	3	4	1	5	106
Ver obras teatro y otras	39	4	3	4	1	5	138
Leer literatura	39	4	5	3	2	5	148
Escribir poesía, cuentos...	37	6	3	4	1	5	111
Informarse creadores, interpretar contexto	38	5	3	4	1	5	111
Conocer cuestiones técnicas	37	6	3	3	2	5	108
Analizar significado simbólico	39	4	3	4	1	5	112

Escala *Likert* de 5 opciones: Muy mal: 1; Mal: 2; Bien: 3; Bastante bien: 4; Muy bien: 5.

En la Tabla 77 verificamos que se identifican solo dos actividades con moda 5, correspondientes a escuchar música y leer literatura, y otras dos con moda 4, representadas por las actividades de realizar fotografías y ver bailar/danzar. En contraposición se encuentran ocho actividades con modas inferiores a 3. También hallamos trece actividades cuyas modas se sitúan en el valor intermedio 3. Por todo esto, se puede decir que, en general, la percepción de los participantes acerca de su capacidad para la realización de actividades artísticas es media con cierta tendencia hacia niveles inferiores.

Tabla 77. *Actividades artísticas: clasificación según moda correspondiente a la autoeficacia artística (postest)*

	Moda
Escuchar música	5
Leer literatura	5
Realizar fotografías...	4
Ver bailar, danzar	4
Tocar instrumentos	3
Dibujar	3
Pintar	3
Modelar, esculpir...	3
Técnicas gráficas	3
Ver cuadros, esculturas...	3
Ver vídeoarte...	3
Realizar mimo y expresión corporal	3
Ver obras teatro y otras	3
Escribir poesía, cuentos...	3
Informarse creadores, intérpretes, contexto	3
Conocer cuestiones técnicas	3
Analizar significado simbólico	3
Cantar	2
Componer música	2
Improvisar musicalmente	2
Interpretar pasos y coreografías	2
Inventar pasos y coreografías	2
Moverme libremente con música.	2
Dramatizar con texto	2
Improvisar teatralmente	2

Escala *Likert* de 5 opciones: Muy mal: 1; Mal: 2; Bien: 3; Bastante bien: 4; Muy bien: 5.

6.8.4 Comparación de modas: frecuencia de realización de actividades artísticas, grado de agrado percibido y autoeficacia artística

Según la Tabla 78, se encuentran siete actividades en las que coinciden la moda de la frecuencia de realización de las actividades artísticas, con la del grado de agrado percibido y la de la autoeficacia. Abundan, además, (se encuentran catorce) las actividades en las que coinciden dos de estos valores y el otro está un valor por encima o por debajo (3-4-3, por ejemplo).

Los casos más llamativos, por el contraste de valores presente en sus tres modas (frecuencia: 5, agrado: 5 y autoeficacia: 2), son las actividades cantar y moverse libremente con la música.

Tabla 78. *Actividades artísticas: comparación de modas frecuencia de realización/grado de agrado/autoeficacia (postest)*

	Moda		
	Frecuencia	Agrado	Autoeficacia
Cantar	5	5	2
Tocar instrumentos	3	4	3
Componer música	1	3	2
Improvisar musicalmente	2	3	2
Escuchar música	5	5	5
Dibujar	5	4	3
Pintar	4	4	3
Modelar, esculpir...	2-3	3	3
Realizar fotografías...	4	4	4
Técnicas gráficas	2-3	3	3
Ver cuadros, esculturas...	3	3	3
Ver vídeoarte...	3	4	3
Interpretar pasos y coreografías	3	3	2
Inventar pasos y coreografías	3	3	2
Moverme libremente con música.	5	5	2
Ver bailar, danzar	4	4	4
Dramatizar con texto	2	3	2
Improvisar teatralmente	2	2	2
Realizar mimo y expresión corporal	2	3	3
Ver obras teatro y otras	3	4	3
Leer literatura	4	4	5
Escribir poesía, cuentos...	3	4	3
Informarse sobre creadores, intérpretes, contexto	2	3	3
Conocer cuestiones técnicas	3	3	3
Analizar significado simbólico	3	3	3

6.8.5 Motivación para enseñar disciplinas artísticas

Como se puede verificar en la Tabla 79, la moda en todas las disciplinas artísticas está constituida por el valor intermedio de la escala. Encontramos una diferencia más pronunciada entre los que eligen la opción “evitaría enseñarlo” y los que eligen la opción “elegiría enseñarlo”, en primer término, en las Artes Visuales (un 12.2% frente a un 39%) y, en segundo, en la Música (7.1% frente a un 26,2%), En ambos casos predominan las respuestas “elegiría enseñarlo” sobre las de “evitaría enseñarlo”.

Tabla 79. *Porcentajes válidos: motivación para enseñar disciplinas artísticas (postest)*

	Enseñar				
	Artes Visuales	Enseñar Música	Enseñar Literatura	Enseñar Teatro	Enseñar Danza
1-Eviataría ensañarlo	12.2	7.1	20.0	24.4	30.8
2-No es lo que más gustaría / No me disgustaría enseñarlo	48.8	66.7	45.0	56.1	41.0
3-Elegiría enseñarlo	39.0	26.2	35.0	19.5	28.2

Escala *Likert* de 3 opciones: están todas presentes.

(Moda: 2/No es lo que más gustaría-No me disgustaría enseñarlo)

Observando la Figura 25, en la que se encuentran plasmados de forma gráfica los datos de la tabla anterior, se puede corroborar visualmente, por una parte, que la Música y las Artes Visuales son las disciplinas artísticas en las que aparecen menos respuestas “evitaría enseñarlo”. Por el contrario, Danza es la disciplina en la que aparecen más este tipo de respuestas, y por otra, que las Artes Visuales y la Literatura son las vertientes en la que se concentran más respuestas de “elegiría enseñarlo” y el Teatro es en la que aparecen menos.

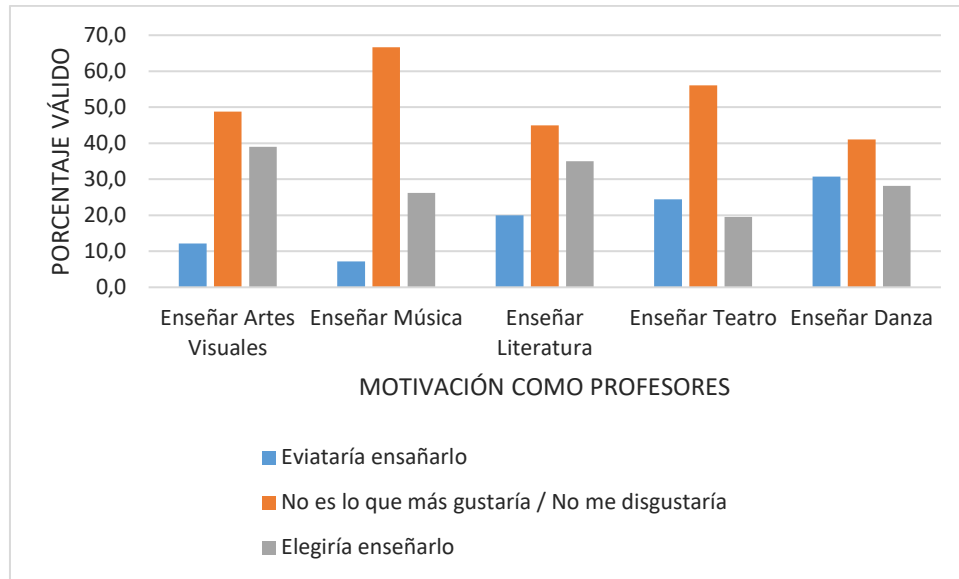


Figura 25. Gráfico motivación para enseñar disciplinas artísticas (postest)

6.8.6 Autoeficacia como docente de disciplinas artísticas

En la siguiente tabla puede constatar que en cuatro de las disciplinas artísticas la mayoría de los participantes indicó sentirse “medianamente capaz” para enseñarlas; en el caso de la Danza, se perciben menos capaces aun como docentes, ya que la mayoría reflejó sentirse “poco capaz”.

Tabla 80. Porcentajes válidos: autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (postest)

	Enseñar Artes Visuales	Enseñar Música	Enseñar Literatura	Enseñar Teatro	Enseñar Danza
1-Poco capaz	26.8	25	17.5	37.5	42.5
2-Medianamente capaz	48.8	52.5	57.5	47.5	35
3-Muy capaz	24.4	22.5	25	15	22.5

Escala *Likert* de 3 opciones: todas presentes. (Moda: 2/Medianamente capaz en todos, excepto en Enseñar danza que es 1/Poco capaz)

Como puede apreciarse en la Figura 26, en la que se plasma de forma gráfica la tabla anterior, los porcentajes de respuestas de aquellos que dicen ser “muy capaces” son muy similares en las diferentes disciplinas artísticas, rondando el 20-25% (salvo en el caso del Teatro, en el que es de un 15%). Los porcentajes de

respuestas de quienes se consideran “poco capaces”, en cambio, difieren más, constatándose una diferencia de casi un 25% entre el 17.5% que se considera “poco capaz” para enseñar Literatura y el 42.5% que lo hace para enseñar Danza.

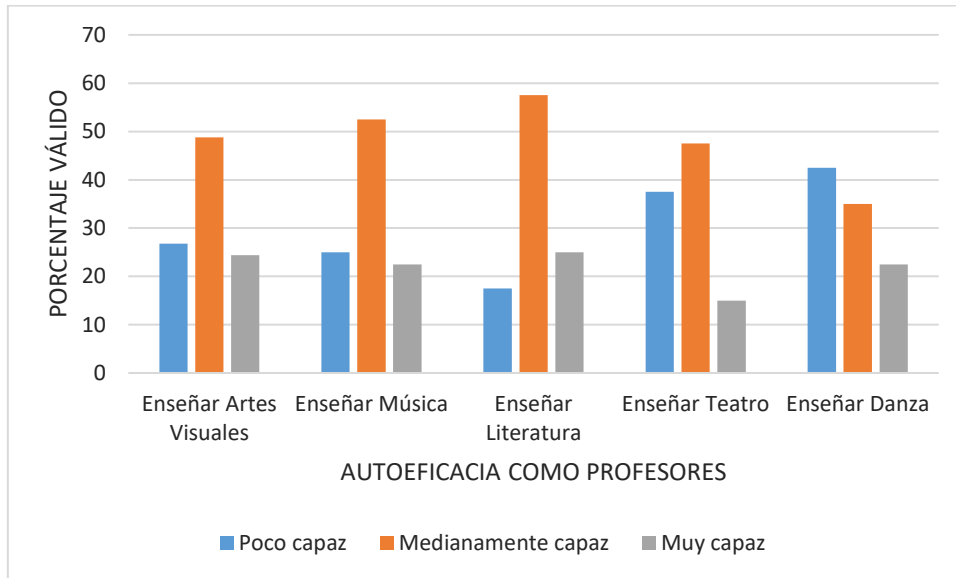


Figura 26. Gráfico autoeficacia como docente de disciplinas artísticas (postest)

6.8.7 Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas

6.8.7.1 Resultados estadísticos: autoeficacia participación en PAI

Como puede constatarse en la Tabla 81, el 46.3% de los participantes se considera “bastante capaz” para participar en PAI. Se puede verificar además que las opciones 2 y 4 poseen porcentajes similares entre sí (22% y 19.5%) y que las opciones de respuesta de los extremos de la escala poseen una presencia más escasa (2.4 y 9.8%), por lo que se observa una distribución bastante simétrica.

Tabla 81. Frecuencias y Porcentajes válidos: autoeficacia participación en PAI (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-Nada capaz	1	2.3	2.4	2.4
	2-Poco capaz	9	20.9	22.0	24.4
	3-Bastante capaz	19	44.2	46.3	70.7
	4-Muy capaz	8	18.6	19.5	90.2
	5-Altamente capaz	4	9.3	9.8	100
	Total	41	95.3	100	
Perdidos	99	2	4.7		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: están todas presentes.
(Moda: 3-Bastante capaz)

6.8.7.2 Argumentación según la autoeficacia manifestada

Tanto los estudiantes que se sienten bastante capaces, como aquellos que se consideran muy/altamente capaces para participar en proyectos de artes integradas basan principalmente sus argumentos tanto en su *buena predisposición-motivación* para realizar este tipo de proyectos, en su *interés*, en el *agrado* que les supondría, como en la *formación y habilidades artísticas* que perciben poseer, las cuales les facilitarían la participación en los mencionados proyectos. En menor medida mencionan también la *novedad* que supondrían:

- “En mi personalidad ávida de conocimientos, y gran creatividad y entusiasmo por la docencia.”
- “En que estoy bastante interesada y me esforzaría en hacerlo de la mejor manera posible.”
- “En que me gustaría ver cómo los niños desarrollan de distintas formas su creatividad y en cómo se desarrollan ellos mismo a partir de estos proyectos.”
- “Me gusta mucho y lo haría con entusiasmo.”
- “Soy muy creativa y domino varias artes.”
- “En mis dotes como artista.”
- “Me gusta innovar, realizar cambios que sean para mejorar. Que los alumnos disfruten con la educación artística y que tome más importancia en la sociedad en que vivimos.”

Entre algunos de los argumentos de los que dicen sentirse bastante capaces, encontramos rasgos de *confianza en sí mismos* en general y en su *capacidad de adaptación*, en ocasiones, aun reconociendo que les supondría *esfuerzo y dedicación*:

- “Me gusta, y creo que al principio no lo realizaría del todo correcto, pero al final lo haría bien.”
- “Con esfuerzo y dedicación, ilusión y constancia se puede hacer todo.”
- “No me importa adaptarme a cosas nuevas, por lo que me veo capaz de innovar.”

En las respuestas correspondientes quienes se identificaron como poco-nada capaces, encontramos que se respaldaron principalmente en su *desconocimiento* y también en una *percepción negativa de sus cualidades artísticas* y la *falta de interés*:

- “Me veo poco capaz, puesto que no sé muy bien cómo hacerlo.”
- “No soy muy buena artista, creo yo.”
- “No me interesa mucho el tema, por lo tanto, no creo que esté capacitada.”

En lo expuesto hasta aquí, los estudiantes que se consideran bastante-muy-altamente capaces presentan argumentos positivos y los que dicen ser poco-nada capaces argumentos negativos. Sin embargo, se encuentran dos respuestas, de estudiantes que se consideran bastantes capaces, en las que se argumenta sopesando cuestiones negativas con positivas:

- “Es cierto que me gustaría realizarlo con mis futuros alumnos, pero, aun así, considero que debería de tener una mayor capacidad en estos ámbitos artísticos para así poder ayudar a mis alumnos.”
- “Baso mi respuesta en que no tengo experiencia en este área, sin embargo, solamente sería aprender y practicar.”

A continuación, en la Tabla 82, están reunidos todos los argumentos mencionados junto a los detalles cuantitativos de su presencia según el tipo de autoeficacia para los que fueron utilizados.

Tabla 82. Relación valoraciones/argumentos autoeficacia participación en PAI (postest)

		VALORES					Totales argum.
		Nada capaz	Poco capaz	Bastante capaz	Muy capaz	Altamente capaz	
Argumentos positivos	Buena predisposición-motivación	0	0	5	2	2	9
	Formación-habilidades artísticas	0	0	4	3	1	8
	Interés	0	0	3	3	1	7
	Agrado	0	0	4	2	0	6
	Confianza en sí mismo	0	0	5	0	0	5
	Disposición esfuerzo-dedicación	0	0	3	0	0	3
	Novedad	0	0	2	0	1	3
	Capacidad de adaptación	0	0	1	0	0	1
A. Neg.	Desconocimiento	1	4	0	0	0	5
	Percepción negativa de sus cualidades artísticas	0	2	0	0	0	2
	Desinterés	0	1	0	0	0	1
A. P/N	Agrado/falta de conocimiento	0	1	0	0	0	1
	Falta de experiencia/Aprender-practicar	0	0	1	0	0	1

Nota: las cifras representan la cantidad total de respuestas que se valen de cada clase de argumento.

6.9 Consideraciones sobre la Educación Artística (dimensión D - postest)

Se exponen a continuación los resultados sobre las concepciones que poseen los participantes acerca de la Educación Artística, sobre la importancia que consideran que se le otorga en relación con otras áreas de conocimiento, en la sociedad y en los centros escolares, sobre las disciplinas artísticas que deberían conformarla, sobre los perfiles que consideran más adecuados para impartirla y sobre el lugar que debería ocupar en el currículum (si debería constituir un medio o un fin de aprendizaje). Observando estos resultados, se puede inferir cuál es la idea que poseen los participantes acerca de la Educación Artística, después de haber realizado la propuesta didáctica.

6.9.1 Concepciones sobre Educación Artística

Se analizaron 42 respuestas, identificando siete respuestas por conceptos¹²⁹ y otras 35 respuestas de desarrollo¹³⁰. Entre las primeras, encontramos dos que mencionan *diferentes disciplinas artísticas* y otras en las que aparecen palabras como “pinturas”, “poemas”, “creatividad”, “diversión”, “felicidad”, “valores”, “conocimiento”, “educación”, “expresión” y “entendimiento”.

Entre las respuestas de desarrollo, observamos que en prácticamente todas se hace alusión de diversas maneras al *aprendizaje del arte/disciplinas artísticas*:

- “Aprendizaje, desarrollo de capacidades propias y adquiridas relacionadas con las distintas ramas de arte, ya sea teatro, danza, música...”
- “Conocimiento de lenguajes artísticos como danza, música, interpretación, fotografía, etc.”
- “Enseñanza de lo artístico de lo creativo etc.”
- “Formación de la persona en el ámbito de la creatividad, de la música, la danza, plástica, etc.”
- “El desarrollo de los niños mediante creaciones artísticas.”

¹²⁹ Respuestas realizadas a partir de una o varias palabras que son conceptos asociados a la Educación Artística, que no forman parte de una frase.

¹³⁰ Respuestas en las que se expresa lo que les sugiere “Educación Artística” a partir de una o varias frases.

Entre estas respuestas encontramos también siete en las que se concibe a la EA relacionada con las ideas de *expresión, libertad, y creatividad*:

- “Crecer en el sentido de expresión de emociones y sentimientos.”
- “La posibilidad de expresarnos con total libertad.”
- “Es un proceso en el que se adquieren una serie de conocimientos más específicos, donde se aumenta la creatividad, la expresión, y la libertad.”

Por otra parte, analizando la variedad de disciplinas artísticas que se nombran directa o indirectamente, tanto en las respuestas por conceptos como en las de desarrollo, se estableció que la música es la que posee mayor presencia, seguida por la plástica, la danza y el teatro, apareciendo también en pocas respuestas la expresión corporal y la literatura.

6.9.2 Importancia de la Educación Artística (EA) en relación con otras áreas de conocimiento (OA)

6.9.2.1 Resultados estadísticos: importancia de EA frente a OA

En la Tabla 83, se observa que un 61.9% de las respuestas se concentra en el valor intermedio de la escala *Likert*, considerando que la Educación Artística debería poseer la misma importancia que las otras áreas de conocimiento. También se verifica que es menor el porcentaje de casos ubicados entre los valores inferiores de la escala (solo hay un 4.8% de respuestas del valor 2) que el de los superiores (los valores 4 y 5, sumados ascienden a un 23.3%). Por esta razón se puede decir que la tendencia en la distribución de la variable es hacia el centro con cierta inclinación hacia los valores superiores de la escala.

Tabla 83. Frecuencias y porcentajes: importancia EA frente a OA (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-EA menos importante que OA	2	4.7	4.8	4.8
	3-EA igual importante que OA	26	60.5	61.9	66.7
	4-EA más importante que OA	8	18.6	19.0	85.7
	5-EA mucho más importante que OA	6	14.0	14.3	100
	Total	42	97.7	100	
Perdidos	Sistema	1	2.3		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-EA mucho menos importante que OA. EA: Educación Artística; OA: otras áreas curriculares.
(Moda: 3/EA igual de importante que OA).

6.9.2.2 Argumentación según la importancia EA/OA

En las argumentaciones de los dos estudiantes que sostienen que la EA menos importante que otras áreas se sostiene que *esta no es útil para la vida diaria* y que *resulta más importante tener conocimientos sobre las asignaturas instrumentales*:

- “Creo que para la vida diaria no se usa lo artístico por así decirlo, aunque creo que debería usarse más.”
- “Considero que en muchas ocasiones es más importante tener determinados conocimientos sobre materias como Lengua y Matemáticas que sobre otras Educaciones Artísticas. Además, la Lengua Extranjera es vital para poder comunicarse y viajar. Por lo que me parecen más importantes y esenciales.”

Dentro de todas las argumentaciones de quienes consideran que la EA igual de importante que otras áreas lo más recalcado es que *todas las áreas son igual de importantes para la formación de los niños*, apareciendo también unas cuantas respuestas en las que se *resaltan cualidades positivas de la EA*. Se recogen también cinco respuestas en las que se mencionan otros aspectos como *la utilidad de la EA como medio de aprendizaje de otras áreas de conocimiento*:

- “No se le debe dar más importancia a una asignatura que a otra ya que todas sirven para formar a los niños de igual manera.”
- “Lo considero de igual importancia que las demás ya que fomenta la creatividad, que es una capacidad muy importante para el desarrollo de los alumnos.”
- “Pienso que a través del arte se puede transmitir otros conocimientos como las matemáticas o los idiomas si se complementan.”

Por último, los estudiantes que piensan que la EA es más importante/mucho más importante que otras áreas de conocimiento utilizan como argumento principal diferentes *cualidades de la EA* (permite aprender desde otros puntos de vista y de forma entretenida, desarrollar nuevas habilidades, expresar sentimientos libremente, sentirse bien con uno mismo, ser más creativo); también se localizan en menor medida respuestas en las que se pone en relieve el *valor de la EA como medio de aprendizaje de otras áreas de conocimiento*:

- “Creo que, a diferencia de otras disciplinas, el arte es algo que no solo te enseña conocimientos, sino que te ayuda a saber expresar tus sentimientos, a identificarte, a sentirte bien contigo mismo y con la que te puedes identificar.”
- “Es una manera de aprender divirtiéndose y además es bueno para fomentar la creatividad y que no aprendan simplemente conocimientos teóricos.”
- “A través de la educación artística desarrollamos habilidades y pensamientos nuevos, además mantienen nuestra creatividad en acción. Son muy interesantes como medio para aprender otras materias.”

6.9.3 Importancia que otorga a la EA la sociedad española

6.9.3.1 Resultados estadísticos: importancia EA en la sociedad

Un 88.1% de los participantes seleccionó la opción 2 de la escala *Likert*, considerando que se da “poca” importancia a la Educación Artística en nuestra sociedad. En la Tabla 84 se aprecia además que ninguno de ellos ha optado por las respuestas de valores 1, 4 y 5, por lo que no hay ninguna respuesta ubicada entre los valores superiores de la escala.

Tabla 84. *Frecuencias y porcentajes: importancia EA en la sociedad (postest)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje. válido	Porcentaje acumulado.
Válido	2-Poca	37	86.0	88.1	88.1
	3-Bastante	5	11.6	11.9	100
	Total	42	97.7	100	
Perdidos	Sistema	1	2.3		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Ningua, 4-Mucha ni para 5-Muchísima. (Moda: 2-Poca)

6.9.3.2 Argumentación según la importancia de la EA en la sociedad

Como se pudo apreciar en el punto anterior, una gran parte de los participantes considera que se otorga poca importancia a la EA por parte de nuestra sociedad. Entre las fundamentaciones de estas respuestas encontramos que la mayoría destaca el *desequilibrio existente entre la escasa importancia dada a la EA en comparación con la gran relevancia con la que se considera a otras áreas/asignaturas*, especialmente a Matemáticas y Lengua, asignaturas que son las consideradas útiles para cuando los niños sean adultos:

- “Aunque no se debería hacer, en la sociedad se le da más importancia a materias como matemáticas o lengua porque se cree que tienen mayor utilidad y por ello son más importantes.”
- “Tal y como lo veo, en primaria y en secundaria, se imparten menos horas de Plástica, Música y asignaturas así en comparación con las dadas por ejemplo de Matemáticas y Lengua.”
- “Porque no se le valora tanto como las demás y muchas personas piensan que es una pérdida de tiempo.”

Se encuentran también respuestas en las que se menciona directamente la *desvalorización de la EA en el ámbito de la educación*, otras en las que se saca a la luz la *falta de inversión en este ámbito* y una en la que se habla del *desconocimiento a nivel social acerca de la importancia de la EA*:

- “Creo que no es lo que la sociedad reclama especialmente en el ámbito de la educación.”
- “No se invierte nada en la educación artística.”
- “La sociedad todavía no es consciente de la importancia que tiene la Educación Artística es nuestra vida.”

Encontramos, además, dos respuestas en las que se menciona la *devaluada apreciación del arte por parte de nuestra sociedad*:

- “En la sociedad de nuestro país las personas no dan apenas importancia a las cosas relacionadas con el arte, la gente se centra en las cosas relacionadas con los temas más científicos.”

Entre los participantes que consideran que se da poca importancia a la EA, se enumeran también una serie de respuestas que utilizan variados argumentos, entre ellos, que *los niños no suelen elegir para cuando sean mayores ser músico o artista plástico* y que existen *carencias de formación en diferentes ámbitos*.

Se continúa analizando ahora las cinco respuestas de la minoría que piensa que se otorga bastante importancia a la EA en nuestra sociedad. Estas son muy variadas, por lo que no encontramos argumentos en común entre estas respuestas, ni tampoco se utiliza alguno de los argumentos descritos en los párrafos anteriores:

- “La Educación Artística es muy importante para la Sociedad de nuestro país, y en especial para los jóvenes.”
- “Cada vez le están dando más importancia.”
- “La sociedad en la que vivimos, en parte obliga a innovar y ser más creativos.”
- “La educación artística es parte de nuestra cultura, aunque no se dedica tanto tiempo como debería.”
- “Le dan bastante [importancia] a la educación artística.”

6.9.4 Importancia otorgada a la EA por los centros de Educación Primaria (EP) en España

6.9.4.1 Resultados estadísticos: importancia de EA en centros de EP

Como se detalla en la Tabla 85, encontramos un 83.3% de participantes que considera que se otorga “poca” importancia frente a un 16.7% que piensa que se le da “bastante” importancia a la EA en los centros escolares de España. Esto nos indica una tendencia hacia los valores inferiores de la escala.

Tabla 85. Frecuencias y porcentajes: importancia EA en centros de EP (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2-Poca	35	81.4	83.3	83.3
	3-Bastante	7	16.3	16.7	100
	Total	42	97.7	100	
Perdidos	Sistema	1	2.3		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 1-Ninguna, 4-Mucha ni para 5-Muchísima. (Moda: 2-Poca)

6.9.4.2 Argumentación según la importancia de la EA en centros de EP

En las 40 respuestas obtenidas se identificaron 12 tipos de argumentos, de los cuales 8 fueron utilizados solo por aquellos participantes que consideran que se otorga poca importancia a la Educación Artística en los centros de EP españoles, otros dos argumentos solo por quienes creen que se le adjudica bastante importancia, y otros dos más se localizan en ambos tipos de valoraciones.

Entre los argumentos utilizados por quienes consideran que la EA posee poca importancia se encuentran los dos tipos de argumentos más utilizados: en primer término, que se da mayor importancia a otras asignaturas, especialmente a Matemáticas, Lengua e Inglés, y, en segundo, que existen *deficiencias en el profesorado y su forma de impartir la Educación Artística*.

A la idea de que se le concede mayor importancia otras áreas, se vinculan argumentos sobre el *escaso tiempo dedicado a la Educación Artística*:

- “Se centran en inculcar y enseñar otros conceptos y otras asignaturas, que supuestamente servirán más a los niños.”
- “Música y plástica siempre son consideradas como asignaturas menores en comparación con matemáticas o geografía.”
- “Por lo dicho anteriormente, preparan más a los niños en matemáticas y lengua e incluso creo que ahora el que “gana” a estas dos es la lengua extranjera como el inglés.”
- “Porque siempre hay menos horas de clase de música y plástica, por ejemplo, que de matemáticas o lengua.”
- “Le dan más importancia a las otras áreas y por tanto no tienen tiempo para desarrollar esta otra materia.”

- “Las horas impartidas y la relevancia que se le da en las aulas es menor en comparación con otras asignaturas.”

Asociados a las deficiencias del profesorado (falta de especialización, de esfuerzo, de valoración de la EA, son tradicionales y no innovan), se encuentran argumentos que tratan sobre *contenidos y metodología no adecuados* (historia-flauta o fichas solamente) y la *dificultad del cambio de mentalidad*:

- “Esto es así porque no nos damos cuenta de lo beneficioso que es que las áreas estén integradas y, además, creo que los profesores que enseñan la educación artística no son profesionales, sino que son profesores generales por lo que no sienten interés por estas áreas y no lo logran transmitir.”
- “Se le da poca importancia, puesto que en muy pocos centros tienen profesionales especializados en estos ámbitos. Al no tener estos profesores colocan a cualquier profesor, y a su vez el no da la asignatura como la debería de dar.”
- “Porque los profesores no se esfuerzan por darla adecuadamente.”
- “Muchos profesores la imparten como si fuese una chorrada.”
- “Pues aunque se intenta incorporar la educación artística, los maestros son tradicionales.”
- “Porque se limitan muchos profesores a hacer fichas siempre igual, no innovan.”
- “Los contenidos que se imparten se centran en un poco de historia de la música y que los niños aprendan a tocar la flauta.”
- “Creo que se podrían trabajar más áreas artísticas y desde otras perspectivas (más creativas, más completas...).”
- “Es una asignatura poco valorada, que cuesta cambiar de mentalidad.”

También aparecen argumentos que rondan sobre las ideas que la *Educación Artística no es útil para aprender* y que posee una *función preponderantemente recreativa*:

- “Es cierto que cada vez tiene más importancia, pero aun así es poca la que se le da porque no se cree que los niños puedan aprender a través de esta educación.”
- “Puesto que, aunque hay asignaturas como la música o plástica, se utiliza más como diversión que como aprendizaje.”

- “Al igual que en el anterior, creo que se le da poca importancia, y se le ve más como un medio de entretenimiento para que los niños no molesten o como “diversión”, que como una educación en sí.”

Por último, entre los que valoran que se le da poca importancia a la EA, se argumenta que *no se le da la suficiente importancia*, matizándose en una de estas respuestas que es el propio *sistema educativo* quien hace esto y poniendo en valor en otra que *la EA es más importante ahora que antes*:

- “No se le hace todo el caso que debería.”
- “En todas las etapas de mi vida escolar, solo en educación plástica y en alguna ocasión en música he recibido algo de educación artística ya que en las demás áreas no se le otorga importancia a ello, es más en ocasiones se infravalora.”
- “Porque para este sistema educativo no les parece demasiado importante.”
- “Creo que no es suficiente, pero se nota una evolución positiva, donde cada vez tiene más importancia.”

Entre los que sostienen que se da bastante importancia a la EA, el argumento más empleado es la *mayor importancia que se le otorga en la actualidad*, en comparación con el pasado. Se halla también otra respuesta que pone en relieve la *mayor importancia concedida a la EA en EP con respecto a otros niveles educativos*:

- “Creo que ahora en los colegios se está dando más importancia a la educación artística al trabajar por proyectos e involucrar a los niños en iniciativas nuevas y creativas.”
- “Los docentes se están empezando a dar cuenta de la importancia que tiene la Educación Artística en nuestro día a día.”
- “En la educación primaria se tiene más en cuenta la educación artística que en otros sectores de la educación, como por ejemplo secundaria.”

En una respuesta se comenta también *que no se le da la suficiente importancia en comparación con otras asignaturas*.

- “En los centros, desde mi punto de vista se otorga bastante importancia a la Educación Artística. No obstante, creo que debería otorgarse la misma importancia que al resto de asignaturas.”

Existe también una respuesta en la que se rescata la *labor de algunos profesores preocupados por la EA*:

- “Hay asignaturas con profesores preocupados por la educación artística, yo daba música y plástica, aunque eran muchos conocimientos teóricos en ocasiones y no fomentaba nuestra creatividad.”

Se incluye, a continuación, una tabla en la que se facilita la visualización de forma sintética de los resultados detallados en este apartado:

Tabla 86. *Relación valoraciones/argumentos importancia de la EA en centros EP españoles (postest)*

	Valoraciones importancia EA en centros			TOTALE S
	Poca	Bastante		
Mayor importancia otras asignaturas que EA	11	1		12
Pocas horas EA (menos que otras áreas-asignat.)	5	0		5
Deficiencia profesorado que imparte EA	9	0		9
Contenidos/metodología inadecuados	2	0		2
Dificultad cambio de mentalidad	1	0		1
Función recreativa	2	0		2
EA no sirve para aprender	1	0		1
EA poco importante para el sistema educativo	1	0		1
EA menos importancia de la que debería tener	4	0		4
EA más importante ahora que antes	2	3		5
EA mayor importancia en EP que en niveles superiores	0	1		1
Hay profesores preocupados	0	1		1

Como se puede apreciar en la tabla, predominan los argumentos que ponen en relieve aspectos negativos (en gris) sobre los argumentos que rescatan aspectos positivos (en naranja). Además, en tanto los primeros son utilizados fundamentalmente por quienes consideran que se da poca importancia a la EA en los centros escolares, los segundos los utilizan principalmente quienes creen que se le da bastante importancia.

6.9.5 Disciplinas que se deberían incluir en EA

Se presentan, en primer lugar, los resultados correspondientes a la presencia en las respuestas de cada disciplina artística de forma individual, en segundo, la proporción de combinaciones de disciplinas artísticas halladas entre las respuestas y, por último, la cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones¹³¹.

Cabe aclarar que ocho participantes dieron a entender que incluirían más disciplinas artísticas colocando tras las ramas artísticas mencionadas la expresión “etcétera” o bien puntos suspensivos. Como se explicó en el Capítulo 5, por la falta de precisión que esto conlleva, en los resultados que se presentan a continuación fueron consideradas solamente las disciplinas artísticas expresamente mencionadas. No obstante, es pertinente tener en cuenta en estos resultados que ocho de los 40 participantes que respondieron la pregunta correspondiente a esta categoría tenían en mente la inclusión de más disciplinas artísticas.

6.9.5.1 Resultados estadísticos: presencia de cada disciplina artística

En la Tabla 87 se observa, entre los porcentajes de respuestas recogidas que, de las ramas artísticas nombradas sobresalen, en primer término, la Música (81.1%) y en segundo la Plástica (71.4%) con porcentajes muy superiores a los de las otras vertientes artísticas. Otras disciplinas que poseen bastante presencia son la Danza y el Teatro (ambos con un 42.9%). Finalmente, con porcentajes más bajos, encontramos a la Expresión Corporal (9.5%) y a la Literatura (7.1%). El recuento constituye la cantidad de respuestas en las que es mencionada cada una de las disciplinas artísticas que fueron recogidas; junto a este se detallan los porcentajes, calculados para cada disciplina artística en base a la totalidad de respuestas obtenidas para esta categoría en el cuestionario postest¹³².

¹³¹ Ver apartado 5.7.1.3 Conversión de datos cualitativos a cuantitativos.

¹³² Nótese que la suma de los porcentajes excede el 100%, esto se debe a la existencia de respuestas en las que figuran más de una disciplina artística.

Tabla 87. *Recuento y porcentajes válidos: presencia en las respuestas de cada disciplina artística (postest)*

	Recuento	Porcentaje válido
Música	34	81.1%
Plástica Visual	30	71.4%
Danza	18	42.9%
Teatro	18	42.9%
Expresión Corporal	4	9.5%
Literatura	3	7.1%
Etcétera	8	19.0%
Todas las disciplinas posibles	4	9.5%

[N=43 (válido: 42 / perdidos: 1)]

6.9.5.2 Resultados estadísticos: combinaciones de disciplinas artísticas

En la Tabla 88 se detalla la presencia de las combinaciones de disciplinas artísticas reflejadas entre las respuestas. Se observa que despuntan, en primer lugar, la combinación de Música-Plástica-Danza-Teatro, en segundo, la dupla Música-Plástica y, en tercero, la combinación Música-Plástica-Danza.

Tabla 88. Frecuencias y porcentajes: combinaciones de disciplinas artísticas (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Música	2	4.7	5.1	5.1
	Plástica	1	2.3	2.6	7.7
	Teatro	1	2.3	2.6	10.3
	Música-Plástica	7	16.3	17.9	28.2
	Música-teatro	1	2.3	2.6	30.8
	Música-Plástica-Literat	1	2.3	2.6	33.3
	Mús-Plást-Danza	5	11.6	12.8	46.2
	Mús-Plást-ExprCorp	1	2.3	2.6	48.7
	Mús-Plást-Teatro	2	4.7	5.1	53.8
	Mús-ExprCorp-Teatro	2	4.7	5.1	59.0
	Mús-Plást-Danza- Teatro	9	20.9	23.1	82.1
	Mús-Plást-Danza- ExprCorp	1	2.3	2.6	84.6
	Mús-Plást-Teatro- ExprCorp	1	2.3	2.6	87.2
	Mús-Plást-Dza-Tea- Liter	2	4.7	5.1	92.3
	Todas discipl. artíst. pos	3	7.0	7.7	100
	Total	39	90.7	100	
Perdidos	Sistema	4	9.3		
Total		43	100		

6.9.5.3 Resultados estadísticos: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones

Se constata en la siguiente tabla, que una cuarta parte de los participantes considera que la EA debería estar conformada por tres disciplinas artísticas y otra cuarta parte, por cuatro; también se encuentran unas cuantas respuestas en las que se mencionan dos disciplinas artísticas (18.6%).

Tabla 89. *Frecuencias y porcentajes: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en combinaciones (postest)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1 disciplina artística	4	9.3	10.0	10.0
	2 disciplinas artísticas	8	18.6	20.0	30.0
	3 disciplinas artísticas	11	25.6	27.5	57.5
	4 disciplinas artísticas	11	25.6	27.5	85.0
	5 disciplinas artísticas	2	4.7	5.0	90.0
	Todas discipl. artíst. pos	4	9.3	10.0	100
	Total	40	93.0	100	
Perdidos	Sistema	3	7.0		
Total		43	100		

6.9.6 Educación Artística como medio o fin

Como se puede verificar en la Tabla 90, destacan holgadamente las respuestas de los participantes que consideran que la Educación Artística debería constituir tanto un medio como un fin, las cuales equivalen a un 63.4%:

Tabla 90. *Frecuencias y porcentajes: arte medio o fin (postest)*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-Medio	3	7.0	7.3	7.3
	2-Medio y ocasionalmente fin	4	9.3	9.8	17.1
	3-Tanto medio como fin	26	60.5	63.4	80.5
	4-Fin y ocasionalmente medio	8	18.6	19.5	100
	Total	41	95.3	100	
Perdidos	Sistema	2	4.7		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: no hay respuestas para 5-Fin
(Moda: 3-Tanto medio como fin)

6.9.7 Perfil del educador artístico en Educación Primaria

Se presentan aquí los resultados obtenidos a partir de un ítem conformado por una pregunta cerrada de elección múltiple y una pregunta abierta destinada a justificar la elección de la pregunta cerrada. Los datos aportados por esta última fueron analizados de dos formas, arrojando dos tipos de resultados: por una parte, los del apartado 6.9.7.1, obtenidos contabilizando la cantidad de respuestas y los correspondientes porcentajes en los que aparece cada uno de los perfiles (tutor, especialista y artista); y, por otra, los del apartado 6.9.7.2, surgidos teniendo en cuenta si en cada respuesta se apostaba por un perfil o si se presentaban combinaciones de estos (tutor y especialista, especialista y artista, etc.). Para finalizar, en el apartado 6.9.7.3 se localizan los resultados derivados de la pregunta abierta.

6.9.7.1 Resultados estadísticos: presencia de cada perfil

De acuerdo con la Tabla 91, los participantes consideran que el perfil considerado más adecuado para impartir Educación Artística es el de “especialista” (76.2%). Entre las respuestas, encontramos además que la mitad menciona a los “artistas”, habiendo solo una pequeña minoría que considera como opción a los “tutores” (11.9%).

Tabla 91. Frecuencias y porcentajes válidos: presencia de cada perfil (postest)

		Recuento	% del N de subtabla
Tutor debería impartir EA	Tutor “sí”	5	11.9%
	Tutor “no”	37	88.1%
Especialistas deberían impartir EA	Especialistas “sí”	32	76.2%
	Especialistas “no”	10	23.8%
Artistas deberían impartir EA	Artistas “sí”	21	50%
	Artistas “no”	21	50%

6.9.7.2 Resultados estadísticos: combinaciones de perfiles

En la Tabla 92, se constata que los porcentajes más representativos corresponden, en primer término, a un 40% de participantes que considera que deberían ser especialistas los encargados de impartir Educación Artística y, en segundo, a un 28.6% que cree que deberían ser especialistas y artistas.

Tabla 92. Frecuencias y porcentajes: combinaciones de perfiles (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Tutor	2	4.7	4.8	4.8
	Especialista	17	39.5	40.5	45.2
	Artista	8	18.6	19.0	64.3
	Tutor y especialista	2	4.7	4.8	69.0
	Especialista y artista	12	27.9	28.6	97.6
	Tutor, especialista y artista	1	2.3	2.4	100
	Total	42	97.7	100	
Perdidos	Sistema	1	2.3		
Total		43	100		

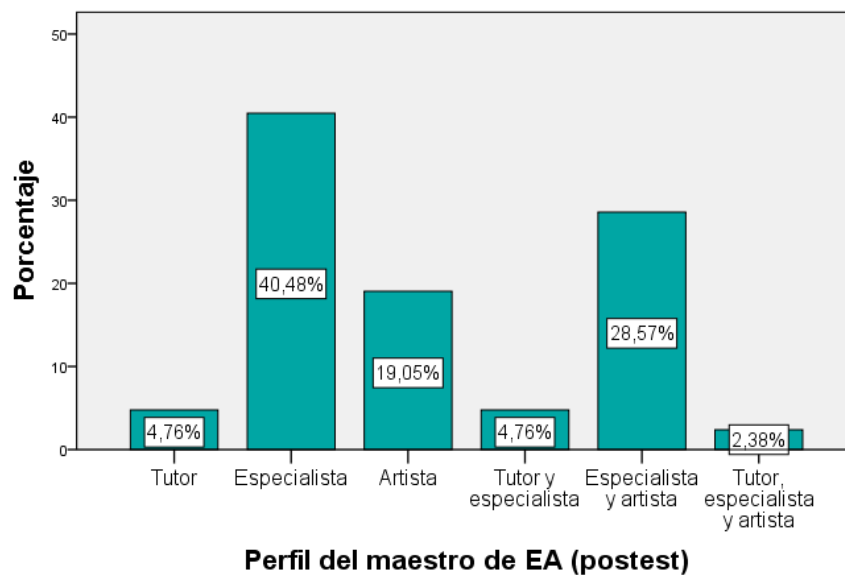


Figura 27. Gráfico porcentaje válido de perfiles idóneos de educadores artísticos (postest) [N = 43 (Perdidos: 1 y Válidos: 42)]

6.9.7.3 Argumentación según el/los perfiles elegidos

Las argumentaciones referidas a la elección del perfil del educador artístico recogido en el punto anterior se realizan teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- *La necesidad de formación específica*
- *La vocación artística*
- *La formación pedagógica general*
- *La experiencia práctica en el ámbito artístico*

Como podemos apreciar en el siguiente gráfico, el aspecto más mencionado ampliamente en las argumentaciones es la necesidad de *mayor conocimiento sobre la materia*, en contraposición al argumento menos representativo, basado en la prescindibilidad de estos para el nivel de conocimientos que se imparten en la etapa de EP. Los aspectos que se mencionan en segundo lugar son la *vocación artística* y la *formación pedagógica*. Aparecen también unos pocos argumentos que mencionan la *experiencia en la práctica artística* puntualmente.

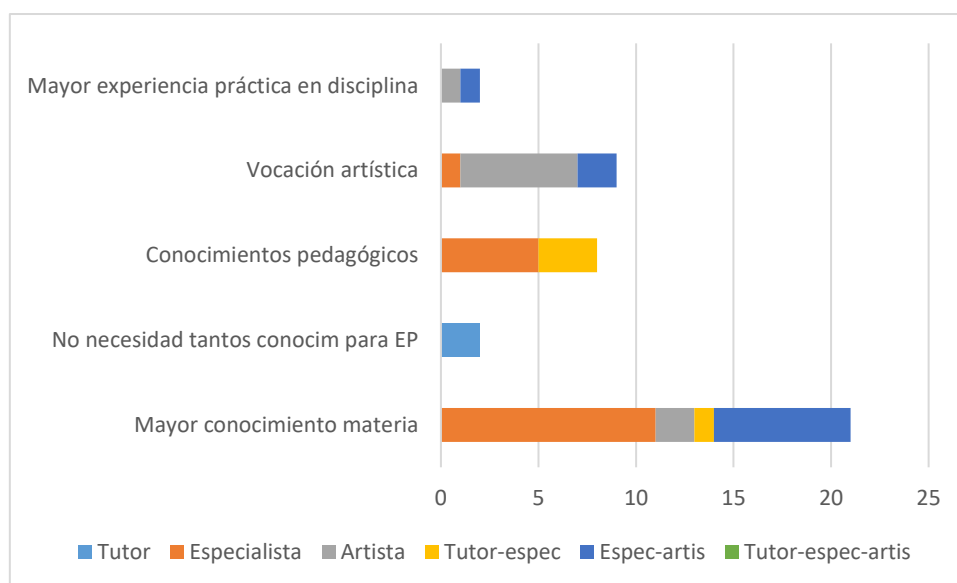


Figura 28. Gráfico relación argumentos/perfiles idóneos de educadores artísticos (postest)

Se describen a continuación los tipos de argumentos elegidos en función de los perfiles de educadores artísticos considerados idóneos:

Los 2 estudiantes que consideran solo a los tutores como los profesionales idóneos para impartir la Educación Artística, piensan que *no es necesario que posean tantos conocimientos artísticos para el nivel de EP.*

Quienes prefieren a los especialistas, consideran que además de *conocer bien la materia* poseen *conocimientos pedagógicos*, mencionando en algunos casos también que poseen *vocación artística*. En las siguientes respuestas podemos encontrar la esencia de estos argumentos:

- “Porque es tan importante conocer la materia, como entender a los niños.”
- “Los maestros especialistas. Pues considero que si han escogido esa especialidad es porque les gusta y no como los maestros generalistas que están obligados a dar de todo y puede que esa asignatura en concreto no les agrade y por lo tanto tengan que impartirla obligados. Descarto también los artistas porque considero que los especialistas tienen además de un conocimiento amplio de la materia, formación de profesor por lo que impartirán mejor y con más mano la materia.”

Los que eligen a los artistas priman su *vocación artística*, entendiéndose por esta, que les gusta lo que hacen, lo viven y por lo tanto lo transmiten mejor a los niños. También mencionan sus *conocimientos* y su *experiencia práctica en materia artística*.

En la elección de tutores y especialistas, se tiene en cuenta como criterio principal los *conocimientos pedagógicos* que poseen ambos:

- Los maestros especialistas son los que más conocimientos tienen sobre el tema; y los generalistas, al tener una visión más general, serían capaces de integrar todas las áreas. No está mal invitar a un músico, escritor, etc. al centro en alguna ocasión para alguna actividad concreta, pero creo que no serían los más adecuados para impartir las clases porque, es cierto que saben mucho sobre su profesión, pero lo más probable es que no sepan didáctica, algo fundamental a la hora de dar clase a un niño.

Quienes eligieron a especialistas y artistas, argumentaron principalmente que estos poseen mayor *conocimiento sobre la materia* y, en menor medida, su *vocación y experiencia práctica en lo artístico*.

El estudiante que considera que los tres perfiles (tutor, especialista y artistas) son idóneos, recalcó la importancia de todos estos, haciéndonos sospechar que probablemente pueda estar pensando en que la educación artística debería ser tarea de los tres en un centro escolar.

6.9.8 Disfrute de los niños en actividades artísticas en EP

6.9.8.1 Resultados estadísticos: grado de disfrute de los niños en actividades artísticas

Sobresalen notablemente las respuestas que reflejan un alto nivel de disfrute, ya que el 39% de los participantes considera que los niños “disfrutan bastante” realizando actividades artísticas y otro 39% sostiene que disfrutan mucho”. En oposición, se encuentra solo un 2.4% que considera que “no disfrutan nada” y un 4.9% que piensa que “disfrutan poco”.

Tabla 93. Frecuencias y porcentajes: grado disfrute de los niños en actividades artísticas (postest)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1-No disfrutan nada	1	2.3	2.4	2.4
	2-Disfrutan poco	2	4.7	4.9	7.3
	3-Disfrutan algo	6	14.0	14.6	22.0
	4-Disfrutan bastante	16	37.2	39.0	61.0
	5-Disfrutan mucho	16	37.2	39.0	100
	Total	41	95.3	100	
Perdidos	Sistema	2	4.7		
Total		43	100		

Escala *Likert* de 5 opciones: están todas presentes.
(Moda: 4-Disfrutan bastante y 5-Disfrutan mucho)

6.9.8.2 Argumentación según el grado de disfrute especificado

Se obtuvieron 42 respuestas, entre las que predominan ampliamente las que exponen aspectos positivos que promueven el disfrute por la Educación Artística, localizándose también unas pocas respuestas en las que se exponen aspectos

negativos con respecto al disfrute y un grupo de respuestas de participantes que incluyen matices.

Se comienza examinando los aspectos positivos mencionados, empezando por el *disfrute*. Dentro de las respuestas en las que aparece, se repiten las ideas de que *las clases de Educación Artísticas son diferentes*: se rompe con la rutina y la monotonía que genera aburrimiento, se fomenta que los niños participen más y que interactúen entre ellos, que se muevan en lugar de estar sentados al profesor, que se expresen con mayor libertad y de forma más creativa y que realicen actividades que son de su agrado, como pintar y tocar instrumentos. Por todas estas cosas son *más entretenidas, más divertidas, y, además, los niños aprenden*. Algunas de estas respuestas son:

- “En música, por ejemplo, les gusta tocar los instrumentos y en plástica les gusta pintar y dibujar.”
- “Porque cambian las dinámicas que suelen realizar.”
- “Se divierten y hacen cosas distintas y más lúdicas que estar sentado en un pupitre con un libro y escuchando solamente.”
- “Porque no están sentados en unos pupitres con los libros delante. Son actividades más creativas.”
- “Porque son niños y lo que les gusta es estar en movimiento, y el arte es un medio muy dinámico que implica diversión, movimiento... Además fomenta la creatividad de los niños, y los niños son sabios muy creativos.”
- “Se lo pasan bien y les da la oportunidad de crear.”
- “Porque es salir de la rutina.”
- “Porque ellos mismos ven como gracias a la Educación Artística los niños aprenden mucho más fácil y más rápido que mediante libros y explicaciones extensas de los profesores.”
- “Disfrutan de ellas porque les ayudan a expresarse.”
- “Es un medio donde pueden transmitir sus inquietudes y crear.”
- “Porque creo que disfrutan aprendiendo cosas y más actividades artísticas en las que aprenden de una forma más libre y menos estricta.”
- “Porque se relacionan con sus compañeros y les provoca felicidad hacer otras cosas diferentes a lo que están acostumbrados en las asignaturas de matemáticas, lengua...”

En contraste con estas respuestas, se encuentran también otras dos que ponen en relieve aspectos negativos de la Educación Artística, como la *falta de motivación del alumnado* y la *falta de libertad para expresarse y crear*:

- “Porque no les dejan ser ellos mismos y crear.”
- “Creo que pasan de ellas, porque no están suficientemente motivados.”

Finalmente, se encuentran ocho respuestas en las que se encuentran elementos que hacen que no estén completamente a favor o en contra acerca de que los niños disfrutan en las clases de Educación Artística, como sucede en los dos casos anteriores. Estas respuestas contemplan aspectos diferentes entre sí, pero tienen en común que reflejan matices: en algunas se propone que en la mayoría de los casos sucede algo, pero que también hay una minoría en la que sucede otra cosa (en general la EA se enfoca de una manera tradicional y los niños no disfrutan, solo algunos profesores consiguen que aprendan adecuadamente y disfruten; en general los niños disfrutan, pero no a todos les gusta la música), en otros casos afirmando que podrían disfrutar (más) pero que esto no sucede o no se tiene seguridad de que sea así; en otra respuesta se dice que el disfrute por la EA va disminuyendo a lo largo de la etapa escolar y en otra respuesta más se manifiesta que tal vez disfruten, pero “no se lo toman en serio”.

- “Tal y cómo se enfocan las actividades, de una manera tradicional, los niños no llegan a disfrutar todo lo que podrían de esta disciplina. No le dan la suficiente importancia. Los centros y profesores que aplican metodologías adaptadas a buscar el disfrute del niño, para que pueda existir un aprendizaje, sí que consiguen que los niños presten atención, en este caso a las actividades artísticas y las puedan disfrutar y aprender adecuadamente.”
- “Realmente no lo sé, tendría que verlo directamente. Pero sí considero que se podrían hacer proyectos y actividades más creativas y abarcando más lenguajes artísticos, con lo que quizá disfrutarían más.”
- “No disfrutan todo lo que tendrían que disfrutar porque los profesores, en general, no hacen nada para esto, pero sí que se lo pasan mejor que en asignaturas como matemáticas, por lo general, porque son asignaturas más dinámicas y llevaderas.”
- “La mayoría suele disfrutar, pero por otra parte hay personas que no le gusta la música en sí.”

- “Creo que es algo diferente a las otras áreas de conocimiento como las matemáticas o la lengua, que tiene la posibilidad de crear, de imaginar y de disfrutar, a pesar de que no les dan la oportunidad en la mayoría de los casos.”
- “Es una forma diferente de aprendizaje que puede ser más divertida y dinámica.”
- “Considero que disfrutaban bastante en edades tempranas, pero poco a poco se van solapando con otras disciplinas y van perdiendo interés en esta materia.”
- “Sinceramente, no sé si disfrutaban o no, por ello no he marcado la respuesta, pero creo que no se lo toman muy en serio. Aunque supongo que a la vez disfrutaban.”

Relacionando ahora cuáles de estos tipos de aspectos fueron empleados como justificaciones de las valoraciones realizadas en la pregunta cerrada complementaria (punto 6.9.8.1), como se aprecia en la siguiente tabla, encontramos que los participantes que consideran que los niños disfrutaban mucho utilizaron solamente aspectos positivos en sus argumentaciones; los que piensan que disfrutaban bastante se valieron principalmente de respuestas basadas en aspectos positivos, pero incluyeron también algunas opiniones con matices; los que creen que solo disfrutaban algo usaron los tres tipos de respuesta, siendo la mayoría opiniones con matices; y por último, los participantes que respondieron a la pregunta cerrada, no emitiendo una valoración, utilizaron una respuesta en la que se identifican aspectos negativos y otra en la que se emite una opinión con matices.

Tabla 94. *Relación argumentos/grado disfrute de los niños en actividades artísticas (postest)*

	Algo	Bastante	Mucho	Sin valoración	TOT.
Aspectos positivos: los niños disfrutaban	1	14	17	0	32
Aspectos negativos que disminuyen/anulan disfrute	1	0	0	1	2
Opiniones con matices	4	3	0	1	8
Tot.	6	17	17	2	42

OBJETIVO ESPECÍFICO 7
(CAPÍTULO 6 – RESULTADOS)

6.10 Relación con lo artístico (contraste dimensión C pretest-postest)

A efectos de sintetizar y de favorecer la labor de establecer relaciones, en el punto 6.10.1 se encuentran englobados los contrastes pretest-postest de las categorías C1 - Experiencia realización de actividades artísticas, C2 - Grado de agrado realización de actividades artísticas y C3 - Autoeficacia artística, y en 6.10.2 las categorías C4 - Motivación enseñar disciplinas artísticas y C5 - Autoeficacia como docente de disciplinas artísticas. El punto 6.10.3 refleja solo el contraste de la categoría C6 - Autoeficacia participación en proyectos de artes integradas.

6.10.1 Confrontación de resultados: actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia)

La Tabla 95 fue diseñada con la intención de poner en relieve las diferencias constatadas entre el pretest y el postest sobre la frecuencia de realización, el grado de agrado percibido y la autoeficacia de los participantes, con relación a las 25 actividades artísticas listadas en la columna de la izquierda.

Esta tabla está realizada a partir de la Tabla 78, que contiene las modas del postest, a la que se han añadido entre paréntesis las modas del pretest (Tabla 37) que diferían de las del postest. Los valores de las modas provienen de tres escalas *Likert* diferentes, que se detallan junto a otras especificaciones de interpretación de la tabla en su nota.

Tabla 95. *Confrontación de resultados: actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia)*

	Moda		
	Frecuencia	Agrado	Autoeficacia
Cantar	5	5	2
Tocar instrumentos	(2) 3	4	(2-3) 3
Componer música	1	3	(1) 2
Improvisar musicalmente	(3) 2	3	2
Escuchar música	5	5	5
Dibujar	5	4	(2) 3
Pintar	(5) 4	4	3
Modelar, esculpir...	(3) 2-3	(2) 3	3
Realizar fotografías...	(5) 4	4	(3) 4
Técnicas gráficas	2-3	3	3
Ver cuadros, esculturas...	3	3	3
Ver vídeoarte...	(2) 3	(3) 4	3
Interpretar pasos y coreografías	(4) 3	(4) 3	(3) 2
Inventar pasos y coreografías	(2) 3	3	2
Moverme libremente con música.	5	(4) 5	(3) 2
Ver bailar, danzar	(5) 4	4	(3) 4
Dramatizar con texto	2	3	2
Improvisar teatralmente	2	2	2
Realizar mimo y expresión corporal	(1) 2	(2-3) 3	(2) 3
Ver obras teatro y otras	3	4	3
Leer literatura	(5) 4	(5) 4	(3) 5
Escribir poesía, cuentos...	(2) 3	4	(2) 3
Informarse sobre creadores, intérpretes, contexto	2	(2) 3	3
Conocer cuestiones técnicas	(2-3) 3	(2) 3	3
Analizar significado simbólico	3	(2) 3	3

Lectura de la tabla: *Números sin paréntesis*: modas del posttest; *números entre paréntesis*: modas del pretest que han cambiado en el posttest. *Nº en negrita*: cambios de moda de pretest a posttest: entre estos, *Nº subrayado*: cambios ascendentes; *Nº resaltado en gris*: cambio de dos modas a una o viceversa; *Nº en cursiva*: cambios descendentes.

Significado modas (Escala *Likert* de 5 opciones):

- *Frecuencia de realización de las actividades artísticas*: Nunca: 1; Pocas veces: 2; Algunas veces: 3; Bastantes veces: 4; Muchas veces: 5.
- *Grado de agrado*: Nada: 1; Poco: 2; Más o menos: 3; Bastante: 4; Muchísimo: 5.
- *Autoeficacia*: Muy mal: 1; Mal: 2; Bien: 3; Bastante bien: 4; Muy bien: 5. Moda 2-3 significa que poseen la misma frecuencia/porcentaje los valores 2 y 3.

Podemos observar que entre las 75 modas correspondientes a la tabla del postest, se encuentran 32 cuyos valores han cambiado con respecto al pretest, entre las cuales, mientras que solo 11 han descendido de valor, las otras 21 han ascendido. En su gran mayoría, estos cambios son de un valor de diferencia, habiendo también un caso en el que se asciende dos valores y 4 casos en los que se pasa de dos modas a una y viceversa (de moda 2-3 a 3 y de moda 3 a 2-3).

Diferenciando la cantidad de cambios suscitados en cada uno de los tres aspectos analizados, encontramos que en la frecuencia de realización de las actividades se constaron 13 cambios (6 ascendentes y 7 descendentes), en el grado de agrado 9 (7 ascendentes y 2 descendentes) y en la autoeficacia 10 (8 ascendentes y 2 descendentes).

Se incluyen a continuación una serie de resultados elaborados observando las relaciones existentes entre las modas de las tres variables (frecuencia de realización, grado de agrado y autoeficacia) aplicadas a las 25 actividades artísticas incluidas en los cuestionarios. Estos resultados también están elaborados a partir de la Tabla 95, por lo que se han tenido en cuenta tanto las modas del pretest como las del postest en el análisis de los datos realizado para su elaboración.

6.10.1.1 Concordancia de los valores de las tres modas en cada actividad

Examinando la Tabla 95, observamos que se encuentran actividades en las que los valores de las modas de las tres variables son iguales y otras en las que esto no es así. Entre estas últimas, encontramos que la diferencia de los valores entre la moda mayor y la menor puede ser de uno, dos y tres valores.

Las actividades en las que coinciden los valores de las tres modas (frecuencia de realización, grado de agrado y la autoeficacia) son:

- a) Escuchar música (moda 5), ver cuadros esculturas (moda 3) e improvisar teatralmente (moda 2), actividades en las que coinciden las modas tanto en el pretest como en el postest.
- b) Realizar fotografías (moda 4), ver bailar-danzar (moda 4), conocer cuestiones técnicas (moda 3) y analizar el significado simbólico (moda 3), actividades que poseen idénticas modas en el postest.

Frente a esta homogeneidad en las modas, se encuentran en el extremo de la mayor heterogeneidad las actividades en las que se constata una diferencia de tres valores entre la moda mayor y la menor. Esto sucede en las siguientes actividades, en las que la moda mayor es de 5 (frecuencia de realización) y la menor es de 2 (autoeficacia):

- a) Cantar (5-5-2 en pretest y postest)¹³³.
- b) Dibujar (5-4-2 en pretest).
- c) Moverme libremente con la música (5-5-2 en el postest).

En cuanto a la cantidad y porcentajes, encontramos:

- 3 actividades en el pretest y 7 en el postest en las que las tres modas son idénticas.
- 1 actividad en el pretest y 2 en el postest en las que las modas son prácticamente iguales (por ejemplo, técnicas gráficas cuyas modas son 2-3, 3 y 3)¹³⁴.
- 10 actividades en el pretest y 12 en el postest en las que la diferencia entre la moda mayor es de 1 valor.
- 9 actividades en el pretest y 2 en el postest en las que la diferencia entre la moda mayor es de 2 valores.
- 2 actividades en el pretest y 2 en el postest en las que la diferencia entre la moda mayor es de 3 valores.

Entre estos resultados puede observarse que en el postest predominan las actividades en que las modas son más homogéneas en mayor medida que en el pretest. Esto puede corroborarse sumando las actividades de los tres primeros grupos (modas iguales, modas prácticamente iguales, diferencias de 1 valor), lo que equivale a 14 actividades del pretest y 19 del postest (56% y 84% respectivamente).

¹³³ Valores de las modas: Frecuencia 5, grado de agrado 5 y autoeficacia 2.

¹³⁴ Moda 2-3 significaba que las categorías de la variable correspondientes a los valores 2 y 3 poseían el mismo porcentaje de respuestas, es decir, que habían elegido la misma cantidad de participantes la opción de valor 2 que la opción de valor 3.

6.10.1.2 Confrontación por pares de variables: relación frecuencia/grado de agrado; grado de agrado/autoeficacia; y frecuencia/autoeficacia.

Continuando con la indagación sobre la relación de las modas de las tres variables, confrontándolas ahora por pares, encontramos que:

- La moda del grado de agrado es igual o mayor a la de la frecuencia de realización (en el postest es así en las 25 actividades; en el pretest se cumple esto en 17 y ocurre lo contrario en 8).
- La moda del grado de agrado es igual o mayor a la autoeficacia (en el postest es así en las 25 actividades; y en el pretest se cumple esto en 24 y ocurre lo contrario solamente en 1).
- La moda de la frecuencia es igual o mayor a la autoeficacia (salvo en 4 de las 25 actividades del pretest y en 5 de las del postest).

6.10.1.3 Comparación de los valores de las modas de las distintas disciplinas artísticas

En la Tabla 95, las actividades artísticas se encuentran agrupadas por disciplinas: en primer lugar, las actividades musicales, seguidas de las relacionadas con las artes visuales, la expresión corporal, el teatro, la literatura y, por último, una serie de actividades destinadas a la contextualización y comprensión de las obras artísticas.

Examinando los valores de las modas¹³⁵ que se encuentran incluidos en cada disciplina artística, encontramos que tanto en las actividades musicales, las de artes visuales, las literarias como en las relacionadas con la danza y la expresión corporal se combinan algunas modas de valores altos (4-5) con otras de valores medio (3) y bajos (1-2). Esto no es así en las actividades relacionadas con el teatro¹³⁶ y con el conocimiento del contexto artístico, en las que no se encuentran modas de valores altos de 4 y 5.

¹³⁵ Teniendo en cuenta los tres aspectos: frecuencia de realización, grado de agrado y autoeficacia.

¹³⁶ Solo aparece un valor 4 en la moda de la actividad “ver obras de teatro y otras”.

6.10.1.4 Actividades realizadas con mayor y menor frecuencia

Según los datos del pretest y del postest, las actividades realizadas con mayor frecuencia son: cantar, escuchar música, dibujar, moverme libremente con la música (moda 5 en pretest y postest); pintar, realizar fotografías, ver bailar-danzar, leer literatura (moda 5-4)¹³⁷; inventar pasos-coreografías (moda 4-3). Las realizadas con menor frecuencia son: componer música (moda 1 tanto en pretest como en postest) y realizar mimo y expresión corporal (moda 1-2).

6.10.2 Confrontación de resultados: motivación y autoeficacia como docente de Educación Artística

Según las cifras reflejadas en la Tabla 96, dependiendo de la disciplina artística en cuestión, entre un 58.3% y un 78.1% de los participantes responden poseer igual grado de motivación por enseñar disciplinas artísticas en el pretest y en el postest, y entre un 55.6% y un 62.9% igual grado de autoeficacia.

Entre los porcentajes de participantes que cambian de respuesta, encontramos mayores diferencias sobre las Artes Visuales, en la que asciende en un 16.7% la autoeficacia para enseñarlas, y sobre la Danza en la que desciende un 14.3% la motivación por enseñarla y también la autoeficacia.

Resulta llamativo, que la mayoría de los cambios indican una disminución de la motivación y de la autoeficacia (de las cinco disciplinas artísticas que se encuentran en la tabla, en cuatro “desciende” la motivación y en tres la autoeficacia).

La dirección de los cambios constatados en la motivación se corresponde con la de los cambios en la autoeficacia solo en dos de las cinco disciplinas artísticas (teatro y danza, en los que desciende tanto la motivación como la autoeficacia).

¹³⁷ Moda 5 en el pretest y 4 en el postest.

Tabla 96. *Cambios en la motivación y la autoeficacia como docente de EA*

	C4 - Motivación enseñar disciplinas artísticas				C5 - Autoeficacia como docente de disciplinas artísticas			
	Igual	Asc.	Desc.	Diferencia	Igual	Asc.	Desc.	Diferencia
Artes								
visuales	58.3	19.4	22.2	2.8 desc.	55.6	30.6	13.9	16.7 asc.
Música	70.3	10.8	18.9	8.1 desc.	54.3	22.9	22.9	0
Literatura	78.1	12.5	9.4	3.1 asc.	61.1	16.7	22.2	5.5 desc.
Teatro	69.4	13.9	16.7	2.8 desc.	61.1	13.9	25.0	11.1 desc.
Danza	74.3	5.7	20.0	14.3 desc.	62.9	11.4	25.7	14.3 desc.

Nota: Las cifras reflejan porcentajes válidos de participantes que eligen la misma opción de respuesta tanto en el pretest como en el postest (columna “igual”), que eligen opciones de valores más altos en el postest que en el pretest o “ascienden” (asc.) o que eligen opciones de valores inferiores en el postest que en el pretest o “descienden” (desc.). En la “diferencia” entre los porcentajes de los que ascienden y descienden se encuentra especificado cuál predomina.

No obstante, cabe aclarar que aplicando la prueba de McNemar-Bowker a las diez variables confrontadas¹³⁸, obtenemos valores p mayores a .05 en todas ellas, no constatándose diferencias estadísticamente significativas que indicaran que se han producido cambios contundentes de pretest a postest sobre la motivación o el sentimiento de autoeficacia por enseñar las diferentes disciplinas artísticas.

6.10.3 Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas

6.10.3.1 Confrontación de resultados estadísticos: autoeficacia participación en PAI

La significatividad arrojada por la prueba de McNemar-Bowker es de .82, por lo que se interpreta que los cambios verificados en una y otra dirección están bastante equilibrados, no constatándose una diferencia estadísticamente significativa sobre la creencia de autoeficacia para participar en proyectos de artes integradas del pretest al postest. En la Tabla 97, se muestra el detalle de las magnitudes y direcciones de los cambios, y los casos en los que no se constatan.

¹³⁸ Motivación para enseñar cada una de las cinco disciplinas artísticas y autoeficacia percibida sobre cada una de ellas

Tabla 97. *Tabla de contingencia: autoeficacia participación en PAI (confrontación pretest-postest)*

Recuento		POSTEST					Total
		1-Nada capaz	2-Poco capaz	3-Bastante capaz	4-Muy capaz	5-Altamente capaz	
PRETEST	1-Nada capaz	0	1	0	0	0	1
	2-Poco capaz	1	4	3	1	0	9
	3-Bastante capaz	0	2	10	3	0	15
	4-Muy capaz	0	0	3	3	1	7
	5-Altamente capaz	0	0	0	0	2	2
Total		1	7	16	7	3	34

Escala *Likert* de 5 opciones: todas presentes en las respuestas de pretest y postest.

En la tabla precedente se encuentran destacados en “negrita” los casos en los que los participantes no han modificado su valoración acerca del enfoque integrado del pretest al postest. A la derecha de estos, se hallan los casos que han elegido opciones de mayor valor en el cuestionario postest que en el pretest y a la izquierda los que han seleccionado opciones de menor valor, pudiéndose sintetizar esta información en la siguiente tabla:

Tabla 98. *Cambios en la autoeficacia en la participación en PAI*

	Recuento	Porcentaje
Empeoran valoración	6	17.6
Mantienen valoración	19	55.9
Mejoran valoración	9	26.5
Válido	34	100

Se puede constatar que un poco más de la mitad de los participantes mantiene la misma valoración tanto en el pretest como en el postest, un 17.6% emiten valoraciones más desfavorables en el pretest que en el postest con respecto al enfoque integrado y, por el contrario, un 26.5% expresa valoraciones más favorables. Comparando estos dos últimos porcentajes, se constata que hay, entre

los 34 participantes que aportaron datos para esta categoría tanto en el pretest como en el postest, 3 casos/un 8.9% más de participantes en los que mejora su valoración sobre la autoeficacia en la participación en proyectos de artes integradas con respecto a los que emiten valoraciones más desfavorables. A partir de estos datos, podemos afirmar que se verifica un cambio favorable bastante leve.

6.10.3.2 Contraste de los argumentos utilizados

Como se verifica en la Tabla 98, se constatan bastantes cambios, comparando además de las clases de argumentos utilizadas en el pretest y en el postest, en qué medida son empleadas cada una de estas en uno y en otro. Comenzaremos analizando cuáles son las clases de argumentos presentes en pretest y postest:

Tabla 99. *Contraste pretest-postest de argumentos: autoeficacia participación en PAI*

	Pretest	Postest
Argumentos de altamente/muy/bastante capaz		Predisposición-motivación
		Interés
		Agrado
		Confianza en sí mismo
		Novedad
		Capacidad de adaptación
	Aprendizaje	Formación-habilidades artísticas
	Participación	Disposición esfuerzo-dedicación
Argumentos poco-nada capaz		Desconocimiento
		Percepción negativa de sus cualidades artísticas
		Falta de experiencia
		Desagrado
		Desinterés

Como se observa en la tabla, se encuentran seis clases de argumentos presentes tanto en el pretest como en el postest, empleados por los estudiantes que se sienten “bastante/muy/altamente capaces” para participar en proyectos de artes integradas. Estos estudiantes utilizan también como argumento el deseo de aprender y la participación solo en el pretest. En el postest mencionan un grupo de

argumentos basados en la formación y las habilidades artísticas que perciben poseer y, en menor medida, otro grupo de argumentos en los que se hace referencia al esfuerzo y la dedicación que les supondría llevar a cabo proyectos de artes integradas.

Entre las respuestas de los estudiantes que se consideran “poco-nada capaces” para participar en proyectos de artes integradas, se encuentran dos clases de argumentos en común entre pretest y postest (desconocimiento y percepción negativa de sus habilidades artísticas), apareciendo también dos clases de argumentos que están solo en el pretest y una presente únicamente en el postest.

Se analizará ahora la mayor o menor presencia que poseen estos tipos de argumentos¹³⁹ entre las respuestas que justifican a quienes se perciben “bastante-muy-altamente capaces”. Se observa que los argumentos más utilizados en el pretest son: el agrado, la predisposición-motivación, la novedad y el aprendizaje. Los argumentos más empleados en el postest son la predisposición-motivación; la formación y habilidades artísticas que perciben poseer; el interés por los PAI; y el agrado. Se constata así, que la mayor coincidencia se encuentra en la relevante utilización verificada en la predisposición-motivación. En todo lo que sigamos observando encontraremos divergencias: el agrado que era el principal argumento usado en el pretest pasa al cuarto lugar en el postest, y la novedad y el aprendizaje, que eran los argumentos utilizados en tercer lugar en el pretest son menos empleados en el postest. Es de destacar, además, que el segundo argumento más empleado en el postest, el de la formación y habilidades artísticas que perciben poseer no está presente en el pretest. Y así podríamos seguir enumerando más diferencias.

Entre los estudiantes que se consideran “poco-nada capaces” encontramos más coincidencias que entre los anteriores. El desconocimiento junto con la falta de experiencia son las clases de argumentos más usadas en el pretest, y el desconocimiento lo es en el postest. La percepción negativa de sus cualidades artísticas es el segundo tipo de argumentos más utilizado en el pretest, y lo es también en el postest junto al desagrado.

¹³⁹ ver Tablas 41 y 82 en apartados 6.3.7.2 y 6.8.7.2

6.11 Consideraciones sobre la Educación Artística (contraste dimensión D pretest/postest)

En el apartado 6.11.1 se encuentran la comparación pretest-postest de la categoría D1 - Concepciones sobre Educación Artística. En el punto 6.11.2, las comparaciones de las categorías D2 - Importancia EA/otras áreas, D3 - Importancia EA en sociedad española, D4 - Importancia EA en centros de España, D6 - Educación Artística medio o fin y D8 - Disfrute niños en actividades artísticas; en primer lugar, se encuentra una tabla en la que se confrontan las variables de estas categorías y, a continuación, las comparaciones de los resultados cualitativos. El punto 6.11.3 incluye el contraste de la categoría D7 - Perfil educador artístico en EP y el punto 6.11.4 el de la categoría D5 - Disciplinas que se deberían incluir en EA.

La alteración del orden de las categorías es consecuencia de buscar la agrupación de algunas de estas que poseen rasgos similares (que incluyen variables ordinales de 5 valores) en un mismo punto, para así poder presentar estos resultados de forma más sintética y facilitando la tarea de establecer relaciones.

6.11.1 Concepciones sobre Educación Artística

Tanto en el pretest como en el postest, se encuentran algunas respuestas por conceptos y otras de desarrollo. Es interesante que, mientras que en el pretest la proporción entre estas dos clases de respuestas está prácticamente equiparada, en el postest estas representan el 17% y el 83% respectivamente, predominando las respuestas de desarrollo, que son respuestas que reflejan ideas más elaboradas que las respuestas por conceptos.

Se comparan, en primer término, las respuestas por conceptos. Tanto en el pretest como en el postest aparecen palabras que representan diferentes ramas del arte. En el pretest se encuentran, además, elementos ligados a estas (“dibujo”, “pintura”, “instrumentos” y “cuerpo”), y otro tipo de conceptos asociados (“creatividad”, “imaginación”, “arte”, “libertad”, “emoción”, “innovación”, “habilidad”, “expresión”, “diversión” y “dedicación”). En el postest también se identifican conceptos asociados (“diversión”, “felicidad”, “valores”, “conocimiento”, “educación”, “expresión” y “entendimiento”), siendo los únicos

que se repiten tanto en pretest como en postest los de “diversión” y “expresión”, y constatándose que en el postest no se mencionan los elementos asociados que aparecían en el pretest.

En segundo término, se examinan respuestas de desarrollo. Encontramos tanto en el pretest como en el postest que en la mayoría de las respuestas se alude al aprendizaje del arte. Sin embargo, mientras que las respuestas del pretest tienden a mencionar nociones más generales como el arte/lo artístico o a especificar otras muy puntuales como dibujar o tocar instrumentos, en el postest la mayoría de las respuestas se refieren principalmente al aprendizaje de las “disciplinas artísticas” (en algunos casos se mencionan estos términos directamente u otros similares como “ramas del arte” y en otros se nombran diferentes disciplinas artísticas).

Retomando el contraste pretest/postest de los tipos de argumentos utilizados en las respuestas de desarrollo, otra diferencia radica en que en el postest se localizan varias respuestas que vinculan a la EA con las nociones de expresión y de libertad.

Con relación a las disciplinas artísticas son interesantes también los resultados que se muestran en la siguiente tabla, obtenidos a partir del recuento de la cantidad de apariciones de las diferentes disciplinas artísticas en las respuestas del pretest, por una parte, y en las del postest, por otra, contabilizando en ambos tanto las respuestas por conceptos como las de desarrollo.

Tabla 100. *Confrontación de resultados: disciplinas artísticas mencionadas en respuestas sobre EA*

	Recuento		Porcentaje	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
Música	15	20	50.0	35.1
Plástica	7	11	23.3	19.3
Expresión corporal	1	3	3.3	5.3
Danza	3	11	10.0	19.3
Teatro	4	10	13.3	17.5
Literatura	0	2	0	3.5
	30	57	100	100

En la Tabla 100, la presencia de cada disciplina está reflejada en cifras correspondientes al recuento y a los porcentajes que representa cada disciplina

artística con respecto al total de disciplinas mencionadas entre las respuestas del pretest y las del postest. Se puede observar así, que de uno a otro aumenta prácticamente al doble (de 30 a 57) la cantidad de disciplinas artísticas mencionadas¹⁴⁰. Se constata, además, que aumenta la presencia de todas las disciplinas artísticas y se suma la literatura, que en el pretest no había sido considerada como parte de la Educación Artística. Es relevante recalcar que en el pretest la música constituye la mitad de las disciplinas que se mencionan y casi un cuarto está representado por la plástica, lo que suma entre las dos las tres cuartas partes; en el postest, en cambio, las proporciones están más repartidas, habiendo disminuido los porcentajes de estas dos disciplinas artísticas, que aquí suman un poco más de la mitad, y aumentado el de las otras (además de aparecer la literatura, como ya se había mencionado). Es interesante también especificar que mientras que en el pretest las disciplinas que involucran al cuerpo de forma más directa en su expresión (danza, teatro y expresión corporal) sumaban un 26.6%, en el postest representan un 42%.

6.11.2 Importancia de la EA, EA como medio o fin y disfrute de los niños en actividades artísticas

6.11.2.1 Resultados estadísticos: variables relacionadas con la importancia de la EA, su papel y el disfrute percibido por los niños

En la Tabla 101 encontramos cinco variables, entre las que destaca la variable D4 - Importancia EA en centros de España, por dos razones: en primer lugar, por ser la variable en la que se constatan más cambios entre las respuestas del pretest y las del postest y, en segundo, porque estos cambios se verifican en sentido descendente, es decir, hacia opciones de respuestas de menor valor que indican un menor grado de importancia. En las dos primeras variables es bastante mayor el porcentaje de participantes que escogen la misma opción de respuesta en el pretest

¹⁴⁰ Aun teniendo en cuenta que hay tres respuestas más en el postest (pretest 39 respuestas – postest 42), el incremento de disciplinas artísticas mencionadas en el postest con respecto a las del pretest sigue siendo muy importante.

y en el postest que los que escogen una diferente; en la tercera, cuarta y quinta variable estos porcentajes están más equiparados, aunque en este último caso, al contrario que en las restantes variables, predominan los participantes que cambian de respuesta por sobre los que mantienen la misma.

Tabla 101. *Cambios en las variables sobre importancia de EA, su papel y el disfrute de los niños*

	Igual	Asc.	Desc.	Diferencia
D2 - Importancia EA/otras áreas	70.3	21.6	8.1	13.5 asc.
D3 - Importancia EA en sociedad española	78.4	16.2	5.4	10.8 asc.
D4 - Importancia EA en centros de España	59.5	5.4	35.1	29.7 desc.
D6 - Educación Artística medio o fin	52.8	30.6	16.7	13.9 asc.
D8 - Disfrute niños en actividades artísticas	44.4	36.1	19.4	16.7 asc.

Nota: Las cifras reflejan porcentajes válidos de participantes que eligen la misma opción de respuesta tanto en el pretest como en el postest (columna “igual”), que eligen opciones de valores más altos en el postest que en el pretest o “ascienden” (asc.) o que eligen opciones de valores inferiores en el postest que en el pretest o “descienden” (desc.). En la “diferencia” entre los porcentajes de los que ascienden y descienden se encuentra especificado cuál predomina.

En consonancia con lo que se detallaba, aplicando la prueba de McNemar-Bowker, se obtiene un valor p de .17 en la variable Educación Artística medio o fin, no constatándose una diferencia estadísticamente significativa que indicara una tendencia marcada en las respuestas hacia opciones más cercanas a la idea de que la EA fuese medio ni tampoco fin. En las otras cuatro variables presentes en la tabla la prueba no arroja ningún resultado.

6.11.2.2 Contraste de argumentos: importancia de la Educación Artística con relación a otras áreas de conocimiento.

Observando las tres columnas centrales de la Tabla 102, se constata que hay tres clases de argumentos que fueron utilizados tanto en el pretest como en el postest y otros tres que figuran solo en uno de estos. Se encuentran además dos argumentos, uno en el pretest y otro en el postest, que son similares (Necesidad de equiparar los diferentes tipos de conocimientos en el pretest; Igualdad de importancia de todas las áreas en la formación de los niños).

Tabla 102. *Contraste pretest-postest de argumentos: importancia EA con relación a OA*

	Pretest	Postest	
EA menor importancia que OA	EA menor relevancia para el futuro (menos útil)		
	Mayor importancia al conocimiento de las asignaturas instrumentales		
	No se le ha inculcado durante la niñez el interés por el arte		
EA igual importancia que OA	<i>Necesidad de equiparar los diferentes tipos de conocimientos</i>	<i>Igualdad de importancia de todas las áreas en la formación de los niños</i>	
	Educación variada en la niñez y especialización más adelante		
		Utilidad de la EA como medio de aprendizaje de otras áreas de conocimiento	EA mayor importancia que OA
	Cualidades positivas de la Educación Artística		

Se verifica, además, que tanto el argumento Utilidad de la EA como medio de aprendizaje de otras áreas de conocimiento y como el argumento Cualidades positivas de la Educación Artística, aparecen entre las justificaciones de las respuestas de quienes consideran que la EA debería poseer igual importancia que OA y, también, entre las respuestas de aquellos que piensan que se debería otorgar mayor importancia a la EA que a las OA

Como se aprecia también en la tabla, uno de los argumentos utilizados a favor de la importancia que debería poseer la EA son sus cualidades positivas. Revisando los resultados presentados¹⁴¹, se constata que se mencionan más cualidades positivas en el postest que en el pretest. En el pretest destacaba la creatividad, y también aparecían la faceta expresiva y los sentimientos/emociones. En el postest se mencionaban, además, que la EA permite aprender desde otros puntos de vista y de forma entretenida, desarrollar nuevas habilidades, la idea de libertad y el sentirse bien con uno mismo.

¹⁴¹ Apartados 6.4.2.2 Argumentación según la importancia EA/OA (pretest) y 6.9.2.2. Argumentación según la importancia EA/OA (postest).

6.11.2.3 Contraste de argumentos: importancia que otorga a la EA la sociedad española

Tanto en el pretest como en el postest encontramos un importante volumen de respuestas que justifica la poca importancia otorgada a la EA por la sociedad española contraponiéndola a la gran importancia que reciben otras asignaturas como Lengua o Matemáticas.

En el pretest aparecen también una serie de respuestas que mencionan de una u otra forma la infravaloración de la EA y del arte, entre las que se menciona en bastantes ocasiones que se considera algo poco útil en nuestra sociedad. También aparecen repuestas en las que se expone la idea de que la EA es poco valorada en la LOMCE.

En el postest, también aparece la idea de infravaloración de la EA y del arte, asociada a toda una variedad de argumentos, entre los que destaca que se otorga poca importancia a la EA en el ámbito de la educación y que la inversión económica, en este sentido, es escasa.

Entre las justificaciones más optimistas, utilizadas por quienes consideran que la EA es bastante importante en nuestra sociedad, no se encuentran argumentos en común entre pretest y postest. En el pretest se localiza una respuesta en la que se habla de la paulatina toma de conciencia acerca de la importancia de la EA en nuestra sociedad; en el postest se menciona que esta es importante especialmente para los jóvenes, que va aumentando su importancia, que en nuestra sociedad se nos obliga a innovar y ser más creativos, y que la EA es parte de nuestra cultura.

6.11.2.4 Contraste de argumentos: importancia otorgada a la EA por los centros de EP en España

Como se refleja en la Tabla 103, la principal diferencia radica en que en el postest existe una presencia importante de respuestas que hacen hincapié en las deficiencias del profesorado de Educación Artística, originadas en la falta de especialización, de esfuerzo, de valoración de la EA y de innovación, como una de las principales causas de la desvalorización de la EA en los centros educativos españoles.

Tabla 103. *Contraste pretest-postest de argumentos: importancia otorgada a la EA por los centros de EP en España*

	Pretest	Postest
Mayor importancia otras asignaturas que EA	10	12
Pocas horas EA (menos que otras áreas-asignat.)	0	5
Deficiencia profesorado que imparte EA	1	9
Contenidos/metodología inadecuados	2	2
Dificultad cambio de mentalidad	0	1
Función recreativa	0	2
EA no sirve para aprender	0	1
EA poco importante para el sistema educativo/LOMCE	1	1
EA menos importancia de la que debería tener/Desvalorización	9	4
EA más importante ahora que antes	1	5
EA mayor importancia en EP que en niveles superiores	5	1
Hay profesores preocupados/excepciones	1	1
Está bien así	3	0
Aspectos positivos de EA	3	0
TOTAL	36	44

Otra diferencia para remarcar es que, al mencionarse la mayor importancia que se adjudica a otras áreas (especialmente a Matemáticas, Lengua e Inglés) con respecto a la Educación Artística, en varias respuestas del postest se pone en relieve especialmente la disparidad de tiempo dedicado, siendo mucho menor el asignado a la EA.

Es interesante remarcar además que, en el postest, aparecen respuestas sobre la concepción social de la EA con una función meramente/principalmente recreativa y la negación de que se aprenda con ella.

Así, la disminución de justificaciones en las que se menciona simplemente la menor importancia otorgada a la EA con respecto a la que debería poseer, parecería deberse a la utilización de otras argumentaciones más específicas y elaboradas, como las mencionadas en los párrafos anteriores.

Hasta el momento se han analizado los cambios suscitados en los argumentos de connotación negativa, la mayoría de ellos utilizados para justificar la poca importancia que se otorga a la EA; en los párrafos que siguen se examinarán los

cambios constatados en los argumentos de índole más positiva, usados para fundamentar que se le concede bastante¹⁴² importancia.

En primer lugar, cabe destacar que desaparecen en el postest las justificaciones que tienen como idea implícita que “así está bien” y las que destacan las cualidades de la EA. En segundo, que, tanto en el pretest como en el postest, algunos sostienen que la EA posee bastante importancia basándose en comparaciones. Pero cabe distinguir que, mientras que en el pretest esta comparación se hace principalmente entre niveles educativos (la EA posee mayor importancia en EP que en Educación Secundaria o los estudios universitarios), en el postest se realiza en función del tiempo (la EA es más importante ahora que en épocas anteriores).

6.11.2.5 Contraste de argumentos: disfrute de los niños en actividades artísticas en EP

Tanto en el pretest como en el postest se encuentran una gran mayoría de respuestas en las que se exponen aspectos positivos que promueven el disfrute por la Educación Artística. También se hallan otras respuestas en las que se exponen aspectos negativos con respecto al disfrute y otro grupo perteneciente a participantes que no poseen una opinión tan definida.

Tabla 104. *Contraste pretest-postest de argumentos: disfrute de los niños en actividades artísticas en EP*

	Pretest		Postest	
	Recuento	Porcentaje	Recuento	Porcentaje
Aspectos positivos: los niños disfrutaban	30	78.9	32	76.2
Aspectos negativos que disminuyen/anulan disfrute	4	10.5	2	4.8
Opiniones no tan definidas	4	10.5	8	19.0
Tot.	38	100	42	100

¹⁴² También “mucho” en unas pocas respuestas del pretest.

Como se puede apreciar en la tabla, el porcentaje de las respuestas que aluden solo a aspectos positivos se mantienen casi igual, disminuyendo el de las que plantean solo aspectos negativos y aumentando el de las respuestas en las que no existen opiniones tan definidas. Este aumento resulta interesante teniendo en cuenta que estas respuestas, en lugar de presentar opiniones polarizadas (todo positivo o todo negativo), contemplan aspectos más complejos y matices de la realidad, en la que generalmente se entremezclan aspectos positivos con negativos.

Los aspectos positivos mencionados rondan alrededor de las mismas cuestiones: clases más entretenidas/amenas, romper con la monotonía/rutina, actividades que les gustan a los niños (dibujar, pintar, cantar, tocar instrumentos), metodología más activa, participativa que permite a los alumnos expresarse, gozar de mayor libertad, interactuar entre ellos, ser más creativos y disfrutar a la vez que aprenden. Estas dos últimas ideas tienen una presencia importante tanto en pretest como en postest (el argumento de que aprenden además que disfrutan aparece en 7 respuestas del pretest y 7 del postest; la noción de creatividad en 8 respuestas del pretest y en 11 del postest).

6.11.3 Perfil del educador artístico en Educación Primaria

Se incluyen en este punto los resultados obtenidos a partir de un ítem compuesto por una pregunta cerrada de respuesta múltiple y una pregunta abierta incluida a fines de fundamentar la elección de la pregunta cerrada. Como se explicó en el Capítulo 5, los datos aportados por la pregunta cerrada fueron analizados de dos formas. Por una parte, contabilizando la cantidad de respuestas y los correspondientes porcentajes en los que aparece cada uno de los perfiles (tutor, especialista y artista), obteniéndose los resultados mostrados en el apartado 6.11.3.1. Por otra, teniendo en cuenta si en cada respuesta se apostaba por un perfil, o si se presentaban combinaciones de estos (tutor y especialista, especialista y artista, etc.), como se refleja en el apartado 6.11.3.2.

6.11.3.1 Confrontación de resultados estadísticos: presencia de cada perfil

Según la comparación de los resultados del pretest con los del postest incluida en la Tabla 105, los porcentajes de respuestas de los participantes que consideran

idóneos a “tutores” y “especialistas” son prácticamente iguales. Se encuentra una diferencia un poco más marcada entre los que incluyen a los “artistas”, pero esta no deja de ser de poca magnitud. Se mantiene así, en ambos casos, la idea de que el perfil más idóneo es el del especialista, seguido por el del artista, a la vez que los tutores son considerados solo por una minoría como perfiles adecuados para impartir Educación Artística.

Tabla 105. *Confrontación de resultados: presencia de cada perfil*

		Pretest		Postest		Diferencia porcentajes
		Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	
Válido	Tutor	4	10.5	5	11.9	1.4
	Especialista	30	78.9	32	76.2	-2.7
	Artista	22	57.9	21	50	-7.9
	Total	38		42		
Perdidos	Sistema	5		1		
Total		43		43		

6.11.3.2 *Confrontación de resultados estadísticos: combinaciones de perfiles*

Observando la Tabla 106, se aprecia que las proporciones de las diferentes combinaciones de perfiles en pretest y postest guardan cierta similitud: las más representativas son las de “especialista” y “especialista/artista”, luego se considera a los “artistas” y por último a “tutores”, “tutores/especialistas” y “tutor/especialista/artista”. Sin embargo, es de destacar, que mientras que en el pretest se considera como perfiles más idóneos en primer lugar a “especialistas/artistas” y en segundo a “especialistas”, en el postest se invierte el orden, aumentando además la diferencia entre los porcentajes que representan a ambas opciones de perfiles.

Tabla 106. *Confrontación de resultados: combinaciones de perfiles*
Perfil maestro de EA

		Pretest		Postest		Diferencia porcentajes
		Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	
Válido	Tutor	1	2.6	2	4.8	2.2
	Especialista	13	34.2	17	40.5	6.3
	Artista	6	15.8	8	19	3.2
	Tutor y especialista	2	5.3	2	4.8	-0.5
	Especialista y artista	15	39.5	12	28.6	-10.9
	Tutor, especialista y artista	1	2.6	1	2.4	-0.2
	Total	38	100	42	100	
Perdidos	Sistema	5		1		
Total		43		43		

6.11.3.3 *Contraste de los argumentos empleados*

Tanto en el pretest como en el postest, las argumentaciones que respaldan la elección del perfil de la persona que se considera idónea para proporcionar Educación Artística giran en torno a la formación específica, la vocación artística, la formación pedagógica y la experiencia práctica en el ámbito artístico, correspondiéndose con el/los perfiles elegido de la siguiente manera:

- Tutores: no es necesario que posean tantos conocimientos artísticos para el nivel de EP, primándose la formación pedagógica.
- Especialistas: conocen bien la materia a la vez que poseen conocimientos pedagógicos; se menciona en menor medida que poseen vocación artística.
- Artistas: poseen vocación artística y, además, conocimientos y experiencia práctica en materia artística.
- Tutores y especialistas: ambos tienen conocimientos pedagógicos.
- Especialistas y artistas: poseen mayor conocimiento sobre la materia (en menor medida: su vocación y experiencia práctica en lo artístico).
- Tutor, especialista y artistas: importancia de todos estos en la formación de los niños.

6.11.4 Disciplinas que se deberían incluir en EA

6.11.4.1 Confrontación de resultados estadísticos: presencia de cada disciplina artística

En la tabla que se presenta a continuación, se compara la cantidad y el porcentaje de respuestas en las que es mencionada cada disciplina. Como se puede apreciar, en todos los casos aumenta la cantidad respuestas en las que es mencionada cada una de estas y, por consiguiente, la proporción que esta cantidad representa frente al volumen total de respuestas para cada disciplina. La disciplina artística que más aumenta su presencia es el Teatro (19.2%). Es llamativo también que entre las respuestas del postest se contabilizan 8 respuestas “etcétera” que dan a entender que deberían incorporarse más disciplinas artísticas, que no estaban presentes en el pretest.

Tabla 107. Confrontación de resultados: presencia de cada disciplina artística

	Pretest		Postest		Aumento porcentaje en postest
	Recuento	Porcentaje válido	Recuento	Porcentaje válido	
Música	28	73.7	34	81.1	7.4
Plástica-Artes Visuales	25	65.8	30	71.4	5.6
Expresión Corporal	3	7.9	4	9.5	1.6
Danza	16	42.1	18	42.9	0.8
Teatro	9	23.7	18	42.9	19.2
Literatura	1	2.6	3	7.1	4.5
Etcétera			8	19	19
TodasDiscPosibles	1	2.6	4	9.5	6.9

[Pretest: N=43 (Válido: 38 / Perdidos: 5); Postest: N=43 (Válido: 42 / Perdidos: 1)]

6.11.4.2 Confrontación de resultados estadísticos: combinaciones de disciplinas artísticas

En la Tabla 108 puede apreciarse que la combinación que más aumenta su presencia en el postest es la de Música-Plástica-Danza-Teatro, y que la que más se deja de mencionar es la de Música-Plástica.

Tabla 108. *Confrontación de resultados: combinaciones de disciplinas artísticas*

Cantidad de disciplinas	Disciplinas artísticas	pretest		posttest		Diferencia porcentajes
		Frecuencia	Porcentaje válido	Frecuencia	Porcentaje válido	
1	Música	3	8.1	2	5.1	-3
	Plástica	1	2.7	1	2.6	-0.1
	Expresión corporal	1	2.7			-2.7
	Danza	2	5.4			-5.4
	Teatro	2	5.4	1	2.6	-2.8
2	Música-Plástica	11	29.7	7	17.9	-11.8
	Música-teatro			1	2.6	2.6
	Música-Danza	1	2.7			-2.7
	Danza-teatro	1	2.7			-2.7
3	Música-Plástica-Literat			1	2.6	2.6
	Mús-Plást-Danza	7	18.9	5	12.8	-6.1
	Mús-Plást-ExprCorp	1	2.7	1	2.6	-0.1
	Mús-Plást-Teatro	1	2.7	2	5.1	2.4
	Mús-ExprCorp-Teatro			2	5.1	5.1
	Mús-Danza-Teatro	1	2.7			-2.7
4	Mús-Plást-Danza-Teatro	2	5.4	9	23.1	17.7
	Mús-Plást-Danza-ExprCorp	1	2.7	1	2.6	-0.1
	Mús-Plást-Dza-Tea-Liter	1	2.7	2	5.1	2.4
5	Mús-Plást-Teatro-ExprCorp			1	2.6	2.6
	Todas Discipl. artíst. pos	1	2.7	3	7.7	5

6.11.4.3 Confrontación de resultados estadísticos: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones

Aplicando la prueba de McNemar-Bowker se obtiene una significación de .12, por lo que no se puede afirmar que existe una diferencia estadísticamente significativa en los cambios producidos dentro de esta variable, ya que el valor de la significación es mayor que .05. No obstante, al observar la tabla de contingencia (Tabla 109) se constata que existen cambios, entre los que predominan los que implican un aumento de disciplinas artísticas consideradas por respuesta, encontrándose algunos en los que este aumento es hasta de tres disciplinas.

Tabla 109. *Tabla de contingencia: cantidad de disciplinas artísticas contempladas en las combinaciones*

		POSTEST					Total
		1 DA	2 DA	3 DA	4 DA	5 DA	
(Recuento)	PRETEST						
	1 DA	3	1	2	2	0	8
	2 DA	0	5	3	3	0	12
	3 DA	0	0	5	3	1	10
	4 DA	0	0	1	1	1	3
	5 DA	0	0	0	0	0	1
	Todas DA posibles	0	0	0	1	0	1
Total		3	6	11	10	2	35

[N=43 (Válido: 35 / Perdidos: 8)]

En la Tabla 110 se resumen los cambios constatados en la tabla anterior, observándose que mientras que un 54% de los participantes aumenta la cantidad de disciplinas artísticas incluidas en sus respuestas, solo un 5.7% disminuye su número. No hay que olvidar además que ocho participantes respondieron “etcétera” en el postest, no siendo tenido en cuenta esto en el recuento de disciplinas, por lo que al aumento sería en realidad mayor aún.

Tabla 110. *Cambios en la cantidad de disciplinas artísticas mencionadas por respuesta*

	Recuento	Porcentaje
Aumentan cantidad disciplinas artísticas	19	54.3
Mantienen la misma cantidad de disciplinas artísticas	14	40
Disminuyen la cantidad disciplinas artísticas	2	5.7
Válido	35	100

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 7

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se presenta en este capítulo, en primer término, la discusión de los resultados organizada en base a las dimensiones de análisis. Se ha preferido reflejar de esta manera, en lugar de hacerlo por objetivos, teniendo en cuenta que se encuentran abundantes resultados y que de esta manera se puede realizar la interpretación de los resultados de una forma más holística y sintética, ya que en cada dimensión se engloban, por lo general, varios objetivos específicos:

- DIMENSIÓN A: Objetivo 1 – 4 y 5
- DIMENSIÓN B: Objetivo 2a
- DIMENSIÓN C: Objetivo 2b, 6a y 7a
- DIMENSIÓN D: Objetivo 2c, 6b y 7b
- DIMENSIÓN E: Objetivo 3b (3a es diseñar la propuesta)

A continuación de la discusión se encuentra un apartado en el que se presenta una recapitulación de las principales contribuciones de la propuesta didáctica, que lleva a las conclusiones de la tesis. Por último, encontramos un apartado destinado a las limitaciones del estudio, las principales contribuciones y las perspectivas futuras.

7.1 Discusión

7.1.1 Dimensión A: Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes

Se presenta a continuación la discusión de los resultados expuestos en los apartados 6.1, 6.6 y 6.7, correspondientes a los objetivos específicos 1, 4 y 5:

- OE1: Conocer la percepción inicial de un grupo de futuros maestros respecto del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de la Educación Primaria.

- OE4: Conocer su percepción posterior a la realización de la propuesta acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de la Educación Primaria.
- OE5: Comparar las percepciones inicial y posterior a la propuesta desarrollada, a fin de describir similitudes y diferencias entre ambas.

7.1.1.1 *Concepciones sobre “integración artística”*

En el Capítulo 2¹⁴³, se explicaba que existen diferentes expresiones que aluden a la integración de las artes. Se especificaba, además, que en el marco de este estudio se utiliza la expresión “integración artística” como el enfoque de la enseñanza de las artes de manera integrada, siendo dicha integración entendida, en algunas ocasiones, como el trabajo colaborativo efectuado entre diferentes disciplinas artísticas y, en otras, como la integración de una o más disciplinas artísticas con otros campos de conocimiento, lo que sitúa a esta definición de “integración artística” dentro del ámbito educativo. Es este también el significado que se intentó transmitir al alumnado participante de la propuesta didáctica llevada a cabo como intervención en este estudio.

Observando los resultados sobre las concepciones acerca de la “integración artística” que poseían los participantes en el pretest, cabe resaltar que tan solo una respuesta coincide con el significado mencionado, el cual, dentro de las diferentes posibilidades de ser llevada a cabo, se plasma como la integración de disciplinas artísticas entre sí. Aunque en el postest también aparecen cinco respuestas que coinciden con esta forma de integración, examinando con detenimiento todas estas respuestas, se observa la falta de detalle acerca del contexto en el que se efectúa la integración de las disciplinas artísticas mencionadas. Y, por ende, en ninguna aparece ningún elemento que confirme que los participantes estén situando esta integración de las artes en el contexto de la enseñanza-aprendizaje. Esto nos lleva a pensar que, tal vez, las concepciones sobre integración artística que la entienden como la integración de las disciplinas artísticas entre sí, podrían estar enfocadas a definir una manera de producción artística en la que se integran diferentes ramas del arte.

¹⁴³ Ver apartado 2.2 Las “artes integradas” en el currículum.

La mitad de la totalidad de respuestas recogidas en el postest, se relacionaban con la concepción de integración artística propuesta en la tesis. Esto se debía a que, además de las cinco respuestas mencionadas en el párrafo anterior, se encuentran bastantes respuestas en las que se contempla la integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento y otras nociones más generales, que abarcan desde una respuesta en la que se menciona la globalización hasta otras en las que se relaciona de diferentes maneras al arte con el aprendizaje o la educación en general. Es en todas estas respuestas en las que claramente está vinculada la integración artística al contexto educativo. En base a esto, se puede afirmar que la propuesta didáctica ha contribuido a que los participantes sitúen la integración artística en el contexto educativo y contemplen diferentes posibilidades para llevarla a cabo.

7.1.1.2 Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento

Al contrastar las valoraciones del enfoque integrado de la enseñanza de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento, se verificó que no había prácticamente cambios, ya que el 55% mantenían la misma valoración en el pretest y en el postest, y la diferencia entre los que optaban por una valoración más baja con las que elegían una más alta, se inclinaba muy levemente hacia los que emitían una valoración más elevada. Pero para interpretar estos resultados, es importante tener en cuenta que ya en el pretest, la mayoría de las respuestas se ubicaban en una valoración 4: “positiva” y se identificaron unas cuantas respuestas más en la valoración 5: “muy positiva” (la valoración es de 1 a 5), por lo que, partiendo de valores tan altos, resulta difícil poder elevarlos más.

También es necesario recordar que en el contraste mencionado están considerados solamente 27 de los 43 participantes (un 62%), que son los que aportaron datos para esta categoría de análisis en el pretest y en el postest. Esta diferencia puede explicarse en este caso, no solo por la ausencia de respuestas, sino porque en el pretest se encontraron 9 participantes cuyas respuestas no se ajustaban a lo preguntado, probablemente por desconocimiento sobre el tema, de los cuales 7 se pronunciaron favorablemente con respecto al enfoque integrador en el postest, emitiendo valoraciones que se ubicaban entre los valores 4 y 5.

En coherencia con estas valoraciones en las que, tanto en el pretest como en el postest, la gran mayoría de los casos estaban ubicados en el lado de los valores más altos (4-5), aparecían otros en el intermedio (3) y unos escasos en los valores bajos (1 y 2), se constata que predominan notablemente argumentaciones que defienden por diferentes vías el enfoque integrador de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento. Comparando los tipos de argumentos utilizados en el pretest con los del postest, se verifica que se produce un aumento de estos en el último en el que, además, disminuyen algunos argumentos más generales en favor de la proliferación de otros más específicos. También se rescata el hecho de que en el pretest dos participantes que plasmaban únicamente una valoración sin presentar argumentación posteriormente, en el postest, sí fundamentaron sus respuestas.

Todo esto nos lleva a afirmar que, si bien tanto en el pretest como en el postest las valoraciones sobre el enfoque integrador de las disciplinas artísticas son positivas, los participantes poseen un mayor conocimiento sobre el tema después de haber realizado la propuesta didáctica.

Estos resultados son alentadores, teniendo en cuenta las justificaciones que se presentaban al desarrollar el marco teórico. Entre estas justificaciones, el enfoque integrado de las disciplinas artísticas cobraba sentido a partir de: A) el principio de globalización por el que se asumía desde la psicología que el niño capta la realidad como un todo indiferenciado, siendo la función analítica posterior, ya que requiere maduración mental (Marín Ibañez, 1979). B) La trayectoria de metodologías propuestas por una serie de autores (Decroly, 2006; Lizuriaga, 1954; Kilpatrick, citado en Marín Ibañez, 1998; Guzmán, 2009; Villarejo, 1960; Cousinet, Parkhust, Fustier y Bruner, citados en Guillot y Rebollo, 2001) que ya desde principios del siglo XX tenían en cuenta esta manera de captar la realidad de forma globalizada de los niños. C) La necesidad de no compartimentar los ámbitos del saber para no perder la relevancia y significatividad de los problemas a detectar, investigar, intervenir y solucionar, debido a que la comprensión de cualquier suceso humano es multifacética, está siempre ligada a diversas dimensiones (Torres, 1994; Beane 2005).

Estas razones justifican la necesidad de integrar las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento, y, en este sentido, el hecho de que los participantes

posean una valoración positiva acerca del enfoque integrado y que, después de realizada la propuesta didáctica, posean más y mejores argumentos para defender este enfoque, se considera algo importante para que este enfoque pueda ser por fin una realidad en todas las escuelas en un futuro.

7.1.1.3 Implementación de proyectos de artes integradas en su futura labor docente

Como ya se expuso, desde el punto de vista cuantitativo, observando exclusivamente los casos en que se obtuvieron datos tanto en el pretest como en el postest, no se verifican cambios importantes sobre el grado de interés manifestado acerca de la implementación de proyectos de artes integradas en su futura labor docente, ya que comparando pretest y postest, el 50% de los participantes mantiene el mismo grado de interés y los cambios son prácticamente simétricos. Al igual que en la categoría de análisis del apartado anterior, hay que tener en cuenta que el punto de partida en el pretest es favorable, en tanto ningún participante afirmó poseer poco o ningún interés.

Teniendo en cuenta ahora las respuestas de todos los participantes, encontrábamos que en el pretest se contabilizaban un 68.8% que eligieron opciones de interés que ubicadas en los valores más altos de la escala *Likert* utilizada (4 y 5). Y que esta situación favorable mejoraba en el postest, ya que aquí estos ascendían a un 78.1%. Otra vez nos enfrentamos aquí a la incertidumbre acerca si estos participantes sobre los que no poseemos datos en el pretest, que se distribuyen uno en la opción intermedia “algo” de interés, tres en la opción 4 “bastante” y cuatro en la opción 5 “mucho” poseerían este interés favorable antes de la realización de la propuesta didáctica o si esta pudiera haber influido positivamente en sus valoraciones. Más allá de estas dudas, estas cifras reflejan un alto interés por la implementación de PAI en la futura labor docente de los participantes.

Desde el punto de vista de la argumentación, se comentaba que estaban presentes tanto en el pretest como en el postest dos grandes grupos, uno constituido por argumentos centrados en el alumno y otro orientado al profesor. También se

explicaba que otra gran similitud era que los cuatro argumentos más utilizados eran los mismos: dos de estos argumentos pertenecen al primer grupo (la diversión-disfrute que conllevaría la implementación de proyectos de artes integradas y el aprendizaje que proporcionarían), y los otros dos al segundo (el interés personal por este tipo de proyectos y la oportunidad que brindan para innovar). Sin embargo, es importante recordar que se modificaba la presencia de estos cuatro argumentos.

Dentro del grupo de argumentos enfocados en el alumnado, mientras que en el pretest se encontraban más fundamentaciones basadas en la diversión-disfrute que justificaciones que consideraran el aprendizaje que conllevaría la implementación de PAI, en el postest ocurría lo contrario. Esto resulta significativo en el contexto de la sociedad y la educación actual en las que nos encontramos reiteradas afirmaciones y acciones que relegan el papel del arte a una mera función lúdica y de esparcimiento, concibiéndolo incluso como a algo exclusivamente manipulativo (Eisner, 2004). Por otra parte, interpretando estos resultados en el contexto de los enfoques de la Educación Artística¹⁴⁴, se puede afirmar que se verifica un cambio de perspectiva. Fundamentar la enseñanza del arte por ser fuente de disfrute y diversión implica centrarse en la función recreativa de este, idea surgida a partir del enfoque de expresión libre liderado por Read como Lowenfeld (citados en Eisner, 2004). En el contexto de este enfoque, el arte es un vehículo de expresión que tiene cierta función terapéutica, ya que contribuye al desarrollo y bienestar emocional. En cambio, concebir el arte como medio de aprendizaje, se vincula más a las ideas de los enfoques de desarrollo cognitivo y de educación por el arte: en el primero, autores como Gardner (1994) y Eisner (1987, 1995) destacaban la potencialidad del arte para fomentar el desarrollo cognitivo, facilitando la adquisición e incremento de habilidades y capacidades simbólicas particulares, desarrollar diferentes tipos de inteligencia¹⁴⁵ y habilidades a partir de los diversos lenguajes artísticos, y desarrollando formas sutiles y complejas; en el segundo, la utilidad del arte para ser utilizado como instrumento de aprendizaje de otro tipo de conocimientos. Es en este segundo enfoque en el que se hallan probablemente encausadas las respuestas en las que se considera al arte con relación

¹⁴⁴ Ver apartado 1.2 Enfoques de la enseñanza de las artes en el contexto escolar.

¹⁴⁵ En el contexto de la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

al aprendizaje, sería interesante que los futuros maestros tuvieran mayor conciencia de las potencialidades que se recalcan en el enfoque centrado en el desarrollo cognitivo.

Los otros dos argumentos en los que se modifican las proporciones constituyen los dos argumentos más utilizados dentro del grupo de justificaciones centradas en el profesor, siendo más numerosos en el postest los argumentos relacionados con la innovación que los relativos al interés personal, lo que conlleva una mayor conciencia acerca de las posibilidades de este tipo de proyectos para contribuir a la mejora en materia de educación.

Reflexionando ahora sobre los argumentos menos significativos desde el punto de vista de la cantidad de respuestas en las que están presentes, se constata que entre los cinco argumentos que aparecen en el postest, que no habían sido utilizado en el pretest, se contemplan además de cuestiones positivas para el alumnado, como la posibilidad de mejorar las relaciones interpersonales y otros beneficios de la Educación Artística, aspectos positivos para el profesorado, como son la oportunidad para investigar, aprender y disfrutar implementando PAI. Estas ideas son de destacar, ya que, en ocasiones, en el campo de la educación, se habla de los sacrificios que debe hacer el profesorado en beneficio del alumnado; en contraposición, para estos participantes el implementar PAI implica que se beneficien también los docentes.

7.1.2 Dimensión B: Formación artística

Se encuentra aquí la discusión de los resultados reflejados en el apartado 6.2, relacionado con el objetivo específico 2a:

- OE2a: Describir la formación artística general y la formación específica en artes integradas que poseen estos futuros maestros.

Se interpretan, en primer lugar, los resultados relativos a la formación artística general de los participantes, englobándose la discusión de los resultados de las categorías *Clases relacionadas con arte*, *Aprendizaje informal sobre arte*, *Formar parte de un grupo artístico* y *Alguna otra actividad relacionada con arte*. En segundo lugar, se comentan los resultados correspondientes a su formación en

proyectos de artes integradas, abarcándose las categorías *Conocimiento de PAI* y *Experiencia de participación en PAI*.

7.1.2.1 Formación artística general

Comenzaremos analizando la información obtenida acerca de las clases relacionadas con arte que dijeron haber recibido los participantes. En primer lugar, cabe destacar que doce de ellos respondieron no haber recibido clases de arte. Este dato resulta curioso, siendo que en las diferentes etapas educativas anteriores a la universidad debieron haber recibido este tipo de formación. Junto a la palabra “arte”, en el cuestionario se aclaró que bajo este concepto se sobreentendían englobados música, danza, teatro, artes visuales, etc., por lo que las respuestas negativas no se corresponden con una confusión acerca de este término, es decir, por considerar que no han recibido unas denominadas “clases de arte” específicamente. Más bien, podría interpretarse que no consideraron el contexto escolar como parte de su formación artística, o bien porque no se les ocurrió que podrían incluirla en su respuesta, o más bien por no considerarla algo relevante: en ambos casos, esto nos lleva al poco valor otorgado a la formación artística en el contexto escolar¹⁴⁶, situación que denuncian e intentan revertir autores como Gardner (1994), Eisner (1987), Acaso (2014a, 2014b), Acaso y Mejías (2017), Hallam (2010), Muiños (2011), Peñalba (2017), y Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017).

Continuando en esta línea de análisis, vemos que entre los participantes que dijeron haber obtenido formación en este ámbito durante las etapas de Educación Primaria y Secundaria, solo en una respuesta se menciona haber recibido clases de Plástica, frente a 16 respuestas en las que se especifica haber asistido a clases de Música, lo cual es llamativo siendo que ambas están presentes tanto en el currículo de Primaria como en el de Secundaria. Si bien es cierto que se duda en algunas respuestas de que pudieran haberse referido a formación recibida como actividades extraescolares, lo lógico hubiera sido que todos los que mencionaron haber recibido

¹⁴⁶ Esta temática se trata especialmente en la discusión de la Dimensión D, en el apartado 7.1.4.3 Importancia de la EA (con respecto a OA, en la sociedad y en los centros escolares)

clases de Música en este contexto, deberían haber sostenido también haber recibido clases de Plástica. Todo esto recae sobre la necesidad de un replanteamiento del currículum de Educación Primaria (Terigi, 1998; Bamford, 2009) y el lugar que ocupan las artes en este. También será indispensable tener presentes las competencias que debería poseer el profesorado de Educación Artística (Giráldez y Malbrán, 2011), para repensar la formación inicial que debería recibir para que esta sea suficiente y adecuada.

Otra cuestión llamativa, entre los resultados, es la presencia importante de la formación en danza, que ocupa el segundo lugar en la formación recibida en el contexto escolar y el primero en la realizada fuera de este. Cabe preguntarse si sucedería lo mismo si la muestra estuviera equilibrada en cuanto a género: recordemos que de los 43 estudiantes que participaron en la investigación, 31 eran mujeres y solo 12 varones, lo que equivale a un 72% y 28% respectivamente. La experiencia de la investigadora como docente de la asignatura de Didáctica de la Música, es que, en general, las estudiantes poseen más práctica y destreza en las actividades relacionadas con la danza que los estudiantes varones, porque llegan con todo un bagaje de experiencia participando en este tipo de actividades que ellos, en la mayoría de los casos, no poseen.

Con relación a esto, Fort i Marrugat (2015), a partir de un estudio efectuado desde la perspectiva de género que consistió en la revisión de reconocidas referencias bibliográficas y el examen de los movimientos dancísticos que más inciden sobre los roles tradicionales de los hombres y de las mujeres en la danza a partir de la primera década del siglo XX, sostiene que la danza ha sido considerada una actividad femenina, en la que se hace visible la dicotomía femenino/masculino, persistiendo la existencia de un estigma de homosexualidad/feminidad sobre los bailarines. Tal vez esta podría ser una razón por la que la danza es mucho más practicada por ellas que por ellos y por la que ha sido tan poco incluida en el contexto escolar, aunque merecería serlo, por su contribución tanto al desarrollo integral del alumnado como para impulsar la igualdad de género.

Es interesante rescatar que, de los 27 estudiantes que afirmaron haber asistido a clases de arte, mientras que solamente 8 especificaron haber recibido formación en una sola disciplina artística, los otros 19 dijeron haber recibido formación en dos

o más disciplinas. Esto nos lleva a reflexionar que mientras que algunos poseen una formación más orientada hacia una disciplina artística, hay otros que poseen una formación más completa, llegando a combinar en algunos casos conocimientos sobre tres o cuatro vertientes artísticas. Si lográramos que se cumpliera en verdad lo propuesto por el currículum actual, estos últimos casos en los que poseen bastantes conocimientos sobre diferentes vertientes artísticas deberían ser la realidad de todos los estudiantes que pasaran por las etapas de Educación Primaria y Secundaria, quienes deberían graduarse formados en Literatura, Música, Plástica, Danza y Expresión Corporal (estas dos últimas forman parte de Música y Educación Física). Podríamos considerar además incorporar otras disciplinas artísticas como el Teatro¹⁴⁷.

Observando ahora los resultados acerca del aprendizaje informal sobre arte, se verifica que, las dos disciplinas artísticas más mencionadas, como en el caso de los aprendizajes obtenidos a partir de clases, son también danza y música, y que la forma en la que fueron adquiridos los aprendizajes se corresponden con la sociedad actual, ya que las vías de obtención de la información más nombradas son *Internet*, *You Tube* y los vídeos. Estos resultados coinciden con las reflexiones de Scolari (2018, p. 84), quien explica que:

La función, estructura y lugares del aprendizaje informal han evolucionado a lo largo de los últimos años. A días de hoy, los avances tecnológicos han expandido los espacios tradicionales del aprendizaje informal (librerías, museos, zoológicos, etc.) y han establecido otros nuevos espacios tales como las redes sociales, las páginas web y las comunidades online, entre otros.

Se mencionaba en el párrafo anterior que se identificaron bastantes participantes que precisaban utilizar *You Tube* como medio de educación informal en arte. Este mismo autor (Scolari, 2018), en el marco de un estudio internacional, sostiene que esta plataforma es un elemento fundamental en la cultura mediática de los adolescentes, siendo, además, en algunos casos, su fuente principal de información, aun por encima de *Google*. Numerosos participantes de este estudio afirmaron que muchas de las competencias prácticas (tocar un instrumento musical, hacer manualidades, cocinar, etc.) las habían adquirido valiéndose de tutoriales.

¹⁴⁷ Ver apartado 7.1.4.2 Disciplinas que se deberían incluir en EA

Este tipo de vídeos, cada vez en mayor medida, constituyen una forma de participación que contribuye a la construcción de una inteligencia colectiva. Estos contenidos no proceden ni de guías institucionalizadas ni de un currículo, sino que están promovidos por los intereses individuales y espontáneos de sus autores (Gutiérrez, Rey y Melo, 2018).

Volviendo sobre los resultados acerca del aprendizaje informal sobre arte, se verificaba que, de las respuestas obtenidas, un 63% había afirmado en sus respuestas haber realizado este tipo de aprendizaje, corroborándose que los aprendizajes informales pueden constituir también una fuente importante de formación para las personas. Estos resultados conducen a la relevancia de incorporar las formas de educación informal, en las que en la actualidad se utilizan profusamente plataformas como *You Tuve* y otras tecnologías, a la educación formal (tanto en el ámbito escolar como en el de la formación universitaria de los futuros maestros). La necesidad y ventajas de incorporar las TICs¹⁴⁸ no es algo nuevo, pero es oportuno reflexionar que existe en el presente una brecha entre las formas intuitivas en que los jóvenes utilizan los medios fuera las instituciones educativas en su vida cotidiana y la manera estructurada, controlada y a menudo artificial con que se emplean dentro de estas (Black, Castro y Lin, 2015). Por esta razón, además de incorporar las TICs al aula, el profesorado debe tener en cuenta el tipo de competencias y conocimientos que el alumnado posee del entorno sobre estas, para que estos conocimientos sean aprovechados y la utilización de las TICs que se hace en el ámbito de la educación formal tenga relación con el realizado en el contexto de la educación informal.

Contrastando con la proporción representativa de participantes que afirmaba haber hecho uso de la educación informal antes mencionada, se constataba que la participación en la actualidad o en el pasado en grupos artísticos era baja, ya que únicamente siete estudiantes decían haber formado parte de algún coro, musical, grupo de teatro u orquesta. Si bien esta podría ser una manera interesante de adquirir formación, lamentablemente, en la actualidad no suele ser el tipo de actividades a las que más asisten ni los niños ni los jóvenes, a pesar de que son formativamente muy completas, en tanto además de aprender la disciplina artística implicada

¹⁴⁸ Tecnologías de información y comunicación.

fomentan, entre otros, aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, como la atención y la memoria, y otros con el desarrollo personal y social como la colaboración, la empatía y la perseverancia.

Finalmente, cabe comentar que los datos obtenidos a partir de la pregunta sobre “otras actividades artísticas” son muy escasos. Dos de las respuestas podrían haber sido incluidas en la pregunta acerca de las clases recibidas, ya que una se refería a clases de baile moderno y la otra a clases de patinaje artístico. Otra de las respuestas merece cierta reflexión, ya que es la única en la que se menciona “escuchar música” como una forma de adquirir aprendizajes artísticos. Esto resulta llamativo puesto que, como se podía constatar en los resultados acerca de la frecuencia de realización de las diferentes actividades musicales (dimensión C), escuchar música es algo que los participantes realizan con mucha frecuencia. De hecho, a cualquier persona que se le pregunte si posee conocimientos musicales, si solo escucha música, aun cuando sea una práctica reiterada y se preocupe por conocer diferentes aspectos sobre lo escuchado, te dirá que no los posee. Resulta sorprendente que, en nuestra sociedad actual inundada por música, la mayoría de las personas consideren que no poseen conocimientos sobre la misma. Podríamos debatir hasta qué punto se “escucha” o solo se “oye” música, o si circula una amplia variedad de músicas o no, pero más allá de eso, es verdad que las personas no poseen un nivel nulo de conocimientos musicales como suelen manifestar, sino que poseen cierto bagaje, cierta “cultura musical básica” (González y Riaño, 2011); esto puede constatarse al trabajar en asignaturas como la mencionada Didáctica de la Música aspectos como el ritmo, por ejemplo, a partir de la improvisación. Sucedió algo similar con el consumo de imágenes y películas cinematográficas: siendo que son elementos con los que se está en contacto asiduamente en la actualidad a ninguno de los participantes se le ocurrió mencionarlo como forma de aprendizaje sobre estos tipos de arte. En este sentido, solamente algunos mencionaron en el aprendizaje informal asistir a espectáculos, museos y teatros.

7.1.2.2 Formación en proyectos de artes integradas

En vista de los resultados, tanto el conocimiento como la participación en proyectos de artes integradas eran prácticamente nulos, ya que únicamente dos

participantes afirmaban conocer este tipo de proyectos y solamente cuatro comentaban haber participado en alguno de ellos. Y si ya estas cifras eran muy bajas, al analizar la descripción de los proyectos que mencionaban, se verificaba que eran poco representativos, dado que se enumeraban géneros en los que es habitual que se integren diferentes formas del arte, como la danza (música más expresión corporal) y una audición de coro que, aunque implicaría el canto por parte del coro de textos, y por ende, la integración de literatura y música, estos no dejan de ser elementos presentes frecuentemente en la música vocal. También se aludía a una obra de teatro realizada en la etapa escolar, pero sin detallar cómo fue preparada (si la creó el alumnado o no, si se involucraron diferentes asignaturas para su elaboración, etc.) ni los elementos que se incorporaron (si se produjeron y utilizaron escenografía, vestuario, música, etc.), por lo que no se puede determinar si esta respuesta se corresponde o no con un proyecto de artes integradas.

Es interesante, además, que se mencionaba como proyecto de artes integradas en el ámbito educativo, a la danza dentro de la Educación Física, siendo que ya en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) el uso expresivo del cuerpo es parte de esta área y continúa siéndolo en los currículos de las leyes subsiguientes, por lo que todos los participantes, independientemente de su edad cursaron sus estudios de Educación Primaria bajo esta misma condición legislativa. Sin embargo, estas afirmaciones podrían explicarse por la tendencia, en muchas ocasiones, por parte del profesorado del área de Educación Física a centrar su atención en las actividades deportivas y su carencia de formación en materia de danza y expresión corporal, lo que implicaría que no se incluyan este tipo de actividades habitualmente dentro de sus clases.

En definitiva, entre los proyectos enumerados, los que parecerían ajustarse más a la noción de proyectos de artes integradas son un musical realizado en el contexto escolar, ya que el musical es un género que en sí mismo combina diferentes disciplinas artísticas, y la realización de teatro en inglés.

Remitiéndonos a los proyectos enumerados en el Capítulo 2¹⁴⁹, en el que se realizaba una reseña de una serie de experiencias de integración artística en Educación Primaria, se observa que los datos recabados antes de la realización de

¹⁴⁹ Ver apartado 2.3 Experiencias de integración artística en educación primaria.

la propuesta didáctica reflejan el total desconocimiento de los participantes de proyectos de envergadura y trayectoria como MUS-e, LÓVA o Cantania. Sucede prácticamente lo mismo con otras experiencias puntuales realizadas en clase como la realizada a partir de la obra pictórica *Vicisitudes* (Giráldez, 2014), ya que, como veíamos solo se mencionaba un musical y las clases de teatro en inglés.

Siendo que al analizar la dimensión A se reflejaba el acuerdo con integrar la enseñanza de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento, cabe preguntarse si tal vez pudieran conocer algunas experiencias más de este tipo, que no las identificaran bajo el nombre de “proyectos de artes integradas”, respondiendo en este caso no conocer ningún tipo de estos proyectos ni enumerar las experiencias entre los ejemplos solicitados.

Después de haber observado la falta de participación en proyectos de este tipo, una cuestión muy relevante a resaltar es la necesidad de crear espacios para que el alumnado de magisterio tenga la posibilidad de experimentar propuestas de esta clase en primera persona, ya que es mucho más probable que puedan implementar en su futura labor docente este tipo de proyectos de forma más eficaz si ya han participado como alumnos en la realización de una serie variada de ellos. De ahí la importancia de incluir en su formación inicial experiencias integradoras como las que se describen en el Capítulo 3¹⁵⁰, experiencias realizadas en el ámbito universitario español que respaldan la idea de que realizar proyectos de artes integradas en este nivel educativo no es una utopía, sino que es una realidad que comienza a inmiscuirse poco a poco con consecuencias realmente positivas.

¹⁵⁰ Ver apartado 3.5 Experiencias integradoras en el ámbito universitario español de la formación inicial del profesorado.

7.1.3 Dimensión C: Relación con lo artístico

Se discuten en este punto los resultados mostrados en los apartados 6.3, 6.8 y 6.10, correspondientes a los objetivos específicos 2b, 6a y 7a:

- OE2b: Describir la relación que poseen con el arte (experiencia, agrado, motivación y autoeficacia¹⁵¹), tanto en su papel de productores/consumidores de arte como en el de futuros docentes,
- OE6a: Describir cómo es la relación con el arte que poseen los estudiantes después de haber realizado la propuesta.
- OE7a: Observar si esta relación con el arte se ha visto modificada en comparación con los datos recogidos previamente a la realización de la propuesta didáctica.
- Poner algo sobre autoeficacia, ver bien en cuál de las tres categorías va mejor:

7.1.3.1 Actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia)

Para comenzar, examinaremos el nivel de precisión de la confrontación de los resultados sobre las actividades artísticas.

La Tabla 95 sintetiza los resultados de 150 variables (se comparan las 75 del pretest con las 75 del postest), por lo que haber presentado con el mismo nivel de detalle las confrontaciones, caso a caso en cada variable, como se hizo en las que las comparaciones se valían de tablas de convergencia (tablas cruzadas), hubiera implicado una proliferación de resultados que habría hecho perder la visión de conjunto. Con la intención de poder aportar esta visión global, se optó por comparar los valores de las modas.

Las modas presentadas en la tabla proceden de los resultados del pretest y del postest sin discriminar los casos en los que los participantes no respondieron a uno u otro, como ocurría en otros resultados basados en tablas cruzadas (el programa SPSS automáticamente los elimina de la comparación). No obstante, aunque el N de pretest y postest de las variables a comparar no siempre coincide, la diferencia es reducida, ya que encontramos 4 variables con una diferencia de 4 participantes y

¹⁵¹ Autoeficacia: constructo psicológico acuñado por Bandura (1977) quien la define como la creencia en la capacidad propia para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para manejar situaciones futuras. Dicho de otra forma, la autoeficacia puede definirse como los juicios que las personas poseen sobre sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1986).

2 variables con una diferencia de 3; en las 69 variables restantes la diferencia oscila entre 0 y 2 participantes¹⁵².

Teniendo esto en cuenta, procederemos a discutir los resultados, asumiendo que puede haber algunas imprecisiones, pero considerando a la vez que estos resultados pueden ser útiles para presentar una primera aproximación, una exploración sobre la temática de las posibles relaciones entre la frecuencia de realización de actividades artísticas, el grado de agrado suscitado y la autoeficacia de quienes las realizan y otras cuestiones afines, sobre las que merecería profundizar.

Cambios de moda de pretest a postest

Sobre la Tabla 95, observábamos que se producían cambios en la mitad de las 75 variables, y que las variables cuyos valores aumentaban en el postest constituían una tercera parte del total. También apuntábamos que la autoeficacia y el grado de agrado eran los dos aspectos en los que, del pretest al postest, se contabilizaba un mayor número de actividades que incrementaban el valor de las modas en proporción a las que disminuían su valor.

Detallábamos que la autoeficacia era un constructo psicológico acuñado por Bandura (1977), en el marco de su Teoría Social de Cognitiva. Según este autor la autoeficacia podía definirse como los juicios que las personas poseen sobre sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1986).

El incremento de la autoeficacia reflejado en el contraste pretest-postest resulta deseable, en tanto “las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, repercuten de forma inmanente en sus decisiones” (Velázquez, 2009). Las personas tienden a elegir actividades en las que se sienten hábiles y capaces, y a rechazar las que sienten que no pueden manejar. Por esto, una baja autoeficacia puede impedirle entrar en contextos propicios para la adquisición de habilidades y destrezas, aun cuando estas personas puedan ser realmente capaces de desenvolverse adecuadamente en ellos. Se condiciona así el desarrollo de ciertas potencialidades y estilos de vida, por lo que, en definitiva, las

¹⁵² Esto puede corroborarse comparando los valores de N de la Tabla 31 con los de la Tabla 72, los N de la Tabla 33 con la Tabla 73 y los N de la Tabla 35 con la Tabla 76.

creencias de autoeficacia influyen de forma contundente sobre el desarrollo personal (Bandura, 1995).

Reflexionando ahora sobre el grado de agrado, cabe resaltar que su incremento también resulta positivo, dado que, como se verá con mayor profundidad más adelante¹⁵³, el grado de agrado repercute sobre la motivación (Pekrun, 1992) y el aprendizaje (Coll y Solé, 1989).

En base a todo esto, dentro de los aspectos positivos que se van recogiendo acerca de la implementación de la propuesta didáctica, podríamos considerar su contribución en el desarrollo de la autoeficacia en materia artística y el incremento de la percepción de agrado sobre diferentes actividades artísticas.

Sin embargo, al revisar las actividades en las que se producían los cambios, se detecta que no todos éstos parecerían tener relación directa con la propuesta didáctica. Por esta razón, sería apropiado plantear la contribución de la propuesta didáctica para aumentar el grado de agrado sobre las actividades artísticas y la autoeficacia, como una posibilidad bastante probable, pero no como una afirmación contundente. En investigaciones futuras, sería interesante poder indagar más sobre estos aspectos desde el punto de vista cuantitativo, contando además con algunos datos cualitativos.

Relación entre frecuencia de realización, grado de agrado y autoeficacia

Comenzaremos reflexionando acerca de las posibles relaciones entre estos tres tipos de variables, examinándolas de dos en dos. Siendo que no se cuenta con datos cualitativos que permitan conocer las razones a partir de las voces de los propios participantes, se proponen algunas posibles respuestas. Sobre algunas de éstas se tienen algunos indicios teóricos que se especifican, pero no es así en todos los casos, por lo que sería necesario e interesante, en un futuro, realizar más investigaciones empíricas sobre el tema y profundizar teóricamente.

Frecuencia/grado de agrado: Entre los resultados se observaba que la moda del grado de agrado era igual o mayor a la de la frecuencia de realización (en el postest era así en las 25 actividades; en el pretest se cumplía esto en 17 y ocurría lo contrario en 8). El hecho de que la frecuencia de realización de ciertas actividades

¹⁵³ Ver apartado 7.1.4.6 Disfrute de los niños en actividades artísticas en EP.

artísticas sea mayor que el grado de agrado, nos lleva a cuestionarnos por qué los participantes realizan menos actividades artísticas de las que les gustaría. Las razones podrían ser diversas y probablemente actúen de forma combinada; se sospecha que podrían influir: la poca utilidad atribuida a las actividades artísticas¹⁵⁴, el escaso tiempo de ocio disponible entre los estudiantes universitarios y la preferencia de éstos por otro tipo de actividades de ocio.

Por otra parte, observando las actividades en las que la frecuencia de realización es mayor al grado de agrado, podría explicarse por las siguientes razones. En primer lugar, obligación: pintar y dibujar son tareas escolares requeridas frecuentemente a los niños, y no a todos les supone el mismo nivel de agrado su realización. En segundo, necesidad: tomar fotografías es algo que en la actualidad hacemos continuamente, por una necesidad imperiosa de registrar todo lo que hacemos y por el uso de ellas en las redes sociales. En tercero, porque es algo que se hace como efecto secundario de otra actividad: en el caso de ver bailar-danzar, aparecen bailes en videoclips, programas televisivos, películas y otros contenidos de Internet que los participantes podrían estar viendo, aunque no fuera su intención principal.

Frecuencia de realización/autoeficacia: los resultados mostraban que la moda de la frecuencia era igual o mayor a la autoeficacia (salvo en 4 de las 25 actividades del pretest y en 5 de las del postest). Con relación a la autoeficacia, comentábamos que las personas tienden a elegir actividades en las que se sienten hábiles y capaces, rechazando las que sienten que no pueden manejar (Velázquez, 2009). Teniendo esto en cuenta, resulta llamativo que haya actividades en las que la frecuencia de realización sea mayor que la autoeficacia, especialmente en los casos de las actividades en las que la frecuencia de realización es de 5 y la autoeficacia de 2, en las que hay tres valores de diferencia entre ambas modas. Estas actividades eran: cantar (5-5-2 en pretest y postest), dibujar (5-4-2 en pretest) y moverme libremente con la música (5-5-2 en el postest)¹⁵⁵. Entre las posibles explicaciones se podría considerar que puede favorecer que los participantes

¹⁵⁴ Ver *Discusión sobre los datos cualitativos* en el apartado 7.1.4.3 Importancia de la EA (con respecto a OA, en la sociedad y en los centros escolares).

¹⁵⁵ Los números se corresponden con las modas de la frecuencia de realización, el grado de agrado y la autoeficacia, en este orden, para cada actividad.

realicen estas actividades el alto grado de agrado que reflejan percibir con su realización. También podría influir que estén midiendo su eficacia en comparación con profesionales del canto, del dibujo y del baile, por lo que su percepción de eficacia podría verse muy disminuida.

Otra cuestión que se debe tener en cuenta es cómo construyeron esta creencia de eficacia. La eficacia percibida comienza a crearse durante los primeros años. En esta etapa, el niño utiliza los juicios de otros para crear su autoconfianza y sentido de valía, ya que no puede hacer adecuadas autoevaluaciones. (Velázquez, 2009). En el caso de cantar es habitual ver a adultos o niños mayores que emiten comentarios negativos (aunque sea a modo de bromas) acerca de cómo están cantando niños pequeños. Tal vez uno de los motivos que podría contribuir a esta baja autoeficacia, podría ser el hecho de haber sido víctimas en su niñez de comentarios despectivos sobre cómo cantaban, dibujaban o bailaban, o simplemente no haber recibido comentarios que los alentaran.

En este punto cabe plantearnos si su eficacia real es tan baja como su autoeficacia, es decir, si ambas están ajustadas. Porque si bien existe una relación de reciprocidad entre la autoeficacia y la eficacia real, y ambas se retroalimentan entre sí, puede ser que la persona no tenga un sentimiento de eficacia ajustado con su eficacia real (Velázquez Fernández, 2009). Si bien, como se explica más adelante¹⁵⁶, no podemos interpretar a la frecuencia de realización como único indicador de competencia sobre una actividad, también se mostraron evidencias que demostraban que la exposición a un mayor tiempo de práctica mejora las habilidades, por ejemplo, en el caso de tocar un instrumento. Teniendo esto en cuenta, las posibilidades de que la creencia de los participantes de que cantan, dibujan y bailan “mal”, probablemente no esté ajustada a la eficacia real, siendo que son actividades que realizan con mucha frecuencia y, por lo tanto, sobre las que deberían haber desarrollado ciertas habilidades.

Grado de agrado/autoeficacia: los resultados indicaban que la moda del grado de agrado era igual o mayor a la autoeficacia (en el postest era así en las 25 actividades; y en el pretest se cumplía esto en 24 y ocurría lo contrario solamente

¹⁵⁶ Ver ítem siguiente: *Actividades realizadas con mayor y menor frecuencia* (dentro de este mismo apartado 7.1.3.1).

en 1). Los casos en los que el grado de agrado es mayor a la autoeficacia sugieren que la percepción de eficacia no constituye la única fuente de disfrute. Se comentaba la tendencia a evitar la realización de actividades en las que las personas se creen poco capaces, por poder producirles sentimientos negativos (debilidad o falta de capacidad). Pero tal vez esta tendencia se vea afectada por otros factores que podrían estar operando simultáneamente. Factores que disminuyeran estos sentimientos (por ejemplo, que por estar cantando en un partido de fútbol alentando a un equipo o en un concierto de música rock, cantar “bien” no sea importante) o factores que produjeran una sensación de agrado mayor que prevaleciera sobre el desagrado producido por la creencia de baja autoeficacia.

Actividades realizadas con mayor y menor frecuencia

La frecuencia de realización podría ser interpretada como una mayor o menor familiarización del participante con cada actividad o como un indicador sobre en qué medida ésta forma parte de su vida. Si bien frecuencia y tiempo no son nociones equivalentes, probablemente quienes realicen con mayor frecuencia una actividad artística dediquen más tiempo a su realización, por lo que podrían poseer mayores conocimientos o dominio sobre la actividad.

Sobre esta relación del tiempo con la competencia podemos citar a Martinic (2015), quien en el contexto de la temática de la duración de la jornada escolar, realiza una revisión de fuentes sobre la relación del aprendizaje con el tiempo dedicado. Este autor sostiene que la evidencia indica una asociación positiva entre tiempo y logro académico. Advirtiéndole que la magnitud del efecto depende de cómo se use el tiempo, afirma que cuando el tiempo es bien utilizado, el aumento de tiempo incide positivamente en el aprendizaje.

Otro contexto en el que se relacionan tiempo y aprendizaje es el de la práctica instrumental en el ámbito de la música. Tripijana (2019), presenta una revisión histórica sobre la práctica instrumental en la que se encuentran diferentes autores (entre ellos, Sloboda, Davidson, Howe y Moore, 1996; Ericsson, Roring y Nandagopal, 2007; y Pertzborn, 2003) que reconocen la importancia del tiempo dedicado a la práctica para obtener logros en la habilidad instrumental. Todos estos autores reconocen que influyen más factores, pero sin perder de vista que “la

interpretación musical es un fenómeno sumamente complejo que supone numerosas horas de preparación y aprendizaje; (...) los músicos son conscientes de que tan solo invirtiendo muchas horas de práctica lograrán la competencia deseada (Tripiana, 2019, p.2)”.

Teniendo esto en cuenta, podemos interpretar que los participantes poseen mayor competencia cantando, escuchando música, dibujando, moviéndose libremente con la música, pintando, realizando fotografías, viendo bailar-danzar, leyendo literatura e inventado pasos-coreografías, por ser éstas las actividades cuyas modas de la frecuencia de realización eran las más altas (4-5). Sin embargo, esta interpretación es relativa, ya que, como se señalaba, más allá de que una mayor frecuencia de realización no necesariamente se traduce en mayor tiempo empleado, el aprendizaje depende de más factores y no únicamente del tiempo. Entre estos otros factores, se encuentran la autorregulación (Varela, Abrami y Upitis, 2016), la motivación intrínseca y la autoeficacia (Upitis, Abrami, Varela, King, y Brook, 2017), las habilidades metacognitivas (Concina, 2019) y las estrategias utilizadas durante la práctica instrumental (Uygun y Kiliñer, 2017). Por esta razón, tal vez sería más adecuado identificar una mayor frecuencia de realización con una mayor familiarización de los participantes con esas actividades, que probablemente implique una mayor competencia sobre esa actividad, aunque no siempre será así.

En el caso de las actividades con modas más bajas en la frecuencia de realización, la interpretación parece más concisa. Componer música y realizar mimo/expresión corporal¹⁵⁷ son las actividades que registraban moda 1, valor equivalente a la no realización, por lo que muy probablemente serán las actividades sobre las que posean menor competencia.

Características de las actividades realizadas con mayor frecuencia

Deteniéndonos sobre las actividades cuyas modas indicaban una mayor frecuencia de realización, se identifican algunas que son realizadas asiduamente en el contexto escolar. Se observa, además, que todas estas actividades constituyen

¹⁵⁷ Realizar mimo y expresión corporal posee moda 1 en el pretest y moda 2 en el postest, por lo que en el postest podría haber aumentado algo el conocimiento y las habilidades sobre esta actividad.

prácticas sociales habituales y son actividades que requieren pocos elementos o ninguno para ser llevadas a cabo, como se explica a continuación.

Entre las actividades realizadas con mayor frecuencia encontrábamos, con moda 5: cantar, escuchar música, dibujar y moverse libremente con la música; y con moda 4: pintar, realizar fotografías, ver bailar/danzar y leer literatura. Cantar, dibujar, pintar y leer literatura, son actividades llevadas a cabo con cierta frecuencia en los centros escolares, pero además son realizadas en el seno de los hogares, y forman parte de muchas otras actividades de todo tipo, siendo realizadas tanto de forma lúdica como asumiéndose como instrumento para otra finalidad.

El resto de las actividades, aunque no son tan frecuentes en el contexto escolar, lo son en las vidas de las personas del contexto socioeconómico del que provienen los participantes. Tomar fotografías o escuchar música, se constituyen como actos que son parte de la cotidianeidad de todas las personas; ver bailar/danzar es algo que se realiza habitualmente al consumir ciertos programas televisivos, videoclips, etc. Moverse libremente al ritmo de la música, es algo que los jóvenes pueden compartir al asistir a conciertos de música popular o al encontrarse en bares, discotecas, fiestas, etc. Son actividades en las que hay más oportunidades para ser realizadas, no como algo formativo solamente, sino con una función más recreativa, de esparcimiento, y que, además, como son practicadas por bastantes personas permiten compartir e integrarse socialmente, con quienes se realizan en ese momento y con otras personas con las que pueden, por ejemplo, comentar un libro leído, compartir fotografías a través de redes, etc.

Todas estas actividades tienen también en común, o bien que no necesitan ningún elemento, ya que para bailar o cantar sólo es necesario el propio cuerpo, o que los elementos necesarios están al alcance de todos, como un lápiz para dibujar, unas pinturas para pintar, un móvil para realizar fotografías o un libro para leer. En este sentido, es de esperarse que se realicen con menor frecuencia actividades que requieran de elementos no presentes en todos los hogares, como un instrumento musical o materiales más sofisticados para poder llevar a cabo otras técnicas gráficas diferentes a pintar con materiales habituales como rotuladores o témperas.

Peculiaridades de las actividades realizadas con menor frecuencia

Entre las modas correspondientes a la frecuencia de realización, la actividad que poseía la más baja era componer música. Esta actividad registraba una moda de 1 tanto para el pretest como para el posttest, lo que equivalía a que la mayoría de los alumnos “nunca” compusieron música.

Es notable que no se incentive a los alumnos a crear su propia música (Alcázar, 2010). Haciendo un recorrido por la historia de la pedagogía musical en el ámbito escolar, entre los años 1970-1980 ya encontramos una serie de compositores dedicados a la pedagogía musical, que abordan la enseñanza de la música a partir de métodos creativos en los que el profesor y alumnos, de forma conjunta, ejercitan la creatividad (Hemsey de Gainza, 2004). Uno de los precursores de estos métodos creativos fue Schafer (1965, 1969), quien apostaba por comenzar cuestionando junto a sus alumnos qué es la música, para así poder liberarse de toda una serie de restricciones ancladas en la tradición musical y, a partir de ahí, comenzar el proceso creativo. Otros compositores-pedagogos musicales de esta época que promovieron la utilización de la experimentación sonora y la composición musical como eje central de la enseñanza musical fueron Self (1967), Delalande (1995), Paynter (1999) y Dennis (1991).

En la actualidad encontramos múltiples propuestas en las que se explota la tecnología para desarrollar la creatividad artística (entre ellas: Murillo, Riaño, y Berbel, 2019; Miralpeix y Ufartes, 2016; y Galera, 2013). Pero, a pesar de recogerse propuestas en las que se apuesta por utilizar estrategias que permiten desarrollar la creatividad y la expresión artística, perviven otras prácticas en las que estos elementos no están presentes.

Cabe aquí preguntarse, de cara a implementar metodologías en las que la composición musical adquiriera relevancia: ¿qué porcentaje del profesorado que imparte Música es capaz de componer e improvisar?, ¿cuántos de ellos se atreven a hacerlo con sus alumnos?, ¿qué formación han recibido acerca de las estrategias pertinentes para que sus alumnos puedan improvisar o componer?, entendiendo, por supuesto, improvisar y componer en un sentido amplio.

Si la composición musical no encuentra sitio en la escuela, tampoco lo hace fuera de ello. Componer no es una actividad que pueda aprenderse en la

cotidianeidad de nuestra sociedad, ya que es algo que no se practica habitualmente, por lo que los niños no pueden encontrar fácilmente muchas personas de su entorno que lo hagan, de los que puedan aprender cómo hacerlo o que puedan motivarlo para seguir haciéndolo. Tampoco es algo que se suele fomentar en las actividades formativas musicales realizadas fuera del contexto escolar, ya que, en la mayoría de los casos, a quienes acuden a clases de música no se les permite crear su música. Sobre esto, Martínez, Ivanova y Martínez (2019), observaban que la composición musical no constituye un objetivo de aprendizaje en los currículos correspondientes ni a las enseñanzas elementales de música ni a las escuelas de música de la Comunidad de Madrid. Por lo tanto, esta situación es compleja de revertir, aunque no deja de ser materia pendiente para aquellos que nos dedicamos a la Educación Musical.

7.1.3.2 Autoeficacia y motivación como docente de Educación Artística

Autoeficacia

Tanto en los resultados del pretest como en los del postest, la mayoría de los participantes manifestaba sentirse “medianamente capaz” para enseñar artes visuales, música, teatro y literatura. En el caso de enseñar danza, la autoeficacia era menor todavía (en el postest predominan las respuestas “poco capaces”). Observábamos, además, que en ningún caso se hallaba un porcentaje elevado de participantes que se considerasen “muy capaces” de enseñar las diferentes disciplinas artísticas.

Estos resultados son bastante coherentes con los analizados en el apartado anterior¹⁵⁸ sobre la autoeficacia de los participantes con respecto a la realización de diferentes actividades artísticas, sobre las que los participantes se percibían poco o medianamente capaces para realizarlas. Parece evidente, que no puedan poseer un nivel elevado de autoeficacia como profesores de las disciplinas artísticas, si, como punto de partida, no poseen niveles altos de sentimiento de eficacia realizando actividades artísticas.

¹⁵⁸ Ver apartado 7.1.3.1 Actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia)

Todos estos resultados son bastante desalentadores, teniendo en cuenta que las creencias de autoeficacia de los profesores influyen en gran medida sobre el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes. Entre los profesores que se perciben altamente eficaces, los motivos intrínsecos (como el sentido del deber o el disfrute con el aprendizaje del alumno) pueden ser significativamente más importantes que entre los profesores con niveles intermedios y bajos de autoeficacia. A la vez, los profesores que no se consideran eficaces para motivar al alumno, para mejorar su propia actividad docente y para controlar el aula, suelen mostrar una mayor falta de motivación y desilusión con el trabajo (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

Esto nos lleva a la necesidad de contar con un profesorado que se sienta realmente competente para poder facilitar el aprendizaje de las diferentes ramas artísticas. Para que esto ocurra, el profesorado debería contar con los procesos de formación y de desarrollo profesional adecuados, dado que “el mejor medio de mejorar el sentimiento de eficacia es mejorando la eficacia real” (González, 2003, p. 71).

Motivación

Con respecto a la motivación por enseñar diferentes disciplinas artísticas en su futura labor docente, encontrábamos tanto en el pretest como en el postest que la moda en todas las disciplinas se correspondía con la opción intermedia equivalente a la respuesta “no es lo que más me gustaría-no me disgustaría enseñarlo”, lo que nos sitúa en una preponderancia de un profesorado que si bien no siente un especial rechazo por la realización de la tarea, tampoco muestra una elevada predisposición para realizarla.

Centrándonos ahora en la presencia constatada de la respuesta “evitaría enseñarlo” en cada disciplina artística, se señalaba, tanto en los resultados del pretest como en los del postest, que en primer lugar Música y en segundo Plástica eran las disciplinas artísticas en la que aparecían menos respuestas del tipo “evitaría enseñarlo”, y que el teatro y la danza eran las disciplinas en las que este tipo de respuestas poseían mayor porcentaje. Si bien no se puede asegurar que haya una

relación directa, podemos observar una coincidencia de estos resultados con la presencia de las disciplinas artísticas en el currículum.

Se observa, por un lado, que Música y Plástica, las dos disciplinas artísticas que menos participantes afirman que “evitarían enseñar”, son las dos vertientes con mayor presencia en el área de Educación Artística en EP y en el currículo de Secundaria. Por el contrario, danza y teatro, las dos disciplinas artísticas que más participantes afirman que “evitarían enseñar”, son las dos que poseen mucha menor presencia en estas etapas educativas.

Esto podría incidir de diferentes maneras. Por una parte, que el hecho de haber tenido la experiencia como alumnos de Música y Plástica en su etapa escolar les hubiese proporcionado, además de formación, pistas acerca de cómo desempeñarse como profesores. Por otra, que, atendiendo al currículum de la etapa de Educación Primaria, en su formación como maestros se incluyen asignaturas destinadas al aprendizaje de Música y Plástica, y de sus didácticas, pero no se imparten otras asignaturas específicas destinadas al aprendizaje de Danza o Teatro.

Sobre las respuestas ubicadas en el otro extremo, las correspondientes a “elegiría enseñarlo”, resulta más complicado realizar generalizaciones, ya que se constatan más diferencias entre pretest y postest. Pero resulta interesante observar que en el pretest este tipo de respuestas oscilaban entre un 25% y un 32% y en el postest, entre un 19% y un 39%, lo que equivale aproximadamente a que tan sólo entre una cuarta y una tercera parte de estos futuros profesores, refleja una alta motivación para impartir las disciplinas artísticas en la etapa de Educación Primaria.

En el aumento o la disminución de la motivación intervienen diferentes factores, entre los que encontramos el valor asignado a la tarea y la expectativa de logro: “la gente está motivada en el trabajo cuando el valor del mismo es positivo y la expectativa de lograr las metas es elevada” (González, 2003, p. 71).

Basándonos en algunos resultados de la dimensión D, podemos realizar algunas suposiciones acerca del valor otorgado por los participantes a la enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas. Según estos resultados, podrían estar influyendo favorablemente todas las cualidades positivas que asociaban con la enseñanza de estas disciplinas (entre ellas, que los niños disfrutaban a la vez que

aprenden, que les permite expresarse, desarrollar la creatividad y gozar de mayor libertad). Sin embargo, otra cuestión que se recogía era la poca importancia otorgada a la Educación Artística por la sociedad en general y en los centros educativos en particular¹⁵⁹.

Esta desvalorización de la Educación Artística podría implicar dificultades para cumplir las metas, ya que ésta suele tener consecuencias de todo tipo. Entre estas consecuencias, podemos enumerar: el horario, en el que las sesiones que se destinan a la Educación Artística son aquellas en las que se considera que el alumnado rendirá menos (viernes a última hora, por ejemplo); la falta de recursos para el área de Educación Artística en algunos centros, ya que es más importante destinar estos recursos a otras áreas; el alumnado que puede mostrarse menos implicado y con actitudes y comportamientos poco apropiados en las horas de Educación Artística. Si sumamos a estas dificultades la falta de una percepción de eficacia alta para poder afrontar la tarea educativa en materia artística, es de suponer que difícilmente los participantes puedan tener expectativas de lograr realizar esta tarea de forma efectiva.

Retomando las ideas de González (2003), quien mencionaba la relación de la motivación con el valor de la tarea a realizar y las expectativas de logro, se propone poner el foco en la formación del profesorado para aumentar la motivación por enseñar las diferentes disciplinas artísticas. Esta formación, como sosteníamos en el apartado anterior, puede aumentar la eficacia real del profesorado, incrementándose así su autoeficacia y, por ende, sus expectativas de logro. La formación también serviría para que tomaran mayor conciencia sobre el valor que tendría su trabajo al conocer mejor todo lo que se puede conseguir en educación por medio del arte. Si bien habría que incidir sobre más cuestiones, una adecuada formación podría ser, por lo tanto, una vía para aumentar la motivación del profesorado por enseñar las diferentes disciplinas artísticas.

¹⁵⁹ Sobre todos estos aspectos se profundiza en el apartado 7.1.4 Dimensión D: Consideraciones sobre la Educación Artística.

Confrontación de pretest y posttest

Observando la Tabla 96, se constataba que los porcentajes de participantes que cambiaban sus respuestas de pretest a posttest eran bajos (entre un 0 y un 16,7%), por lo que cabe afirmar que no se han suscitado cambios significativos en la autoeficacia ni tampoco en la motivación de los participantes por enseñar las diferentes disciplinas artísticas.

No obstante, resultaba llamativo que la mayoría de estos cambios estén orientados hacia valores inferiores: recordemos que se verificaba en cuatro de las cinco disciplinas presentes en la Tabla 96 un descenso de la motivación y en tres de estas cinco disciplinas un descenso de la autoeficacia.

Esto nos lleva a cuestionarnos la razón y a barajar algunas hipótesis sobre la influencia de la propuesta didáctica en estos resultados. Con relación a lo analizado anteriormente acerca de la autoeficacia y la motivación del profesorado, podemos suponer que la realización de la propuesta didáctica les podría haber hecho tomar conciencia acerca de la falta de dominio sobre algunas de las disciplinas artísticas. Esta falta de dominio podría haber influido sobre su percepción de capacidad para enseñar las disciplinas artísticas en cuestión, lo que, a su vez, podría haber modificado su motivación por enseñar las diferentes disciplinas artísticas. Sin embargo, la dirección de los cambios en la autoeficacia se correspondía con la de los cambios constatados en la motivación sólo en dos de las cinco disciplinas artísticas, por lo que la relación de causalidad entre autoeficacia y motivación no se presenta aquí de forma clara.

No obstante, para cotejar esto de forma más certera, habría que realizar un seguimiento caso a caso, para corroborar si quienes descienden en valor en su autoeficacia lo hacen en su motivación y viceversa. También hubiera sido útil contar en esta categoría con datos cualitativos destinados a rastrear las razones por las que los participantes justifican los distintos grados de motivación y de autoeficacia, con la finalidad de detectar otros factores que podrían estar presentes.

7.1.3.3 Autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas

Como se exponía en los resultados del pretest y del posttest, entre las respuestas acerca del grado de autoeficacia que consideran poseer los participantes

para participar en PAI predominan las del valor intermedio (valor 3, “bastante capaces”) de la escala *Likert* de cinco opciones empleada. Estas respuestas eran secundadas por las respuestas de valores 2 y 4, encontrándose muy pocas respuestas de valores 1 y 5. Esta distribución bastante simétrica observada da cuenta de la ausencia de tendencia hacia alguno de los extremos de la escala. Si bien es bueno que entre los participantes no despunte una percepción de capacidad baja o nula, también es cierto que sería deseable que fuesen más numerosos los participantes que se consideraran “bastante” e incluso “muy capaces” de participar en este tipo de proyectos. Y, por supuesto, que en realidad lo fueran también.

Estos resultados coinciden en gran medida con la escasa presencia de niveles altos de autoeficacia de los participantes registrados para la realización de diferentes actividades artísticas y para la tarea de enseñar las diferentes disciplinas artísticas. Al discutir estos resultados, se ponía en relieve que las creencias acerca de la capacidad para desempeñarse como profesor influyen en gran medida sobre el sostenimiento del compromiso con la enseñanza y en la motivación de los docentes (Rodríguez et al., 2009). Coincidiendo con esta idea, encontramos entre los resultados, que en el pretest los porcentajes de autoeficacia e interés por implementar PAI son bastante similares y los del posttest prácticamente iguales, lo que sugiere la existencia de una relación entre estas dos variables. De ahí que se sostuviera en el párrafo anterior que sería deseable contar con un profesorado que se percibiera más capaz de participar en PAI.

En el Capítulo 2¹⁶⁰ se incluían una serie de experiencias educativas en las que se enfocaban las artes de forma integrada, llevadas a cabo en las aulas de la etapa de Educación Primaria. Estas experiencias poseían diferente magnitud: se comenzaba describiendo grandes programas como MUS-E o LÓVA para terminar exponiendo proyectos de centro o de aula más modestos, pero no menos importantes. En todos éstos se recogían valoraciones positivas sobre sus efectos en el alumnado, que respaldan la idea acerca de la importancia de incluir los PAI como metodología de trabajo en la etapa de Educación Primaria. Pero para implementar esta metodología se necesitará contar con un profesorado formado y seguro de sí mismo, capaz de afrontar exitosamente esta tarea.

¹⁶⁰ Ver apartado 2.3 Experiencias de integración artística en educación primaria.

En este sentido, en su formación inicial el profesorado debería tener la oportunidad de participar en diferentes PAI. En el Capítulo 3 se citaban, a modo de ejemplo, una selección de experiencias integradoras realizadas en el ámbito universitario español de la formación inicial del profesorado (Isusi-Fagoaga, 2018; Riaño, Mier y Pozo, 2017; Berbel y Capellà 2014; Cabedo, Riaño y Berbel, 2017), que daban cuenta de las ventajas de implementar esta metodología también en el ámbito de la educación superior.

Abordando otra cuestión referida a la precisión de los datos obtenidos, cabe comentar que se ha detectado que no se vislumbra ni en los datos cuantitativos ni en los cualitativos a qué tipo de participación se estaban refiriendo: no supone, por ejemplo, la misma dificultad participar con un rol de coordinador (como ocurriría si implantaran un PAI en con sus futuros alumnos) que integrarse en un grupo en el que hay más personas con experiencia en este tipo de proyectos encabezándolo.

Nos centraremos ahora en el contraste de los resultados del pretest con los del postest. Desde el punto de vista cuantitativo, la prueba de McNemar Bowker indicaba que no había cambios significativos y en la Tabla 97 de contingencia se matizaba que sólo se había constatado un cambio favorable bastante leve, por lo que no se puede afirmar que la propuesta didáctica llevada a cabo haya contribuido a mejorar la percepción acerca de la autoeficacia para participar en PAI.

Desde el punto de vista cualitativo, se verificaban algunos cambios. Es de destacar que en el pretest mientras que un buen número de los que se consideran “poco/nada capaces” para participar en PAI basan su fundamentación en su desconocimiento en el campo artístico, los que se consideran “bastantes/muy/altamente capaces” en ningún caso utilizan como argumento el conocimiento sobre este tipo de proyectos o sobre cuestiones artísticas en general; así, en el caso de los segundos, en principio parecería que la decisión se toma más por una cuestión de actitud que de conocimientos, aunque es probable que éstos tampoco vean limitaciones/dificultades especiales en lo artístico como el grupo que se define como “poco-nada capaz”. En el postest, en cambio, se identificaban cuatro respuestas en las que se utilizaba la formación y habilidades artísticas respaldando las respuestas de sentirse entre “bastante” y “altamente” capaz para participar en PAI. Una explicación a esto podría ser que la propuesta didáctica, que

incluía la participación en una experiencia de integración de lenguajes artísticos, contribuyó a que estos participantes tomaran conciencia acerca de la utilidad de la formación y habilidades artísticas en este tipo de experiencias y, por ende, en los PAI.

7.1.4 Dimensión D: Consideraciones sobre la Educación Artística

La discusión que se encuentra a continuación está realizada a partir de los resultados expuestos en los apartados 6.4, 6.9 y 6.11, los cuales se relacionan con los objetivos específicos 2c, 6b y 7b:

- OE2c: Describir sus apreciaciones sobre la educación artística en el contexto escolar.
- OE6b: Describir cómo es la apreciación sobre de la educación artística en el contexto escolar que poseen los estudiantes después de haber realizado la propuesta.
- OE7b: Observar si esta apreciación sobre la educación artística se ha visto modificada en comparación con los datos recogidos previamente a la realización de la propuesta didáctica.

7.1.4.1 Concepciones sobre Educación Artística

En el contraste de los resultados del pretest con los del postest acerca de las concepciones sobre Educación Artística, se subrayaban una serie de cuestiones que indican que se ha ampliado la concepción de los participantes sobre lo que les sugiere “Educación Artística” y que los participantes han adquirido mayor conocimiento sobre el tema. Repasemos cuáles eran estas cuestiones y profundicemos sobre ellas:

- a) *Aumento de la proporción de las respuestas de desarrollo*: mientras que en el pretest el porcentaje de las respuestas por conceptos se encontraba equiparado con el de respuestas de desarrollo, en el postest predominaban ampliamente las respuestas de desarrollo (83%) sobre las respuestas por conceptos (17%). Las respuestas de desarrollo constituyen una forma más elaborada, en las que se incluyen no solo algún o algunos conceptos claves,

como en el caso de las preguntas por conceptos, que en ocasiones implican asociaciones más intuitivas; en las respuestas de desarrollo se ponen en juego una serie de conceptos clave que están integrados en ideas más complejas. Desde este punto de vista, se podría afirmar que en las respuestas del postest los participantes reflejan un mayor conocimiento sobre el tema.

- b) ***Definición de EA a partir de un nivel de concreción intermedio, en lugar de hacerlo desde uno más general u otro demasiado específico:*** en las respuestas de desarrollo, prevalecían tanto en el pretest como en el postest, un número representativo de estas vinculadas al aprendizaje del arte; sin embargo, mientras que las respuestas del pretest tendían a nombrar nociones más generales como el arte/lo artístico o a especificar otras muy puntuales como dibujar o tocar instrumentos, que constituyen actividades concretas, en el postest la mayoría de las respuestas se refieren principalmente al aprendizaje de las “disciplinas artísticas”, que estarían ubicadas en un nivel intermedio de concreción. Esto se puede interpretar como un avance en la aproximación por encontrar una definición de Educación Artística más adecuada ya que, por un lado, lo específico abarca muy poco y además lo que se nombra se limita solo a las cosas más típicas que se viene haciendo durante años en el contexto de la EA escolar, como dibujar, pintar, tocar instrumentos, cantar, dejando de lado todo un compendio de otras cosas interesantes que deberían formar parte de la EA; por otro, hablar en general del arte o de lo artístico, implica utilizar nociones muy vagas para definir la EA, que abarcan un amplio abanico de formas de concebirla, sobre las que probablemente no se haya reflexionado o no se posean conocimientos. En cambio, nombrar las diferentes disciplinas artísticas implica que la Educación Artística no se limita solo a dibujar, pintar, cantar y tocar algún instrumento como la flauta o la pequeña percusión, que va más allá de una noción más general, como puede ser aprender cosas sobre el arte, perfilando mejor todo lo que debería comprender la EA.
- c) ***Aumento de las disciplinas artísticas mencionadas:*** la cantidad de apariciones de las diferentes disciplinas artísticas en las respuestas del postest aumentan al doble con respecto a las del pretest, modificándose

además las proporciones en las que están presentes las diferentes disciplinas. Se considera relevante el hecho de que, mientras que en el pretest poseen mucha mayor presencia Música y Plástica, en el posttest aumenta el volumen y porcentaje de respuestas en las que se nombran a la danza y al teatro. Recordemos que, mientras que Música y Plástica constituyen las disciplinas que forman parte de la Educación Artística tanto en la actualidad como en los años en los que fueron escolarizados los participantes, danza y teatro son disciplinas que hoy en día son poco tenidas en cuenta en el currículo de EP y, probablemente, menos aún en la realidad de nuestras escuelas. Sobre esta temática se profundizará más en el apartado que se encuentra a continuación.

7.1.4.2 Disciplinas que se deberían incluir en EA

Según se analizaba en la confrontación de los resultados acerca de las disciplinas artísticas que los participantes consideraban que debían formar parte de la Educación Artística, se registraba un aumento en la cantidad y variedad de disciplinas artísticas incluidas.

Estos resultados respaldan la suposición de que la propuesta didáctica implementada podría haber contribuido a que los participantes tomaran conciencia de la necesidad de que la actual Educación Artística que reciben los niños, en la que están presentes principalmente las vertientes plástica y musical, se vea enriquecida por la incorporación de otras ramas artísticas como el teatro, la danza y la literatura.

Esto es significativo, en tanto analizando la organización del área de Educación Artística en el currículo, se constataba que música y plástica son las dos las vertientes artísticas con una presencia más consistente en el currículo de la etapa de Educación Primaria: en el marco de la Ley Orgánica de Educación, el currículo correspondiente al nivel de Educación Primaria (MEC, 2006) el área de Educación Artística estaba compuesta por dos lenguajes: el plástico y el musical; en el currículo de la actual Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (MECD, 2014), el área de Educación Artística se compone de dos partes: la Educación Plástica y la Educación Musical. Analizando los bloques que componen la vertiente musical en los currículums de ambas leyes de educación,

encontraremos contenidos relacionados con la expresión corporal y la danza. La expresión corporal también forma parte de la Educación Física, pero lo cierto es que esta rama artística no tiene la importancia que debería en el currículum y, mucho menos, en la realidad de las aulas. Por otra parte, resulta curioso que la literatura no sea considerada parte del área de Educación Artística; por ser tradicionalmente parte del área de Lengua, la literatura podría carecer de un enfoque en el que los alumnos produjeran más elaboraciones propias con sentido artístico.

Pero si bien la propuesta didáctica podría haber contribuido para ampliar la visión de lo que debería abarcar la Educación Artística, queda todavía más por hacer. Además de las disciplinas artísticas mencionadas por los participantes, Muiños (2011) señalaba la importancia de incluir también las artes audiovisuales y las artes multimodales, que poseen una importante presencia en nuestra cultura actual, y que guardan estrecha relación con el enfoque integrado que se defiende a lo largo de todo el estudio. Y para poder proporcionar a los alumnos una Educación Artística acorde a nuestra cultura, será necesario también replantearnos qué es lo que se incluye dentro de cada disciplina artística.

Centrándonos en lo visual, encontrábamos que la mayoría de los participantes respondían incluir Plástica. El estudio de esta vertiente artística tradicionalmente ha estado centrado en el aprendizaje del dibujo y al uso de técnicas específicas de acuerdo con unos cánones estéticos clásicos que no tienen en cuenta enfoques más contemporáneos. Por esta razón, es necesario comenzar a concebirla con una visión más amplia, como la planteada por aquellos que defienden que debería ocuparse de las artes visuales, e, incluso, de la “cultura visual”, como proponía Hernández (1999).

En definitiva, para poder brindar al alumnado de primaria una Educación Artística verdaderamente rica y que contemple las producciones de nuestra cultura actual, es indispensable incluir todas las disciplinas artísticas mencionadas con la amplitud descrita para la vertiente visual.

7.1.4.3 Importancia de la EA (con respecto a OA, en la sociedad y en los centros escolares)

Se discuten a continuación, de forma conjunta, los resultados correspondientes a las tres variables relacionadas con la importancia de la EA, para poder establecer comparaciones entre los resultados cuantitativos y poder destacar las características comunes de los cualitativos.

Discusión de resultados cuantitativos

Como se observaba en el contraste de los resultados estadísticos a partir de la Tabla 101, en el caso de la variable Importancia de la EA en relación con otras áreas y la de Importancia de la EA en la sociedad, alrededor de un 70-75% de los participantes no cambian de opción de respuesta entre el pretest y el postest, y entre los que cambian sobresalen levemente los que eligen opciones que se desplazan hacia los valores de la variable que indican una mayor importancia. Por el contrario, en la variable Importancia de la EA en los centros de España se encontraban un 29,7% más de participantes que optaban por respuestas que señalaban considerar menor importancia de la Educación Artística en los centros escolares de España en el postest que en el pretest. A partir de estos datos se podría interpretar que la propuesta didáctica podría haber servido a estos estudiantes para tomar mayor conciencia del potencial de la EA en la formación del alumnado de Educación Primaria y ampliado sus conocimientos acerca del abanico de posibilidades de trabajo que podría realizarse con todas las disciplinas artísticas y con la integración de estas, por lo que, después de haber realizado la propuesta didáctica son más conscientes sobre el bajo nivel de importancia que se otorga a la EA en los centros educativos.

Según los resultados estadísticos mostrados acerca de la relevancia de la Educación Artística en la sociedad y en los centros educativos, afirmamos que prevalece en los estudiantes la idea de que se le otorga poca importancia en ambos casos. Podemos tener en cuenta además otras respuestas más positivas, pero los resultados se corresponden con lo que denuncian autores como Bamford (2009), al analizar la situación de la Educación Artística en más de setenta países de todo el mundo, o Giraldez y Palacios (2015), examinando la situación de la Educación

Artística en Iberoamérica. A continuación, abordaremos la temática de la desvalorización de la Educación Artística más pormenorizadamente.

Discusión de resultados cualitativos

Al contrastar las argumentaciones del pretest con las del postest de las tres variables relacionadas con la importancia de la EA que se tratan en este apartado, se constataba, en primer término, que se incorporaban en el postest nuevas argumentaciones no presentes en el pretest y, en segundo, que se sustituían argumentos más básicos por otros más específicos, pudiendo haber contribuido la propuesta didáctica desarrollada con los estudiantes a dar lugar a esta mejora en las justificaciones.

Una temática que es recurrente en las tres variables y que posee una presencia importante entre las respuestas, es la poca importancia otorgada a la Educación Artística con relación a la adjudicada a las áreas de Matemáticas y Lengua. En el postest se registraban respuestas que señalaban como prueba de esto la desproporción del tiempo dedicado en el horario semanal al desarrollo de la EA, infravalorada en comparación con el destinado a las áreas instrumentales mencionadas. Un aspecto que surgía ligado a esto, es la consideración de que la Educación Artística carece de utilidad para el futuro de los niños y para su inserción laboral. Afortunadamente, exceptuando algunos pocos casos, esto no es lo que pensaban los participantes cuando reflejaban su opinión acerca de la importancia que consideraban que debería tener la EA con respecto a otras áreas de conocimiento, sino que predominaba en las respuestas acerca de la importancia que se otorga a la EA en la sociedad y en los centros educativos.

Esta desvalorización de la EA, y del arte en general, no resulta extraña en el contexto de la neoliberalización de la educación que se constata en la actualidad (Pardo y García, 2003), en la que la formación del alumnado está orientada a dar forma a individuos que sean útiles en el engranaje productivo del capitalismo, desmereciéndose aquellas actividades o conocimientos que no parecieran estar directamente ligados a forjar personas productivas. Claro que aún en este contexto, la EA sería algo totalmente útil: solamente por dar un ejemplo, pensemos en la necesidad de contar con personas creativas en los entornos empresariales, y la

utilidad en este sentido que tendría la EA por su gran potencial para desarrollar la creatividad.

La elevada importancia actual otorgada a las áreas de Matemáticas y Lengua se remonta al nacimiento de la escuela moderna. Según Fernández Enguita (2016), esta creció de la mano de la imprenta, junto con los libros de texto, en el contexto de una sociedad que planteaba la necesidad de instruir a la población tanto en la lectura y escritura como en el cálculo básico. La lectoescritura y el cálculo constituyeron así el principal objetivo educativo declarado y el primer medio práctico de la instrucción. Este autor pone en relieve que la escuela actual permanece anquilosada en este pasado, aun cuando la sociedad ha cambiado notablemente.

Como se explicaba en el Capítulo 2¹⁶¹, a partir de la LOE se adopta un enfoque del aprendizaje por competencias. Teniendo esto en cuenta, ni el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística ni el de la competencia matemática es únicamente responsabilidad de las asignaturas de Lengua y Matemáticas respectivamente. De la misma manera, el desarrollo de la competencia en conciencia y expresiones culturales no debería ser responsabilidad exclusiva del área de Educación Artística.

Analizábamos que, de acuerdo con el enfoque por competencias plasmado en la LOMCE (MECD, 2014), no se trataba de identificar un área con una competencia, sino que se promulgaba que, para que se constatare una adquisición óptima de las competencias y se haga realidad la integración de estas en el currículo, se debían diseñar actividades de aprendizaje integradas que facilitaran al alumnado encaminarse hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia simultáneamente. Desde esta perspectiva, carece totalmente de sentido continuar con una organización por asignaturas, en la que se destinan muchas horas a Matemáticas y Lengua, con el convencimiento que esta es la manera óptima de mejorar el nivel del alumnado en estas áreas de conocimiento.

Teniendo en cuenta que en la actualidad nos encontramos en la sociedad del conocimiento, rodeados de entornos virtuales, que requieren otro tipo de educación,

¹⁶¹ Ver apartado 2.2.4 El currículo de primaria en España: competencias y convergencia de lenguajes artísticos

deberíamos replantearnos tanto las prioridades como la forma de conseguir las metas. Muiños (2011) apuntaba que la Educación Artística debería jugar un papel relevante, teniendo en cuenta que este siglo requiere personas creativas, analíticas y autónomas; personas capaces de comunicar ideas complejas de muy diversas formas, de comprender palabras, sonidos e imágenes, de conformar trabajo en los que deberán interactuar con otros. Ante esta situación, la escuela debería profundizar y ampliar sus múltiples procesos alfabetizadores con el objetivo de construir una variedad de herramientas cada vez más complejas que permitan interactuar con la realidad.

Volviendo sobre los resultados de este estudio, encontrábamos que los participantes aportaban una variedad importante de argumentos por los cuales debería otorgarse mayor importancia a la Educación Artística. Remarcaban la necesidad de la presencia de los diferentes tipos de conocimiento, incluidos los artísticos, en la formación integral del alumnado. Rescataban la utilidad de la Educación Artística como medio de aprendizaje de otras áreas. Subrayaban los estrechos vínculos existentes entre el arte y lo emocional. Ponían en relieve que la Educación Artística permite aprender desde otros puntos de vista y de forma entretenida, con mayor libertad y sintiéndose bien con uno mismo, desarrollar nuevas habilidades e incrementar la creatividad.

A estos argumentos a favor de la Educación Artística podemos sumar los de autores una numerosa lista de autores, entre los que se citan a continuación a Gardner, Eisner, Acaso, Hallam, Peñalba y a Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno:

Desde el punto de vista de la contribución del arte al desarrollo cognitivo, como habíamos expuesto, Gardner (1994) defendía su valor para la educación por su potencial contribución para la adquisición e incremento de habilidades y capacidades simbólicas, que pueden ser desarrolladas por medio de otros sistemas simbólicos más rigurosos como el de las matemáticas. En el contexto de su teoría de las inteligencias múltiples, sostenía, además, que los diversos lenguajes artísticos permitían desarrollar diferentes tipos de inteligencia y habilidades. Dentro de esta perspectiva cognitiva, encontrábamos también a Eisner (1987), quien afirmaba que mediante el trabajo artístico se contribuye a desarrollar las formas de pensamiento sutiles y complejas.

Desde la perspectiva de la cultura visual, Acaso (2014a) proponía ir mucho allá de implementar una Educación Plástica dedicada a la realización de “manualidades”. Esta autora defendía que la Educación Artística puede contribuir a comprender la cultura visual que nos rodea, a reflexionar sobre ella de forma crítica y a construir contra-mensajes artísticos destinados a revertir los problemas sociales actuales. Yendo más lejos todavía, nos proponía realizar una revolución en la educación (Acaso, 2014b) y transformarla a partir del arte (Acaso y Mejías, 2017).

Hallam (2010) analiza el impacto que tiene la Educación Musical en el desarrollo intelectual, social y personal de los niños y jóvenes. Esta autora realiza un análisis pormenorizado de las evidencias relacionadas con el impacto de las habilidades musicales en el desarrollo del lenguaje, la lectoescritura, la aritmética, las medidas de inteligencia, el logro general, la creatividad, la coordinación motora fina, la concentración, la autoconfianza, la sensibilidad emocional, las habilidades sociales, el trabajo en equipo y el autocontrol. Entre las conclusiones, destaca la contribución de la música al aprendizaje de idiomas y a la alfabetización, a la coordinación motora y al razonamiento espacial.

Peñalba (2017), desde la perspectiva de las neurociencias de la música, realiza una revisión de la literatura en la que se recogen evidencias de diferentes aspectos que pueden ser modificados por influencia de la actividad musical. Entre las contribuciones halladas, encontramos que mejora el lenguaje, la lectura, el pensamiento matemático y, por lo tanto, la inteligencia general. También que la música: forma personas globales; contribuye al desarrollo físico, la salud y el bienestar; forma para vivir en sociedad; colabora en la conformación de la identidad; forma personas creativas; aumenta la empatía e incide sobre lo emocional. Esta autora también destaca que, es algo innato e inherente al ser humano y, por ende, importante de desarrollar.

Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno (2017), realizaron una revisión de literatura académica (25 artículos publicados durante el periodo 2005-2016) para indagar sobre el impacto de la Educación Musical en el marco de la Educación Obligatoria. Estas autoras encontraron que la Educación Musical propiciaba un aumento del nivel musical e incidía positivamente en los ámbitos personal, intelectual y social.

Entre los beneficios a nivel personal, destacan los que se relacionan con el bienestar psicológico del alumnado. Entre las contribuciones en el ámbito intelectual encontramos algunas que se remiten al ámbito cognitivo y otras al académico. En el ámbito social, se constata una mejora de la convivencia y de la satisfacción dentro del centro escolar, y también podría contribuir a la adquisición de habilidades para trabajar en equipo.

Ante todas estas evidencias, el argumento que ronda a nivel social sobre la inutilidad de la Educación Artística no puede sostenerse de ninguna manera. La Educación Artística es útil e indispensable para la formación integral del alumnado, y no tiene por qué ser relegada a un segundo plano. Resulta crucial que tomen conciencia sobre esto tanto la sociedad en general como aquellas personas vinculadas a la educación y, entre estos, especialmente los futuros maestros, en manos de quien está en gran parte el rumbo que pudiera tomar la educación en un futuro próximo.

7.1.4.4 Educación Artística como medio o fin

Como se recogía en los resultados, tanto en el pretest como en el postest predominaban notablemente, con un 65.8% y un 63.4% respectivamente, las respuestas en las que se consideraba que la Educación Artística debería constituir tanto medio como fin de aprendizaje, coincidiendo con la postura sobre esta temática adoptada en esta investigación.

En el Capítulo 1¹⁶², se diferenciaba la educación “por” el arte de la educación “para” el arte, explicándose que mientras que el término “por el arte” implica que este es utilizado como instrumento para propiciar otros tipos de aprendizajes, el término “para el arte” conlleva una pedagogía centrada en el aprendizaje del mismo. Se señalaba también que Bamford (2009) era una de las autoras que reflexiona sobre esta diferenciación, aunque utilizando los términos “a través del arte” y “en el arte”.

Otra de las cuestiones comentadas era que la polémica acerca de cuál de estos dos enfoques de la enseñanza de las artes sería la más apropiada en el contexto escolar sigue candente. Pero, como decíamos, coincidiendo con autores como

¹⁶² Apartado 1.2.5 Educación por el arte o para el arte.

Juanola y Calvo (2005) y Touriñán (2016), estos enfoques deberían ser complementarios.

El enfoque integrado que se defiende a lo largo de todo este estudio coincide plenamente con esta perspectiva. Examinemos, como ejemplo, la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos desarrollada con los participantes. Al diseñar esta propuesta, se tuvo en cuenta que posibilitaría a los alumnos adquirir tanto aprendizajes artísticos como una serie de aprendizajes de otros tipos (entre ellos, aprendizajes sobre las problemáticas sociales abordadas, estrategias para aprender a aprender, habilidades personales y sociales necesarias para el trabajo en grupo y una metodología de trabajo aplicable en su futura labor docente).

Lo interesante es que, más allá de adquirir diferentes aprendizajes al mismo tiempo, este tipo de enfoque permite profundizar en algunos aspectos: por ejemplo, al tener que realizar una performance sobre la problemática social elegida, les surgieron muchos interrogantes debiendo buscar más información. También les implicó tener que reflexionar sobre numerosas cuestiones que no se habían planteado al leer la información recopilada. Entre estas cuestiones, tuvieron que indagar sobre las emociones que entraban en juego, haciendo que el alumnado empatizara y se involucrara mucho más con la problemática que estaba abordando. En este sentido, esta propuesta se sitúa en el enfoque de educación “a través del arte” Bamford (2009), siendo el arte el vehículo para aprender sobre las problemáticas sociales.

Por otra parte, el hecho de tener que construir una producción original que pudiera representar artísticamente algún aspecto de la problemática social permitió que realizaran diversos aprendizajes sobre las diferentes disciplinas artísticas. A lo largo de la elaboración de la producción debieron reflexionar qué elementos de las diferentes disciplinas artísticas podrían servirles para construir el mensaje que querían transmitir. Debieron, además, dar vida a estos elementos e ir experimentando qué sucedía al combinarlos, qué resultado obtenían cuando estos elementos provenientes de diferentes vertientes artísticas interactuaban entre sí. De acuerdo con esto, se podría sostener que esta experiencia didáctica reivindica el enfoque de la educación “en el arte” Bamford (2009), habiendo constituido las

problemáticas sociales una simple excusa para desarrollar todas las actividades encaminadas a la producción, mediante las cuales se consiguieron una gran variedad de aprendizajes artísticos. Pero teniendo en cuenta también lo expuesto en el párrafo anterior, se puede decir que la experiencia realizada se enmarca dentro de las propuestas que pretenden que el arte sea tanto medio como fin de aprendizaje (Tourrián, 2016).

7.1.4.5 Perfil del educador artístico en Educación Primaria

En el contexto de esta discusión nos referiremos a tutores, como profesores que no poseen una formación artística más allá que la recibida como maestros generalistas, que es lo que sucede habitualmente en España. Por especialistas, nos referiremos al profesorado que, además de poseer una formación general, está especializado en materia artística, como es el caso, por ejemplo, de los profesores de Música.

En la confrontación de los resultados cuantitativos del pretest con los del postest, se examinaba primero la presencia de cada perfil de forma independiente y luego las combinaciones que podían surgir por originarse los datos en una pregunta de respuesta múltiple.

Al contrastar la presencia de cada perfil de forma independiente, se observaba que las variaciones eran mínimas. Tanto en el pretest como en el postest, se mantenía la idea de que el perfil más idóneo era el del especialista, perfil elegido por unas tres cuartas partes de los participantes; en segundo lugar, se consideraba a los artistas, siendo estos elegidos aproximadamente por la mitad de los participantes; y, en tercer lugar, encontrábamos que solo una minoría (en torno a un 10%) consideraba a los tutores.

Al comparar las proporciones de las diferentes combinaciones de perfiles, constatábamos que, tanto en el pretest como en el postest, sobresalían las respuestas en las que únicamente habían elegido el perfil de especialista y las que habían optado tanto por el de especialista como el de artista. Pero se señalaba que mientras en el pretest predominaban las respuestas “especialista/artista”, en el postest lo hacían las respuestas “especialista”.

La elección del especialista como perfil más adecuado estaba basada en la idea de que son los que conocen bien la materia y poseen conocimientos pedagógicos; se mencionaba en menor medida también que poseen vocación artística. Estamos de acuerdo con que todos estos aspectos son muy importantes, y es interesante que los participantes hayan elegido en mayor medida, de los tres perfiles, el que posee todas estas cualidades.

Cuando se planteaba en el Capítulo 3¹⁶³ cuál sería el perfil idóneo, se apuntaba que aunque los profesores generalistas posean conocimientos pedagógicos, su conocimiento específico sobre las disciplinas artísticas podría ser insuficiente. Por otra parte, los artistas, que serían los poseedores de más conocimientos acerca de su disciplina artística, probablemente carecerían de los conocimientos pedagógicos necesarios. Sobre esto, es importante destacar que, como veíamos, los participantes preferían a los artistas sobre los tutores. Siendo que en España los tutores poseen perfiles de generalistas y no suelen estar especializados en materia artística, se primaban así la vocación y los conocimientos artísticos sobre la preparación pedagógica.

Se considera que todos estos aspectos son muy importantes. Al justificar la elección del tutor, aparecía en algunas respuestas (afortunadamente únicamente en tres) la idea de que era idóneo este perfil, ya que los conocimientos a impartir en la etapa de Educación Primaria son básicos. Pero cualquiera que lee el currículum (MECD, 2014), puede constatar que para desarrollar estos contenidos adecuadamente se necesita poseer una serie de conocimientos que requieren de una formación mucho más extensa que la proporcionada en los planes actuales de las titulaciones de maestro.

En el Capítulo 3¹⁶⁴ se incidía sobre la temática de las competencias que debería poseer el profesorado de Educación Artística. Allí presentábamos las competencias propuestas por Torres (2014) y Carrillo (2015) para el profesorado de Educación Musical, y las competencias consideradas por Giráldez y Malbrán (2011) como deseables para cualquier profesional vinculado a procesos de

163 Ver apartado 3.2 ¿Quién o quiénes deberían ser los encargados de la enseñanza de la educación artística integrada en Educación Primaria?

164 Ver apartado 3.3 Algunas perspectivas acerca de las competencias del profesorado en Educación Primaria.

enseñanza y aprendizaje artísticos. Observando estas competencias, es evidente que se necesitará, más allá de la formación pedagógica general, una formación más contundente en el ámbito artístico que la que se brinda en la actualidad como formación artística general a todo el alumnado de magisterio.

Con respecto a esto, también en el Capítulo 3¹⁶⁵ reflexionábamos que, de los 240 créditos europeos ECTS especificados como requisitos para su obtención, la formación artística se reducía en gran parte de las universidades a 12 créditos (6 para una asignatura destinada a la Didáctica de la Música y otros 6 para otra abocada a la Didáctica de la Educación Plástica y Visual). Estos créditos pueden ser traducidos en dos asignaturas cuatrimestrales de cuatro horas semanales, lo que equivale a unas 60 horas por asignatura. Resulta imposible que, en este escaso tiempo, el alumnado universitario de magisterio incorpore todos los conocimientos que necesitaría para poder afrontar el currículum de Educación Primaria en materia artística, y que, además, pueda incorporar toda la formación didáctica necesaria para abordar la enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas artísticas adecuadamente. Agrava más esta situación el hecho de que, como se podía constatar en los resultados acerca de la formación artística de los participantes, este alumnado llega por lo general con muy pocos conocimientos sobre música, plástica u otras disciplinas artísticas.

En base a esto, es evidente la necesidad de aumentar la formación artística de los estudios de Grado de Maestro en Educación Primaria. No obstante, estas asignaturas de Didáctica de la Música y Didáctica de la Educación Plástica y Visual (u otras similares), tal y como se presentan en la actualidad, adquieren sentido dentro de la formación general de los maestros, por las siguientes razones: a) que posean unos conocimientos mínimos, b) que tomen conciencia de la importancia de la Educación Artística para los niños, c) que conozcan que, mucho más allá de su experiencia personal en el paso por la escuela, hay una gran variedad de contenidos por incluir y actividades por realizar, d) que aumente su percepción de capacidad para realizar diferentes actividades artísticas (ya que esta suele ser baja) y e) que conozcan proyectos de artes integradas.

¹⁶⁵ Ver apartado 3.1 Marco normativo universitario actual de la formación inicial del profesorado del área de Educación Artística en España.

En su futuro profesional, de tener que asumir la enseñanza de algunas disciplinas artísticas, sin más formación que esta, lo aprendido en el contexto de estas asignaturas les serviría como una base sobre la que deberían seguir sumando conocimientos. Pero, a nuestro entender, estas asignaturas, abordadas de esta manera, adquieren especialmente relevancia si estos futuros docentes incorporan la idea de abordar la enseñanza con un enfoque integrador. Por una parte, porque probablemente deban enseñar otras áreas de conocimiento, y es de especial relevancia que en sus prácticas en las aulas utilicen las disciplinas artísticas como medio de aprendizaje de las otras áreas, con todas las ventajas que ya hemos expuesto en reiteradas oportunidades que esto conlleva. Por otra, para que estos futuros profesores, cuando asuman la función de tutores, tengan una base de conocimientos artísticos que les faciliten coordinarse en proyectos con especialistas y artistas, para generar proyectos interdisciplinarios en los que se puedan integrar las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento.

Como sostenía Giráldez (2009b), es una utopía creer que se encontrará un gran número de personas que podrían desempeñarse como profesores de arte polifacéticos, capaces de cantar, bailar, tocar instrumentos, componer música, diseñar coreografías, dirigir, dibujar, esculpir y manejarse hábilmente en la producción de recursos multimedia, además de tener conocimientos sobre pedagogía, historia, teoría, crítica y estética. Por esto, concordando con las ideas de esta autora, se apoyaba la idea de que la Educación Artística debería ser asumida por equipos interdisciplinarios, en los que trabajaran conjuntamente tutores junto a especialistas e, incluso, artistas.

Sería conveniente que estos últimos contaran con una formación pedagógica, al menos básica. Algunos participantes que apostaban en sus respuestas por incorporar a los artistas, se basaban tanto en el mayor conocimiento que estos poseían sobre cuestiones artísticas como en su mayor vocación por el arte al que se dedicaban, indicando que esto implicaría la transmisión al alumnado de un mayor entusiasmo por el “hacer artístico”. Estando de acuerdo con que estas condiciones los convierten en figuras de las cuales se sacaría un gran provecho en el contexto educativo, sería conveniente que se les proporcionara formación pedagógica, ya que no es lo mismo saber hacer algo que saber enseñarlo (o facilitar que otro aprenda a

hacerlo) y, mucho menos, saber qué se busca enseñar y qué motivos se persiguen al hacerlo.

La UNESCO, por su parte, en su Agenda de Seúl¹⁶⁶, en la que se plantean los objetivos para el desarrollo de la educación artística, incluye “alentar a las escuelas a que establezcan iniciativas conjuntas entre artistas y docentes en la aplicación de los planes de estudios” (UNESCO, 2010, p. 7) como objetivo específico. Este forma parte del objetivo general de “velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución” (UNESCO, 2010, p. 5).

En definitiva, de acuerdo con los profesionales en Educación Artística que participaron en la elaboración de este documento, la colaboración entre educadores y artistas forma parte de las acciones que se necesitan emprender para asegurar la calidad de las actividades y los programas de educación artística. Pero para ello, como se especificaba en un documento anterior, es necesario que se revisen los programas de formación de ambos para que posean los conocimientos y la experiencia necesarios para facilitar el aprendizaje de forma compartida y sacar el mayor provecho de la cooperación interprofesional (UNESCO, 2006).

Volviendo sobre las respuestas de los participantes, encontrábamos solamente una en el pretest y otra en el postest, en la que se consideraba a los tres perfiles (tutor, especialista y artista) como idóneos para estar al cargo de la Educación Artística. Pero ni en las justificaciones de estas respuestas, ni en ninguna de todas las otras justificaciones, aparece ningún indicio de que tuvieran en cuenta que los perfiles elegidos pudieran desempeñar su tarea educativa de forma colaborativa. Precisamente por esta razón, muy probablemente, la elección mayoritaria haya sido la del perfil del “especialista”, ya que es el que más cualidades reúne en el caso de abordar la enseñanza de forma individual, que es lo que se hace habitualmente.

7.1.4.6 Disfrute de los niños en actividades artísticas en EP

Tanto en el pretest como en el postest, predominaban ampliamente las respuestas que reflejaban que los participantes consideraban que los niños

¹⁶⁶ La *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística* es un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea), del 25 al 28 de mayo de 2010.

experimentan un alto nivel de disfrute realizando actividades artísticas. Además, es de resaltar que en las respuestas del postest se incrementaba el nivel de disfrute reflejado, ya que se verificaba que un 16.7% de los participantes elegían opciones de respuesta de valores más altos en el postest que en el pretest.

Es muy importante que los participantes, como futuros maestros, sean conscientes del alto nivel de disfrute que pueden suscitar las actividades artísticas, ya que el disfrute constituye uno de los elementos esenciales del proceso de aprendizaje. En el contexto de la teoría del aprendizaje significativo, Coll y Solé (1989) resaltan la importancia de que el alumnado se sienta motivado para abordar los nuevos aprendizajes con un enfoque en profundidad, que implique establecer relaciones y vínculos entre los conocimientos previos y lo que deben aprender. Para que esto sea posible, este autor señala que es indispensable que el alumno atribuya sentido a lo que se le propone que haga. El sentido depende de una multiplicidad de factores; entre los más relevantes se encuentra cómo se le presenta una situación educativa, el grado en que le resulta atractiva esta situación y el interés que puede despertarle. Podemos inferir así, que el hecho de que quien aprende pueda disfrutar realizando actividades artísticas, contribuirá a que se implique activamente en un proceso de construcción conjunta de significados. Desde este punto de vista, las actividades artísticas, no tienen por qué tener una mera función recreativa, sino que deben considerarse como potenciales promotoras de aprendizaje.

Entre las argumentaciones utilizadas por los participantes, se recogían bastantes en las que se mencionaba que, al incluir actividades artísticas, las clases resultaban más entretenidas y amenas, rompiéndose con la monotonía de la rutina diaria. En este sentido, Pekrun (1992), teoriza acerca de la influencia de las emociones positivas y negativas sobre el aprendizaje y el rendimiento. Entre las emociones negativas, analiza los efectos del aburrimiento, el cual puede influir de forma positiva o negativa. Este autor considera que el aburrimiento experimentado por un alumno, si bien puede contribuir a que este busque otra tarea o alternativa más recompensante, probablemente reducirá su motivación intrínseca y hará que el alumno escape cognitivamente de la tarea. Como consecuencia, la motivación total de la tarea decrecerá, aun cuando la motivación extrínseca fuese elevada.

Pekrun también señala que el efecto anticipatorio de las expectativas de disfrute produciría una motivación extrínseca positiva, es decir, motivación para realizar la tarea buscando obtener resultados positivos. También sostiene que el disfrute por la ejecución de una tarea induce una motivación intrínseca. Teniendo todo esto en cuenta, podría afirmarse que el hecho de que los niños disfruten realizando actividades artísticas aumentaría tanto su motivación intrínseca como su motivación extrínseca.

Reflexionando ahora sobre otro aspecto, resulta interesante rescatar las opiniones encontradas que se encontraban acerca de la libertad y la oportunidad para expresarse que brindan las actividades artísticas. Recordemos que mientras algunos sostenían que los niños disfrutaban de estas actividades porque podían expresarse y gozar de libertad, otros afirmaban que los alumnos no disfrutaban tanto a causa de la falta de estos ingredientes. Esto podría deberse a que los participantes poseen diferentes concepciones acerca de lo que es tener libertad y posibilidades para expresarse en las actividades artísticas. También se podría explicar esta discrepancia en los recuerdos acerca de la metodología experimentada por cada participante en la etapa escolar.

Las prácticas educativas artísticas en las que el alumnado percibe gozar de mayor libertad son aquellas en las que hacen uso de la creatividad. Lamentablemente, no siempre se tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la creatividad. En las clases de Música, por ejemplo, perdura cierta tendencia a que las prácticas musicales se reduzcan a reproducir obras y ejercicios creados por otros. Si a esto sumamos las pocas oportunidades que se brinda al alumnado para proponer diferentes interpretaciones de esas músicas, nos encontramos ante prácticas en las que poco se incide sobre la faceta expresiva y la creativa, elementos esenciales del arte.

No es casualidad que entre los resultados correspondientes a la dimensión C se constatará que “componer música” era la actividad menos practicada por los participantes. En la discusión sobre esto¹⁶⁷, se resaltaba que ya entre los años 1970 y 1980 compositores como Murray Schafer apostaron por implementar métodos

¹⁶⁷ Ver apartado 7.1.3.1 Actividades artísticas (frecuencia, agrado y autoeficacia), título Peculiaridades de las actividades realizadas con menor frecuencia.

creativos (Hemsey de Gainza, 2004). Se reflexionaba además, que en la actualidad van apareciendo múltiples propuestas en las que se utiliza la tecnología para desarrollar la creatividad artística (entre ellas: Murillo, Riaño, y Berbel, 2019; Miralpeix y Ufartes, 2016; y Galera, 2013).

Pero, a pesar de recogerse propuestas en las que se apuesta por utilizar estrategias que permiten desarrollar la creatividad y la expresión artística, perviven otras prácticas en las que estos elementos no están presentes. Nos queda todavía camino por recorrer, para que se tome conciencia de la importancia de brindar al alumnado la posibilidad de elegir y así poder sentir que goza de libertad en su aprendizaje, aumentando así, como ya hemos analizado, su motivación y la calidad de los aprendizajes.

Por último, comparando los argumentos utilizados en el pretest y en el postest, resulta interesante que, en el segundo, aumenta la cantidad de respuestas en las que están presentes tanto aspectos que potencian el disfrute como otros aspectos por los que este disminuye. El incremento de este tipo de respuestas puede ser interpretado como un análisis más pormenorizado de la realidad, en la que las cosas generalmente no se presentan como blanco o negro, sino que incluyen toda una serie de matices y elementos contradictorios.

7.1.5 Dimensión E: Valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos¹⁶⁸

Se presenta aquí la discusión acerca de la propuesta didáctica “Integración artística en Educación Primaria” que se expuso en el capítulo 5 en el apartado 5.6.2.1 y la interpretación de los resultados reflejados en el apartado 6.5, que están relacionados con el objetivo específico 3:

- OE3: a) Diseñar una propuesta didáctica teórico-práctica sobre la temática de la integración artística, en la que se proporciona a los futuros maestros la oportunidad de participación en una experiencia colaborativa de integración de lenguajes

¹⁶⁸ En adelante se denominará “experiencia integradora” a la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos.

artísticos y b) recoger posteriormente una valoración de estos acerca de esta experiencia.

7.1.5.1 Propuesta didáctica “Integración artística en Educación Primaria”

Como se explicó en el Capítulo 5¹⁶⁹, dentro de la asignatura de *Didáctica de la Música* se desarrolló la propuesta didáctica “Integración artística en Educación Primaria”, que comprendió una formación teórica, con función introductoria al tema de la integración artística, destinada a esclarecer algunos conceptos e ideas básicas, y una formación práctica, dentro de la cual se llevó a cabo una experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos, a la que se dedicó la mayor parte del tiempo y de trabajo por parte del alumnado.

Como se fundamenta a continuación, los objetivos de toda la propuesta didáctica fueron cumplidos. Con respecto al primer objetivo, cabe mencionar que mediante la formación teórica se proporcionaron a los estudiantes conocimientos básicos relacionados con los conceptos de globalización y de integración artística y se les ofreció información sobre diferentes proyectos en los que se utiliza este enfoque, con la finalidad de que constataran que la integración artística, no es tan solo un planteamiento teórico, sino que existen toda una serie de experiencias didácticas y programas en las que está implementada de diferentes maneras y con diversos fines.

Con relación al segundo objetivo, como se puede apreciar en el diseño de la propuesta didáctica, como parte de la formación práctica se incluyeron una variedad de actividades destinadas a que el alumnado experimentase de forma directa una variedad de formas de implementar la integración artística; además, como se pudo corroborar en los resultados y se discutirá más adelante, la experiencia artística contribuyó a fomentar la creatividad y a propiciar situaciones en las que la colaboración entre pares se hizo efectiva.

Todo esto contribuyó a dotar al alumnado de herramientas que le permitan poner en práctica proyectos de integración artística en su futura labor docente, por lo que se puede afirmar que se cumplió también tercer objetivo.

¹⁶⁹ Ver apartado 5.6.2.1 Propuesta didáctica.

Habiendo reflexionado en primer lugar sobre la propuesta didáctica, concentraremos la atención, a continuación, en la experiencia integradora que formó parte de la formación práctica. Nos centraremos en los resultados plasmados en cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos que se solicitó a los participantes que respondieran al finalizar la experiencia integradora mencionada.

7.1.5.2 Cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos

Como se detallaba en su descripción, este cuestionario constaba tanto de preguntas cerradas como de preguntas abiertas, habiendo un ítem que combinaba ambos tipos de preguntas. La discusión sobre este cuestionario que se presenta a continuación, está organizada comenzando por interpretar los resultados correspondientes a las preguntas cerradas, a fin de establecer correspondencias y comparaciones entre estos, para continuar luego relacionando estas primeras reflexiones con la interpretación de los resultados obtenidos a partir de las preguntas abiertas.

Discusión de resultados cuantitativos

Los participantes reflejaron haberse encontrado con un nivel de dificultad medio-alto para realizar la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos. Entre los resultados se recogía que la gran mayoría de respuestas estaban concentradas en los valores 3 (dificultad “media”, 45.7%) y 4 (dificultad “alta”, 45.7%) de la escala *Likert* utilizada¹⁷⁰, representando cada uno de estos a un 45.7% de los participantes, por lo que sumaban un 91.4% entre ambos.

¹⁷⁰ Todos los resultados de las variables sobre los que se discute en este apartado proceden de respuestas realizadas optando sobre escalas *Likert* de 5 valores.

La dificultad no tiene por qué ser un elemento negativo, por el contrario, es un pilar esencial de la motivación. Entre las pautas proporcionadas por (Soriano, 2001) para maximizar la motivación intrínseca¹⁷¹ este autor considera fundamental estructurar una tarea de modo que sea compleja y suponga un desafío. Esto se debe a que, dentro del enfoque cognitivo de motivación, las metas específicas, desafiantes y difíciles conllevan cuatro posibles consecuencias motivacionales: dirigir la atención hacia la tarea, movilizar el esfuerzo, aumentar la persistencia y promover el desarrollo de estrategias eficaces. De hecho, entre los resultados constatamos que la realización de la producción supuso a los participantes un esfuerzo considerable (moda: esfuerzo “alto” / valor 4 de la escala Likert: 68.6%).

Pero se debe tener en cuenta que, para que la dificultad opere de la forma positiva que se describía en el párrafo anterior, es indispensable que el nivel de dificultad sea adecuado:

Cuando sus habilidades [las habilidades personales] son altas, pero las actividades no son desafiantes, el resultado es el aburrimiento. Cuando el desafío y los niveles de habilidad son bajos, se experimenta apatía y cuando se enfrenta una tarea desafiante para la que no se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad (Naranjo, 2009, p. 166).

Por esto es necesario que el nivel de dificultad requerido para alcanzar una meta sea lo suficientemente alto para que resulte motivador, pero sin llegar a ser algo imposible de lograr o algo percibido como inalcanzable. En este caso, teniendo en cuenta los valores positivos de las otras variables detalladas en los resultados, especialmente los relativos al grado de satisfacción con el trabajo realizado y al nivel de acuerdo con que resultó una experiencia favorable de integración artística, se puede afirmar que el nivel de dificultad fue adecuado; esto supuso un reto que

¹⁷¹ Entre las diferentes clasificaciones de la motivación, encontramos la que distingue la motivación intrínseca de la extrínseca. Según (Ajello, 2003), la motivación extrínseca se aplica a situaciones donde la persona se involucra en actividades guiada por fines instrumentales o por motivos externos a la actividad misma, como recibir una recompensa. Por otra parte, la motivación intrínseca se relaciona con situaciones en las que la persona se implica en actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. Mientras que la perspectiva conductual enfatiza la importancia de la motivación extrínseca, las perspectivas humanista y cognitiva hacen hincapié sobre la relevancia de la motivación intrínseca de logro, debido a que esta se basa en factores internos, como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío y el esfuerzo (Santrock, 2002).

implicó a los estudiantes realizar un mayor esfuerzo para conseguir realizar grupalmente de forma colaborativa la producción artística que era la meta fijada en este caso, habiendo tenido que centrarse en la tarea solicitada de forma persistente para desarrollar las estrategias pertinentes. Siendo que, como veremos en los resultados cualitativos, esta tarea era novedosa, la dificultad puede haber contribuido no solo para adquirir nuevos conocimientos artísticos, sino también para generar nuevas estrategias.

Como venimos argumentando, los valores de todas las variables son altos: sumando los porcentajes de respuestas de valor 4 con las de valor 5, encontramos en todas ellas en torno a un 80-90% de respuestas ubicadas en estos dos valores más altos de las escalas *Likert* empleadas:

- *Interés*: valor 4 “alto”: 45.7% + valor 5: “muy alto”: 42.9% = 88.6%.
- *Disfrute*: valor 4 “me lo pasé bien”: 34.3% + valor 5: “me lo pasé muy bien”: 57.1% = 91.4%.
- *Utilidad*: valor 4 “bastante útil”: 51.4% + valor 5: “muy útil”: 25.7% = 77.1%
- *Aprendizaje*: valor 4 “bastante”: 62.9% + valor 5: “mucho”: 17.1% = 80%
- *Satisfacción*: valor 4 “alto”: 48.6% + valor 5 “muy alto”: 42.9% = 91.5%
- *Acuerdo con experiencia favorable de integración artística*: valor 4 “alto”: 51.4% + valor 5 “muy alto”: 40% = 91.4%.

Algunas de estas variables también están relacionadas con la motivación, que posee una importante incidencia sobre el aprendizaje. Una de las perspectivas que captan de manera eficaz su complejidad es la presentada por Pintrich y De Groot (1990), quienes diferencian tres categorías que resultan de gran relevancia en contextos educativos. Estos autores sostienen que en la motivación interviene: un componente de expectativas, relacionado con las creencias de los estudiantes acerca de su capacidad para realizar una tarea; un componente de valor, vinculado a sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea; y un componente afectivo, referido a las consecuencias afectivo-emocionales originadas al efectuar la tarea y los resultados académicos de éxito o fracaso. Estos componentes se corresponden con las siguientes preguntas: ¿puedo hacer esta tarea?, ¿por qué estoy haciendo esta tarea? y ¿cómo me siento haciendo esta tarea?

Aspectos relacionados al componente de expectativas fueron analizados en la discusión de la dimensión C, cuando se reflexionó acerca de la autoeficacia que reflejaron los estudiantes sobre la realización de diferentes actividades artísticas y la percepción de capacidad como futuros docentes enseñando diferentes disciplinas artísticas. Retomando la discusión de esta dimensión, encontramos que los resultados correspondientes al interés y a la utilidad están ligados al componente de valor y que los referentes al disfrute, lo están al componente afectivo. De esta forma, se puede presuponer que el alto grado de interés y consideración de utilidad de la tarea encomendada, sumados a que las tareas requeridas para la realización de la producción artística les suponían disfrute, incidieron positivamente sobre la motivación que persistió durante todo el proceso de elaboración de la producción artística.

El interés podría definirse como la tendencia o predisposición hacia ciertas cosas, objetos, eventos o sucesos que poseen los sujetos. Se construye a partir de factores emocionales, actitudinales y cognitivos (Dupont, Gendre, Berthoud y Descombes, 1984). Diversos autores hacen referencia al papel preponderante del interés en el aprendizaje, entre ellos autores como Tapia (1997), quien considera que el interés de una persona por aprender aumenta la concentración en sus pensamientos e intenciones sobre un objeto o situación dada, provocando el deseo de conocerlos mejor y más de cerca. Otros autores analizan la forma en que el interés puede ser potenciado:

La motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear cómo alcanzarlas y monitorear su progreso (Naranjo, 2009, p. 166).

Todo esto fue tenido en cuenta al elaborar la propuesta didáctica en general y la experiencia didáctica, en particular. Se consideró que la temática de la integración artística podría ser del interés de los futuros maestros, ya que más allá de resultar relevante para su formación, sería algo novedoso, en tanto que no es una metodología experimentada con alumnos en su formación escolar, ni algo sobre lo que les habrían hablado en otras asignaturas, que podrían aplicar en su futura labor

docente; probablemente con esto tengan relación los resultados acerca de la utilidad y el interés.

También se pensó en la importancia de que hubiera múltiples aspectos en los que estuviera presente la posibilidad de elección, ya que, como subrayaba Naranjo, esto incide positivamente incrementando el interés. Así, se propuso a los participantes la realización de una producción artística para la que tendrían un amplio espectro de elección sobre diferentes aspectos, entre ellos la temática, las disciplinas artísticas que combinarían, los elementos que incluirían de cada una de estas y la manera en que los integrarían. Si bien se les presentaron unas pautas en las que tenían una descripción acerca del producto que debían elaborar, estas eran muy generales, por lo que cada grupo contó con una amplia libertad para fijar su meta. Una vez que esta fue fijada, los grupos debieron organizarse para realizar su producción y tuvieron que responsabilizarse para efectuarla.

Considerando todo esto, se puede afirmar que la experiencia didáctica respondió a las características requeridas para potenciar el interés intrínseco mencionadas por Naranjo, lo que podría haber contribuido a que el 90% de las respuestas sobre el grado de interés de los participantes estuvieran ubicadas entre los valores 4 y 5 (niveles “alto” y “muy alto”).

También se tuvo en cuenta al diseñar la experiencia a realizar, que esta fuese una oportunidad de disfrute y de aprendizaje al mismo tiempo. Con grupos anteriores ya se había experimentado que las actividades prácticas en las que pueden desempeñarse musical y artísticamente en general son de su agrado, y que aquellas en las que pueden “jugar” combinando diferentes elementos libremente les resultan muy atractivas. Este tipo de actividades inciden a la vez muy positivamente sobre el desarrollo de la creatividad y la adquisición de múltiples aprendizajes, por lo que su elección no se debió a una mera función recreativa, sino a que son actividades de las que los alumnos disfrutaban a la vez que aprenden.

Tal como se previó, los resultados acerca del nivel de disfrute fueron altos. De la Herrán (1999) enumera algunos de los motivos que orientan el comportamiento. Entre todos los mencionados, encontramos motivos relacionados con las sensaciones, como la necesidad de placer y de experimentar emociones. En

este sentido, el hecho de que la realización de experiencia didáctica fuese promotora de disfrute, puede considerarse como un importante factor motivacional.

Entre los motivos que movilizan a los estudiantes mencionados por este autor, también encontramos motivos cognoscitivos, relacionados con la necesidad de entender, saber, descubrir, crear, explorar, afrontar retos, obtener satisfacción por medio del aprendizaje, tomar decisiones autónomas, lograr la realización de planes y la resolución de problemas, y motivos estéticos, orientados a la búsqueda del orden, de la estructura, de la belleza. La experiencia didáctica puede haber contribuido a que algunos de estos motivos pudieran ser parte de los que movizaron a los participantes, ya que permitía cubrir las necesidades planteadas desde el punto de vista cognoscitivo como las del estético.

Se puede inferir que todo esto favoreció la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado. Ellos así lo percibieron y lo plasmaron en sus respuestas en el cuestionario de valoración y, aunque se ha decidido que la evaluación por parte de la docente no forme parte de la investigación, cabe comentar aquí que fue muy positiva con respecto, tanto al proceso de elaboración como al resultado de las producciones artísticas grupales. Basándonos en las características de la experiencia integradora valorada por los estudiantes, se puede afirmar que se promovieron una diversidad de aprendizajes diferentes, entre ellos, aprendizajes sobre las temáticas de las problemáticas sociales elegidas, sobre aspectos artísticos de las disciplinas artísticas utilizadas para elaborar la producción grupal, aprendizajes relacionados con estrategias de aprendizaje y de organización del trabajo, y aprendizajes relacionados con el conocimiento personal y las habilidades sociales.

Después de todo lo expuesto hasta aquí, es de esperar que los resultados correspondientes al nivel satisfacción percibido por los participantes sea muy alto y, por ende, se muestren de acuerdo con que la experiencia integradora puede ser considerada una experiencia favorable de integración artística.

Discusión de resultados cualitativos

Como ya se ha explicado, el cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos constaba de tres preguntas abiertas: una inicial, destinada a que los estudiantes plasmen una primera valoración

global y espontánea del trabajo realizado, y otras dos finales, una de ellas complementaria a una pregunta cerrada sobre el grado de acuerdo con que la experiencia realizada constituyó una experiencia favorable de integración artística, destinada a que los participantes justifiquen el grado de acuerdo elegido, y la otra incluida con la finalidad que pudieran agregar algún otro aspecto no contemplado en el cuestionario.

Tanto en la valoración del trabajo realizado como en la justificación del grado de acuerdo con que la experiencia realizada resultaría una experiencia favorable de integración artística, encontramos que predominan ampliamente los aspectos positivos sobre los negativos, y que estos últimos, en la mayoría de los casos, fueron sopesados por aspectos positivos. Se citaba como ejemplo de esto una respuesta en la que se sostenía que, aunque había sido un trabajo muy laborioso, habían disfrutado mucho haciéndolo.

Los resultados recogidos a partir de estas preguntas abiertas, además, coinciden en buena medida con lo expuesto en el punto anterior en el que se discutían los resultados cuantitativos, ya que entre los mencionados resultados cualitativos figuran comentarios relacionados con la dificultad y el esfuerzo que les supuso la realización del trabajo, y también se recogen toda una serie de comentarios que denotan un alto nivel de disfrute, interés y satisfacción con el trabajo realizado. Uno de los aspectos donde se hace hincapié sobre esto último es haber conseguido integrar los diferentes lenguajes artísticos, como se les había solicitado en las pautas, tarea que por lo visto suponía bastante dificultad para ellos, probablemente por la falta de experiencia en este campo manifestada en este cuestionario y observada también en los cuestionarios pretest y posttest.

Con relación a los resultados cuantitativos sobre el aprendizaje, entre los resultados cualitativos se mencionan aprendizajes artísticos y aprendizajes relacionados con las problemáticas sociales sobre las que eligieron trabajar.

Aunque a partir de todo esto se podría decir que la experiencia resultó útil para la formación profesional del alumnado de magisterio, es llamativo que entre las respuestas cualitativas no se hizo referencia de forma directa a esta la utilidad, lo cual resulta bastante coherente con los resultados cuantitativos, que no reflejaban valores tan altos en la variable utilidad con respecto a las otras variables. Ello denota

que sería interesante en implementaciones futuras de experiencias de este tipo buscar estrategias que facilitaran que tomaran mayor conciencia acerca de su utilidad formativa.

Además de estos resultados ligados a lo tratado en lo cuantitativo, entre los cualitativos emergieron otros aspectos. En primer lugar, cabe destacar que proliferan ideas asociadas al uso de la creatividad, la imaginación y la búsqueda de originalidad, a las que se suman otras que resaltan la libertad que sintieron para realizar su creación artística. Estos resultados contribuyen a corroborar la consecución del segundo de los objetivos de la propuesta didáctica, en el que se explicitaba, entre otras cosas, que esta contribuyera al desarrollo de la creatividad.

En segundo lugar, otro aspecto de gran relevancia que emergió entre las respuestas cualitativas fue la cooperación constatada entre los integrantes de los grupos; en algunos casos se mencionaban también algunos conflictos, los cuales fueron superados durante la realización de la experiencia integradora, ya que todos los grupos consiguieron terminar su producción artística. Que los participantes mencionaran de diferentes maneras aspectos positivos sobre el trabajo colaborativo realizado apoya la idea de la investigadora de que este tipo de metodología era la más adecuada para la experiencia de integración artística.

Se explican a continuación las razones: tras realizar una revisión exhaustiva sobre fuentes en las que se documentan tanto aspectos teóricos sobre el aprendizaje colaborativo como propuestas prácticas en las que fue implementado este tipo de aprendizaje, Lillo (2013, p. 137), afirma que:

es posible concluir que el aprendizaje del alumno, como individuo, se alimenta del proceso y del resultado construido por el grupo de trabajo en el que se encuentra inserto, obteniendo de esta forma resultados de mayor calidad y mayor aprendizaje, en comparación a lo que podría lograr cada alumno trabajando individualmente. Bajo la misma línea, la construcción del conocimiento en grupo, permite hacer más heterogéneo el aprendizaje, sin que esto signifique necesariamente perjudicar el aprendizaje de los alumnos “más aventajados”, pero sí beneficiando a los alumnos con rendimiento o desempeño inferior.

Este autor resalta además que esta metodología resulta más efectiva, en cuanto a participación y motivación del alumnado, desarrollo de competencias (especialmente las relacionadas con el trabajo en equipo) y aprendizaje logrado, que

las metodologías tradicionales como la clase magistral. Todas estas características positivas expuestas por Lillo se verificaron en el trabajo realizado de la siguiente manera: en cuanto a la mayor calidad, cantidad y variedad de aprendizajes, se puede afirmar que el trabajo grupal facilitó que los alumnos compartieran sus intereses acerca de la problemática social que más les preocupaba con sus compañeros. Esto les permitió compartir sus inquietudes y conocerse más, además de reflexionar y conocer otros aspectos relevantes sobre las problemáticas sociales.

También fue productiva esta metodología en la realización de la producción, ya que más allá de haber obtenido resultados artísticos ricos en elementos, construcción y significado simbólico, produjeron aprendizajes entre pares sobre una multitud de cuestiones (artísticas, habilidades sociales, relacionadas con el metaaprendizaje, etc.), a la vez que diseñaron conjuntamente estrategias que probablemente no hubieran sido generadas a partir del trabajo individual. Esto es coherente los estudios de autores como Sawyer (2007), que hablan de una creatividad colectiva.

Durante el proceso de elaboración de la propuesta didáctica pudo observarse cómo los estudiantes que poseían más habilidades y/o conocimientos sobre alguna cuestión ayudaban a los que podían tener dificultades o menos dominio, e incluso, que no habiendo algún miembro del grupo que destacara, pudo observarse como apoyándose y colaborando entre todos iban superando los diferentes retos que se presentaban durante el trabajo: autores como Loke y Chow (2007) subrayan las ventajas de la implementación del aprendizaje entre pares. Además, para la representación de la producción artística todos debían participar interactuando (cantando, dramatizando, recitando, tocando instrumentos, etc.), por lo que no podía haber algún integrante que estuviera completamente al margen de lo que estaba realizando el grupo; según lo observado por la docente, sucedió todo lo contrario, ya que en general todo el alumnado se mostró muy implicado tanto en el proceso de elaboración de la propuesta didáctica como en la representación final.

Esta interdependencia entre los estudiantes es una de las condiciones indispensables para que se constate el aprendizaje colaborativo. Collazos y Mendoza (2006, p.74) señalan que:

La colaboración solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina y positiva entre los estudiantes que están colaborando, los profesores y su entorno.

Para lograr una colaboración efectiva se hace necesario que cambien los roles de los estudiantes y de los profesores.

Este cambio de rol, también se constató, ya que los alumnos se convirtieron en los protagonistas de su propio aprendizaje y la docente pasó a un segundo plano apoyándoles, guiando, proporcionando materiales del aula de música que podrían servirles, proponiendo estrategias para la resolución de conflictos, reconociendo todos los logros que iban acumulando. El rol asumido por la docente se corresponde con la descripción proporcionada por Galindo (2012). Según esta autora, en el contexto del trabajo colaborativo, el docente debe asumir el papel de asesor o guía, encargándose de: a) diseñar con cuidado la propuesta; b) definir los objetivos y los materiales de trabajo; c) organizar las "subtareas"; d) ser el mediador cognitivo asegurando la construcción del conocimiento; y e) supervisar el trabajo y resolver cuestiones puntuales de modo individual o grupal.

Continuando con los aspectos que emergieron en los resultados cualitativos del cuestionario de valoración de la experiencia integradora, en tercer lugar, se recogen cuestiones relacionadas con el tiempo, en las que aparecen diferentes puntos de vista, entre los que se podría considerar la falta de tiempo denunciada por algunos como un aspecto tener en cuenta a la hora de mejorar la experiencia. Por último, otra cuestión interesante que los estudiantes mencionaron es que les resultó un trabajo original que no habían realizado en otras asignaturas, en algunos casos reclamando que se realizaran más este tipo de dinámicas (creativas, con libertad para elegir el tema), y motivadoras. Estas afirmaciones animan aún más a incluir el enfoque integrado como una metodología de trabajo habitual.

7.2 Síntesis de las contribuciones de la propuesta didáctica

7.2.1 Dimensión A - Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes

Con respecto al objetivo principal de la investigación de comparar la percepción de los participantes acerca del enfoque globalizado de la enseñanza de las artes en la etapa de Educación Primaria, antes y después de participar en la propuesta didáctica se constató lo siguiente:

- La propuesta didáctica contribuyó a que la mitad de los participantes reflejase en el postest alguna *concepción de integración artística* relacionada con la que les fue planteada en dicha propuesta. Dentro de esta concepción, entre las diferentes maneras en las que se exponía que podía ser llevada la integración de las disciplinas artísticas, destaca la integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento sobre la integración de las disciplinas artísticas entre sí.
- Si bien tanto en el pretest como en el postest predominan las valoraciones positivas acerca del *enfoque integrado de las disciplinas artísticas con otras áreas*, los participantes poseen un mayor conocimiento sobre el tema después de haber realizado la propuesta didáctica. Este mayor conocimiento se basa en la disminución en el postest de respuestas que no se ajustan a lo preguntado, el aumento en el número total de argumentos empleados y la disminución de la utilización de argumentos más generales en favor de otros más específicos.
- Desde el punto de vista cuantitativo, los participantes reflejan en sus respuestas un alto interés por la *implementación de PAI en su futura labor docente*, tanto en el pretest como el postest. Comparándose los argumentos del pretest con los del postest, entre las diferencias, se verifica en el segundo una mayor conciencia acerca de la potencialidad de los proyectos de artes integradas para promover aprendizajes en el alumnado y constituirse como medio de innovación docente. También aparecen como novedad en el postest argumentos en los que se refleja que los PAI pueden ser beneficiosos

para los docentes, dado que les permite aprender, investigar y disfrutar implementándolos.

7.2.2 Dimensión D - Consideraciones sobre la Educación Artística

La propuesta didáctica contribuyó a:

- Ampliar la *concepción de los participantes sobre lo que les sugiere “Educación Artística”* y sus conocimientos sobre la misma, constatándose esto en el aumento de la proporción de las respuestas de desarrollo, la definición de EA a partir de un nivel de concreción intermedio, en lugar de hacerlo desde uno más general u otro demasiado específico, y el aumento de las disciplinas artísticas mencionadas.
- Que los participantes tomaran conciencia acerca de la necesidad de que la actual Educación Artística que reciben los niños, en la que están presentes principalmente las vertientes plástica y musical, se vea enriquecida por la incorporación de otras *ramas artísticas* como el teatro, la danza y la literatura.
- Que los participantes sean más conscientes sobre el bajo nivel de *importancia que se otorga a la EA en los centros educativos*, incorporándose en el postest argumentaciones no presentes en el pretest y sustituyéndose argumentos más básicos por otros más específicos. Esto mismo sucede con las argumentaciones acerca de la *poca importancia otorgada a la EA en la sociedad y con relación a otras áreas de conocimiento*.
- Que se acentuara más la elección de los especialistas como el *perfil más idóneo para impartir la EA*, justificándose en la idea de que son los que conocen bien la materia y poseen conocimientos pedagógicos, mencionándose también en menor medida su vocación artística.
- Que se incrementen más aun las respuestas en las que se afirmaba que un alto nivel de *disfrute experimentado por los niños realizando actividades artísticas*.

El único aspecto sobre el que no se verificaron cambios sustanciales en esta dimensión fue el del papel de la Educación Artística, predominando tanto en el

pretest como en el posttest la idea de que esta debería ser tanto medio como fin de aprendizaje.

7.2.3 Dimensión C - Relación con lo artístico

Las contribuciones de la propuesta didáctica sobre la dimensión Relación con lo artístico poseen mucho menor peso, ya que:

- Se verificó un aumento del grado de agrado y el sentimiento de autoeficacia con respecto a algunas actividades artísticas, que probablemente esté relacionado con la realización de la propuesta didáctica, aunque no puede asegurarse que sea así en todos los casos.
- En la autoeficacia acerca de la participación en proyectos de artes integradas no se verificaron cambios significativos desde el punto de vista cuantitativo y los constatados desde el punto de vista cualitativo no son muy relevantes.
- No se han suscitado cambios significativos en la autoeficacia ni tampoco en la motivación de los participantes por enseñar las diferentes disciplinas artísticas.

7.2.4 Dimensión E - Valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos

- La experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos, realizada dentro de la propuesta didáctica, conllevó una percepción de dificultad adecuada, un alto grado de interés, la consideración de utilidad de la tarea encomendada y disfrute en la realización de la producción artística. Todo esto incidió positivamente sobre la motivación facilitándose la adquisición de diversos aprendizajes. Estos aprendizajes fueron tanto artísticos como de otra índole, constituyendo esta experiencia un ejemplo de propuesta en la que confluyen la concepción de educación “para el arte” con la de educación “por el arte”. En concordancia con lo expuesto, el nivel satisfacción fue muy alto y los participantes se mostraron de acuerdo

con que la experiencia realizada puede ser considerada una experiencia favorable de integración artística.

Sintetizando, la propuesta didáctica llevada a cabo contribuyó a que los participantes reafirmaran con mayor solidez su valoración positiva del enfoque integrado de la enseñanza de las disciplinas artísticas y su interés por implementar proyectos de artes integradas, ampliando sus conocimientos sobre estas cuestiones. También les implicó una reflexión acerca de la Educación Artística, concretamente sobre sus potencialidades educativas en contraposición a la escasa importancia que se le otorga en la sociedad y en los centros educativos, sobre la necesidad de inclusión de una mayor variedad de disciplinas artísticas, sobre la necesidad de contar con profesionales que tengan tanto conocimientos específicos de las ramas artísticas como formación pedagógica para impartir la EA, y acerca del disfrute simultáneo al aprendizaje que pueden promover las actividades artísticas en los niños.

7.3 Conclusiones

La presente Tesis Doctoral se ha dedicado a abordar el estudio de la influencia de una propuesta didáctica artística integradora de carácter teórico-práctico, realizada con estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria, sobre su concepción acerca del enfoque integrado de la enseñanza de las artes. Se estudiaron también la formación artística de los participantes, su relación con el arte (experiencia, agrado, motivación y autoeficacia) y sus apreciaciones sobre la Educación Artística en el contexto escolar, con la finalidad de establecer algunas relaciones de estos aspectos entre sí y con la percepción de los participantes acerca del enfoque integrado de la enseñanza de las artes.

A partir de la revisión bibliográfica realizada se ha comprobado que este enfoque se justifica, entre otras razones: a partir de la forma de percibir global de los niños y de la complejidad de la realidad; en la trayectoria de experiencias muy positivas iniciadas por pedagogos como Decroly, con sus centros de interés, que llegan hasta la actualidad; el actual currículum de la LOMCE, en el que se propone

que la organización de la acción educativa debe procurar la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, adoptándose un enfoque por competencias; y la necesidad de contar con personas creativas, críticas, poseedoras de una alfabetización múltiple, capaces de conjugar diferentes elementos y trabajar colaborativamente, que puedan aportar soluciones en nuestra sociedad global en la que las problemáticas se multiplican y los cambios se suceden cada vez más rápido, requiriendo un auténtico esfuerzo de adaptación.

Exponíamos, junto a los objetivos, que se esperaba que la propuesta didáctica contribuyera: 1) a la mejora de la percepción de los participantes acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de la etapa de Educación Primaria, 2) a aumentar su predisposición para implementar proyectos de artes integradas en su futuro profesional, y 3) a producir otros cambios favorables sobre diversos aspectos vinculados a la educación artística a nivel personal y profesional. Sobre estas expectativas, podemos concluir que:

1) Mejora de la percepción de los participantes acerca del potencial pedagógico del enfoque integrador de la enseñanza de las artes en el ámbito de la etapa de Educación Primaria:

- La propuesta didáctica, aunque no mejoró significativamente la valoración de los participantes acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes, que ya era favorable en el pretest, incidió positivamente sobre los conocimientos de los participantes acerca de este enfoque.

2) Aumento de su predisposición para implementar proyectos de artes integradas en su futuro profesional

- Desde el punto de vista cuantitativo, no se puede afirmar que la propuesta didáctica haya contribuido a aumentar el interés de los participantes para implementar proyectos de artes integradas en su futuro profesional, aunque cabe comentar que estos, ya en el pretest, mostraron un alto interés por desarrollar este tipo de proyectos. Desde el punto de vista cualitativo se observan ciertos cambios favorables en las argumentaciones utilizadas para justificar el grado de interés elegido.

3) Cambios favorables sobre diversos aspectos vinculados a la educación artística a nivel personal y profesional:

- De todos los aspectos estudiados relacionados con el enfoque integrado de la enseñanza de las artes, la propuesta didáctica incidió especialmente sobre las consideraciones de los participantes acerca de la Educación Artística (categorías: Concepciones sobre EA, Importancia EA en centros de España, Disciplinas que se deberían incluir en EA, Perfil educador artístico en Educación Primaria y Disfrute niños en actividades artísticas).

7.4 Contribuciones, limitaciones y perspectivas futuras

7.4.1 Principales contribuciones

Esta investigación, además de aportar conclusiones relacionadas con la influencia de la formación inicial del profesorado sobre la percepción de un grupo de estudiantes acerca del enfoque integrado de las artes en educación, proporciona una visión holística sobre el tema de la integración artística. Esta visión holística es el resultado de diseñar la investigación guiados por la noción de “integración” defendida a lo largo de toda esta Tesis Doctoral para ser aplicada al campo de la educación. En este estudio se han integrado:

- Diferentes aspectos relacionados con la integración artística, como son: la formación artística de los participantes, abarcándose tanto la formación general como la que pudiera estar relacionada directamente con los proyectos de artes integradas; su relación con el arte, tanto desde el punto de vista personal como profesional (como futuros profesores), y las consideraciones que poseen sobre diversas cuestiones de la Educación Artística.
- Diversos campos de conocimiento, conjugándose conocimientos provenientes de diversas ramas de la pedagogía, la psicología y, en menor medida, de la sociología.
- Distintos enfoques metodológicos, habiéndose establecido estrechas y variadas relaciones entre los procedimientos cuantitativos y cualitativos,

entre los que contamos con conversiones de datos cualitativos a cuantitativos y, fundamentalmente, la complementariedad de una valoración cuantitativa con una justificación de esta valoración cualitativa.

Por esta razón, este estudio no proporciona una visión global meramente superficial, sino que aporta riqueza y profundidad en el tratamiento de muchos aspectos en los que no sólo se ha recogido una valoración cuantitativa, sino que se ha indagado sobre las razones que llevan a los participantes a elegir esa valoración. Se afirmaba que en el diseño prevalecía un enfoque cualitativo y es ahí en donde está la clave, ya que lo cualitativo aporta las explicaciones a lo cuantitativo, permitiendo verificar en algunos casos que aunque no cambien las valoraciones cambian las razones. De haberse realizado este estudio solamente con un enfoque cuantitativo no se habrían detectado toda una serie de cambios de pensamiento de los participantes sobre los diferentes aspectos tratados, dando la sensación que nada ha cambiado cuando sí lo ha hecho.

Otra contribución de esta investigación son los instrumentos de recogida de datos, los cuales fueron elaborados y validados especialmente para este estudio, por no contarse con otros similares. De los dos instrumentos utilizados, el cuestionario pretest-postest de la propuesta didáctica es el más interesante para ser utilizado en investigaciones futuras, con las modificaciones pertinentes basadas en las sugerencias que se realizan más adelante para poder hacerlo más eficaz o con otras modificaciones vinculadas a algunas necesidades particulares de la nueva investigación.

Por último, fruto de esta investigación queda diseñada una propuesta didáctica que, más allá de haber sido aprovechada por los participantes de este estudio, puede ser llevada a cabo en el futuro con otros grupos de estudiantes. Si bien esta propuesta podría ser ampliada, se constató que tal y como fue realizada, fue muy positiva para el alumnado.

7.4.2 Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones de esta investigación encontramos:

- Si bien se prefirió contar con un número reducido de participantes intencionalmente por tratarse de un estudio exploratorio, con mayor

peso en lo cualitativo que en lo cuantitativo, el haber contado con más participantes hubiera permitido un análisis estadístico más riguroso y completo.

- No contar en algunas categorías de análisis con datos cualitativos que ayudaran a ampliar las percepciones de los participantes reflejadas cuantitativamente.
- La falta de claridad en la redacción de las preguntas 10 y 19 del cuestionario pretest-posttest, implicó no poder contar con datos fiables acerca de la experiencia de los participantes como alumnos en Educación Artística en su escolarización primaria (si había sido agradable/desagradable, satisfactoria/insatisfactoria, etc.) ni tampoco sobre la percepción de los participantes acerca de enfocar el aprendizaje de las disciplinas artísticas integradas entre sí mismas.

7.4.3 Perspectivas futuras

Teniendo en cuenta todas las ventajas que conlleva la implementación del enfoque integrado de las artes en educación, después de haber realizado este estudio exploratorio sería interesante continuar indagando sobre esta temática. En futuros estudios podría plantearse la posibilidad de que los enfoques cualitativo y cuantitativo estuviesen más equilibrados. También sería interesante abordar estudios con profesorado en activo, al que se les propusiera trabajar con una metodología integradora de las artes, para valorar sus percepciones acerca de esta forma de trabajo.

Otra actuación relevante podría ser diseñar una propuesta didáctica más ambiciosa, que incluyera más sesiones, permitiendo profundizar más en los contenidos tratados y realizar más actividades integradoras con el alumnado. Siendo que los resultados reflejaban ya en el pretest una percepción positiva acerca del enfoque integrado de la enseñanza de las artes en la etapa de Educación Primaria, probablemente necesitemos una formación más potente para mejorar aun más esta percepción. Más allá de esto, sería muy importante que contaran con una formación que los dotara de más herramientas que les facilitaran abordar la enseñanza de las artes de forma integrada.

En un momento en el que poco a poco se van implementando cada vez en más centros metodologías integradoras como la del trabajo por proyectos, las artes no pueden quedarse fuera. Como se ha defendido a lo largo de toda esta Tesis Doctoral, las artes deben tener una mayor presencia en la educación. Abordarlas de forma integrada contribuye a que el arte, además de ser un fin de aprendizaje, constituya un medio para desarrollar otros aprendizajes, promoviéndose prácticas docentes que proporcionan una mejor comprensión de la realidad que nos rodea, siempre con el fin último de formar personas que sean capaces de mejorar nuestra sociedad actual.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2005). Didáctica de la sospecha: Qué considero importante investigar en el campo de la educación artística a principios del s. XXI. En R. Marín Viadel¹⁷² (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 11-18). Granada: Universidad de Granada.
- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2014a). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y cultura visual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. (2014b). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2015). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M., y Mejías, C. (2017). *Art thinking: cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Águila, D., Núñez, M., y Raquimán, P. (2011). Las artes en el currículo escolar. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp. 21-29). Madrid: OEI / Santillana. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- Agirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética*. Navarra: Universidad Pública de Navarra.
- Aguirre, I., y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-87). Madrid: OEI / Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de Psicología de la Educación* (pp. 251–271). Madrid: Popular.

¹⁷² Siendo que hay dos autores Marín, R. (Ricardo Marín Viadel y Ricardo Marín Ibáñez), teniendo en cuenta que no se contempla este caso en el Manual de publicaciones de la APA (tercera traducción en español de la 6ª en inglés), se ha optado por utilizar en las citas y en las referencias ambos apellidos de cada uno para distinguirlos.

Referencias

- Álamos, J. E. (2017). Música y danza, pilares de un proyecto interdisciplinar. *Eufonía. Didáctica de La Música*, 73(octubre), 47–57.
- Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alcázar, A. J. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical una experiencia de la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 49, 81–92.
- Arañó, J. C. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín (Ed.), *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 19-42). Granada: Universidad de Granada.
- Arnal, J., del Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arriaga, C., de Alba, B., Totoricagüena, M., y Cuadrado, F. J. (2017). Historias que emocionan: grabación, creación y edición sonora como experiencia colaborativa en la Universidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 131–153.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau!: El papel de las artes en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1–45). EE. UU.: University of Cambridge.
- Bautista, A., Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., y Yau, X. (2016). Curriculum integration in arts education: connecting multiple art forms through the idea of ‘space.’ *Journal of Curriculum Studies*, 48(5), 610–629. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089940>

- Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Berbel, N., y Capellà, P. (2014). Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de grado de educación infantil y primaria. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 287–294. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734041>
- Bernal, J. L., y Teixidó, J. (2012). *Las competencias docentes en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Black, J., Castro, J., y Lin, C. (2015). *Youth Practices in Digital Arts and New Media: Learning in Formal and Informal Settings*. New York: Palgrave.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en investigación musical. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Burnard, P., Dragovic, T., Jasilek, S., Biddulph, J., Rolls, L., Durning, A., y Fenyvesi, K. (2017). The Art of Co-Creating Arts-Based Possibility Spaces for Fostering STE(A)M Practices in Primary Education. In T. Chmi & X. Du (Eds.), *Arts-Based Methods in Education Around the World* (pp. 247–282). Gistrup (Dinamarca): River Publishers.
- Burset, S., Calderón, D., y Gustems, J. (2016). *Proyectos artísticos interdisciplinares: la creación artística al servicio del bienestar*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Cabedo, A., Riaño, M. E., y Berbel, N. (2017). UniTICarte: Redes colaborativas para el desarrollo de proyectos creativos en la formación de maestros en la universidad. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 12, 119–129.

Referencias

- Callejón, M. D., y Pérez-Roux, T. (2010) De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y movimiento* N° 2. Pp. (41-53). Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/459/392>
- Carabias, D. (2015). *La formación inicial y continua del maestro de educación artística en España y Latinoamérica*. Universidad de Valladolid. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1285861727.pdf
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: Fundamentación teórica y análisis. *Revista Internacional De Educación Musical*, 3, 11–21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Casals, A., Vilar, M., y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: Reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de Música y Lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 5(4), 1–17. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9555>
- Castillo, J. R. (2014). *Sociología de la educación. Romance Quarterly* (Vol. 61). Viveros de la Loma (Méjico): Red tercer milenio. <https://doi.org/10.1080/08831157.2014.886890>
- Carrillo, C., Viladot, L., y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 14, 61–74.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *International Small Business Journal*, 15, 73-85.
- Colás, M. P., y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Coll, C., y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16–20.
- Collazos, C. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9(2), 61–76. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/663/748>

- Comisión Europea: Dirección General de Educación y Cultura. Grupo de Trabajo B: “Competencias clave” (2004). *Puesta en práctica del programa de trabajo “Educación y formación 2010”. Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Recuperado de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Concina, E. (2019). The role of metacognitive skills in music learning and performing: Theoretical features and educational implications. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01583>
- De la Herrán, A. (1999). Didáctica de la motivación (I y II partes). *Suplemento Pedagógico Acade, 25 y 26*, 10–13 y 6–9. Recuperado de <https://ikaskide.files.wordpress.com/2012/04/de-la-herrc3a1n-gascc3b3n-didc3a1ctica-de-la-motivacic3b3n.pdf>
- Decreto 56/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Publicado en BOC de 24 de mayo de 2007. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=116416>
- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi.
- Dennis, B. (1991). *Proyectos sonoros*. Buenos Aires: Ricordi.
- Desing thinking para educadores*. (n.d.). Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/design_thinking/design_thinking_1.pdf
- Díaz, E. (2005). *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, M. (2014a). Enseñar música en el siglo XXI. In A. Giráldez (Ed.), *Didáctica de la Música en Primaria* (pp. 13–30). Madrid: Síntesis. <https://doi.org/978-84-995883-6-0>
- Díaz, M. (2014b). Entrevista a Susana Espinosa. *Eufonía. Didáctica de La Música*, 62(octubre), 1–10.

Referencias

- Domínguez, M., Medina, M., Martínez, M., & López, G. (Coord. . (2018). *Metodología de la educación para la investigación y la diversidad*. Vizcaya: UNED.
- Duncum, P. (2006). *Visual Culture in the Art Class: Case Studies*. Reston: NAEA.
- Dupont, J.-B., Gendre, F., Berthoud, S., y Descombes, J.-P. (1984). *Psicología de los intereses*. Barcelona: Herder.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Etxeberria, J., y Tejedor, F. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Efland, A. D., Freedman, K., y Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. Reston: NEAE.
- Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. *AusArt*, 3(1), 54–65. <https://doi.org/10.1387/ausart.14406>
- Freedman, K. (2006). *Enseñar la cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Galera, M. del M. (2013). Recursos para la enseñanza de la lectura musical: el uso de los editores de partituras en actividades creativas. *Espacio y tiempo, revista de Ciencias Humanas*, 27, 95–105.
- Galindo, R. (2012). Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, 4(2), 156–169.
Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/325/290>
- García, R., Traver, J. A., y Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Madrid: ICCE.
- García Sánchez, A. (2018). El cuento musicado como eje vertebrador de una efectiva educación interdisciplinar. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 13, 11–23.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. London: Fontana (traducción castellano, *Estructura de la Mente*. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós educador.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. (1ª Edición: 1993).
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Giráldez, A. (2009a). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). Madrid: OEI / Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- Giráldez, A. (2009b). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 89-95). Madrid: OEI / Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- Giráldez, A. (2014). Proyectos en Educación Musical. In A. Giráldez (Ed.), *Didáctica de la Música en Primaria* (pp. 93–100). Madrid: Síntesis.
- Giráldez, A. y Malbrán, S. (2011). Generalistas, especialistas y artistas: algunas ideas sobre el perfil. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía: De la teoría a la práctica* (pp. 39-44). Madrid: OEI / Santillana. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- Giráldez, A., y Palacios, A. (2014). *Educación Artística en Iberoamérica: Educación Primaria*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article14856>
- Goetz, J., y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, M. C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE: Estudios Sobre Educación*, 5, 61–83.
- González, N., y Riaño, M. E. (2010). Saber sobre música: estrategias

Referencias

- metodológicas. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música* (pp. 109–134). Barcelona: Graó.
- Goodman, N. (1968). *Languages or art*. Indianápolis: Boobs-Merril (trad. cast.: *Los lenguajes del arte*. Barcelona: Seix Barral, 1974).
- Guerrero, S. (2012). *Guía para un uso igualitario y no sexista del lenguaje y de la imagen en la Universidad de Jaén*. Publicaciones Universidad de Jaén. Recuperado de <http://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/194/1/RCIEM172.pdf>
- Guichot, V., y Rebollo, M. J. (2001). *Textos sobre principios pedagógicos contemporáneos*. Sevilla: Kronos.
- Gutiérrez, R., Cremades, A., y Perea Díaz, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de Educación Primaria. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (25), 151–161. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3877921&info=resumen&idioma=ENG>
- Guzmán, M. D. (2009). Los proyectos y su secuencia de trabajo. *Enfoques educativos*, 38, pp. 41-48. ISSN: 1988-5830. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_38.pdf#page=42
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada. Nuestro tiempo*. Madrid: Santillana.
- Gutiérrez, E., Rey, E., y Melo, L. (2018). You Tube. En C. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 94–98). Barcelona: Ce.Ge. Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/247>
- Eisner, E. W. (1987). *Procesos cognitivos y curriculum: una base para decidir que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós arte y educación.
- Eisner, E. W. (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós.

- Ericsson, K. A., Roring, R. W., y Nandagopal, K. (2007). Giftedness and evidence for reproducibly superior performance: An account based on the expert-performance framework. *High Abilities Studies*, 18, 3–56.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hamblen, K. A. (1987). An examination of discipline-based art education issues. *Studies in Art Education*, 28 (2), pp. 68-78.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 201, 74–81.
- Hernández, F. (1999). La educación artística para la comprensión de la cultura visual: una propuesta para una época de cambios. En R. Juanola, M. Prat, J. J. Jové, M. J. Agra, F. Hernández, y E. Bosch (Eds.), *Art, cultura, educació: Idees actuals entorn de l'educació artística*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Hernández, F., y Ventura, M. (2006). *La organización del currículum por proyectos de trabajo: El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Ibarretxe, G. (2006). El conocimiento científico en investigación musical. En M. Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 9-30). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Isusi-Fagoaga, R. (2018). Innovación, interdisciplinariedad y educación artística en la formación docente universitaria. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 13, 43–53.
- Jencks, C. (1985). *El lenguaje de la arquitectura postmoderna*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Juanola, R, y Calbó, M. (2005). Hacia modelos globales en educación artística. En R. Marín Viadel (Ed.) *Investigación en educación artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (pp. 99-124). Granada: Universidad de Granada.

Referencias

- Lázaro, R. (2008). Proyecto Adoptar un músico. *Eufonía. Didáctica de La Música*, 42, 111–120.
- Lillo, F. (2013). Aprendizaje colaborativo en la formación de universitaria de pregrado. *Revista de Psicología - Universidad Viña Del Mar*, 2(4), 109–142. Recuperado de <http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Publicado en BOE de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Publicado en BOE de 10 de diciembre de 2013.
- Loke, A., y Chow, F. (2007). Learning partnership the experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44, 237–244. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028>
- Lyon, D. (2005). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Liotard, J. F. (1984). *La postmodernidad (explicada a niños)*. Madrid: Cátedra.
- Luzuriaga, L. (1954). *Ideas pedagógicas del siglo XX*. Buenos Aires: Nova.
- Maltas, W. (2015). *From STEM to STEAM: Integrating Arts Education into the STEM disciplines of Science , Technology, Engineering and Math*.
- Martínez, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategias de la investigación científica. En *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, N°. 20-2006, pp. 165-193. Recuperado de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf
- Marín Ibáñez, R. (1979). *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*. Paraninfo: Madrid.
- Marín Ibáñez, R. (1998). *Creatividad y reforma educativa*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacions e Intercambio Científico.
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz, C., y Villardón-Gallego, L. (2017). Competencias profesionales del profesorado de educación obligatoria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74, 171–192.

- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educacao*, 20(61), 479–499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- MEC. (2005). Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Publicado en BOE de 25 de enero de 2005.
- MEC. (2006b). Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Publicado en BOE de 8 de diciembre de 2006.
- MEC. (2007). ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Publicado en BOE de 29 de diciembre de 2007.
- MECD. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en BOE de 1 de marzo de 2014.
- Martínez, Y., Ivanova, A., y Martínez, C. (2019). La creación en la enseñanza musical de la Comunidad de Madrid: estudio curricular comparativo. *Revista Electronica de LEEME*, 43, 74–92. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14016>
- Miralpeix, A., y Ufartes, G. (2016). Tres propuestas prácticas para hacer música con dispositivos móviles (smartphones y tablets). En A. Giráldez (Coord.), *De los ordenadores a los dispositivos móviles: Propuestas de creación musical y audiovisual* (pp. 89–113).
- Mirzoeff, N. (2003). *Cultura Visual*. Barcelona: Paidós.
- Mishler, E. (1986). *Research interviewing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Moreno, C. (2015). MeTaEducArte; Performance “Yo soy él”, educación artística comprometida con la justicia social. *Opción*, 31(5), 601–624.
- Muiños, S. M. (2011). La educación artística en la cultura contemporánea. En A. Giráldez y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía: De*

Referencias

- la teoría a la práctica* (pp. 9-20). Madrid: OEI / Santillana. Recuperado de http://www.oei.es/metas2021/LibroEdArt_Delateoria-prov.pdf
- Murillo, A., Riaño, M. E., y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electronica de LEEME*, 43, 1–18. <https://doi.org/10.7203/LEEME.43.14007>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Educación*, 33(2), 153–170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Olabuénaga, J. L., Aristegui, I., y Melgosa, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Departamento de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Ortega, M. (2010). “Adoptar un músico”. Música y participación: un proyecto educativo innovador de la OCNE y el CRIF Las Acacias. In *MÚSICA Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 65–74). Barcelona: Graó.
- Ortega, M. (2012). Adoptar un músico. In M. Díaz Gómez (Ed.), *Aulas del siglo XXI: retos educativos* (pp. 341–371). Secretaría General Técnica - MECD. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15920_19.pdf&area=E
- Palencia, M. L. (n.d.). *Metodología de la investigación*. UNAD (Universidad Nacional Abierta y a Distancia). Retrieved from https://issuu.com/rubendariovelascouruena/docs/metodlog_a_de_la_investigacion
- Pantoja, A. (Coord.). (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pardo, J., y García, A. (2003). Los estragos del neoliberalismo y la Educación Pública. *Educatio Siglo XXI*, 20(0), 39–85.
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>

- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15–29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Peñalba Acitores, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical - RECIEM*, 14(0), 109–127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>
- Pertzborn, F. (2003). Developing the ability to perform: a context of relevant research and psychological theories with examples on practicing the doublebass. *Per Musi*, 8, 137–151. Recuperado de <http://musica.ufmg.br/permusi/permusi/port/numeros/08/index.html>
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- Porres, M., y Sola, C. (2006). *Aprendizaje basado en problemas: de la teoría a la práctica*. Madrid: Trillas.
- Pring, R. (1977). La integración del curriculum. En R. S. Peters (Comp.) *Filosofía de la educación* (pp. 225-272). México: Fondo de Cultura Económica.
- Reimer, B. (1991). Would discipline-based music education make sense. *Music Educators Journal*, vol. 77, nº 9, pp. 21-28.
- Riaño, M. E. (2013). Percepción integral de la música a través de la estimulación multisensorial, una propuesta educativa musical para la edad infantil. En T. Malagarriga y M. Martínez, *Todo se puede expresar con música* (pp. 229-234). Barcelona: DINSIC.
- Riaño, M. E., Álvarez, B, Mier, P., Encinas, V., Cercas, P., Bahillo, L., ... y Aja, V. (2012). Islanimalia. La amenaza de los sorbedores malignos. Una propuesta creativo-performativa de integración artística. En A. Álamo y E. Molina, *Actas del II Congreso CEIMU* (pp. 120-133). Madrid: Enclave Creativa.
- Riaño, M. E., Mier, P., y Pozo, M. (2017). Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *Revista de*

Referencias

- Estudios y Experiencias En Educación*, 16(32), 151–164.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20173215116410>
- Riaño, M. E., y Totoricagüena, M. (2015). Evaluación formativa para una experiencia universitaria de integración artística. En N. Gonzáles, I. Salcines y E. García (Coords.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías* (pp. 1403–1412). Santander.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1–7.
- Rozalén, J. L. (2004). *La apasionante aventura de la educación*. Madrid: SM.
- Ruiz, C., y Santos, M. M. (2009). La educación artística: Itinerario de la agenda internacional. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Eds.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 155-162). Madrid: OEI / Santillana.
Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- Sánchez, F. (2012). Educación responsable: un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia. *Padres y Maestros*, 337, 27-31. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/277>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Sawyer, R. K. (2007). *Group Genius: The creative power of collaboration*. New York. Basic Books.
- Schafer, M. (1965). *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Schafer, M. (1969). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Scolari, C. (2018). Estrategias de aprendizaje informal. En C. Scolari (Ed.), *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula* (pp. 83–91). Barcelona: Ce.Ge. Recuperado de <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/247>

- Self, G. (1967). *New sounds in class*. London: Universal Edition.
- Siegel, S. (1995). *Estadística no paramétrica: aplicada a las ciencias de la conducta*. D.F. (México): Trillas. Recuperado de <http://www.rincondepaco.mx/estadistica-inferencial-univariada/>
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., Howe, M. J. A., y Moore, D. G. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287–309.
- Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social: Revista de Relaciones Laborales*, 9, 163–184.
- Subirats, E. (1991). *La metamorfosis de la cultura moderna*. Barcelona: Anthropos.
- Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Madrid: Edebé.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En J. Akoschxy, E. Brandt, M. Calvo, M. E. Chapato, R. Harf, D. Kalmar, ... y J. Wiskitski, *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística* (pp. 13-91). Buenos Aires: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Madrid: Morata.
- Torres, L. (2014). Las prácticas: prepararse para ser un buen maestro. In A. Giráldez (Ed.), *Didáctica de la Música en Primaria* (pp. 123–145). Madrid: Síntesis.
- Toticagüena, M., y Riaño, M. E. (2014). Educación artística y realidad social: la performance como práctica transformadora. In A. Calvo, C. Rodríguez, & I. Hayas (Eds.), *Congreso internacional AUFOP. Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad*. (pp. 1328–1337). Santander. Recuperado de <https://www.congresoaufop2014.unican.es/>
- Toticagüena, M. y Riaño, M. E. (2018). Enfoque docente sobre integración artística: Un estudio de casos múltiples. *Ensayos*, 33(2), 135-147. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística.” *Educacion XXI*, 19(2), 45–76. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14466>

Referencias

- Tripiana, S. (2019). Estudio de la práctica instrumental: Una perspectiva histórica. *Sinfonía Virtual*, 36, 1–19. Recuperado de http://www.sinfoniavirtual.com/revista/036/practica_instrumental.pdf
- UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_es.pdf
- UNESCO. (2010). *Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística*. Seúl, 25-28 de mayo de 2010.
- Uygun, M. A. y Kilinçer, Ö. (2017). Examination of Strategies Fine Arts High School Students Use during the Practice and Learning of Instrumental Music. *Journal of Education and Training Studies*, 5(4), 178–189. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i4.2228>
- Upitis, R., Abrami, P. C., Varela, W., King, M. y Brook, J. (2017). Student experiences with studio instruction. *Music Education Research*, 19(4), 410–437. <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1202221>
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- Varela, W., Abrami, P. C., & Upitis, R. (2016). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*, 44(1), 55–74. <https://doi.org/10.1177/0305735614554639>
- Velázquez, A. (2009). Autoeficacia: Acercamientos y definiciones. *Psicogente*, 12(21), 231–235. <https://doi.org/10.17081/psico.12.21.1120>
- Villarejo, E. (1960). Globalización, correlación y sistematización de materias en la confección de programas. En la obra colectiva *La escuela unitaria completa* (pp. 307-312). Madrid: C.E.D.O.D.E.P.
- Walker, J., y Chaplin, S. (1997). *Visual culture: an introduccion*. Manchester: Manchester University Press.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.
- Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.

Zaiontz, C. (2019). Real Statistics Using Excel. Recuperado de <http://www.real-statistics.com/non-parametric-tests/mcnemar-bowker-test/>

ANEXOS

ANEXO 1:

Instrumento para validación por expertos del cuestionario

Validado por:	
Centro o Universidad a la que pertenece:	
Fecha de validación:	

1 - Valoración de las dimensiones a observar a través del cuestionario

Redondee en cada caso la opción elegida, teniendo en cuenta que en la escala valorativa “1” equivale al valor más bajo y “5” al más alto:

DIMENSIONES	ÍTEMS	PERTINENCIA	SUFICIENCIA	CLARIDAD	FORMATO
Formación Artística	5 al 9	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Autopercepción y preferencias en relación con el arte y su enseñanza	4 y 17	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Concepción de la Educación	3	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Concepción sobre la Educación Artística	3; 10 al 16	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Metodologías para una Educación Artística integradora	3; 18 al 23	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

OBSERVACIONES/SUGERENCIAS en relación con alguno de los ítems:

2 - Valoración general

ASPECTOS	OBSERVACIONES/SUGERENCIAS
1. Extensión del cuestionario	
2. Presentación del cuestionario en su conjunto	
3. Secuencia de las preguntas	
4. Redacción de los ítems	
5. Otros	

ANEXO 2

Cuestionario pretest 1

Se detallan a continuación los ítems que formaron parte de la *primera parte del cuestionario pretest de la propuesta didáctica*. El texto en gris claro corresponde a los cuadros para completar (Haga clic aquí para escribir texto.) y las listas desplegables (Elija un elemento.), junto a las cuales aparecen listadas entre corchetes las opciones que se desplegaban en la versión del cuestionario como formulario de Word que se utilizó para pasar los cuestionarios a los participantes.

1 – Código: *Escribe los cuatro últimos números y la letra final de tu NIF (ejemplo 8946A)* Haga clic aquí para escribir texto.

2 - Edad: *Escribe el número de años que tienes* Haga clic aquí para escribir texto.

3 - Sexo: Elija un elemento. [OPCIONES: *Hombre – Mujer*]

4 – Escribe brevemente lo que te sugieren los siguientes términos:

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: Haga clic aquí para escribir texto.

INTEGRACIÓN ARTÍSTICA: Haga clic aquí para escribir texto.

5 – Completar la siguiente tabla eligiendo una opción por celda en las tres columnas de la derecha.

[OPCIONES COLUMNA 2: Muchas veces – Bastantes veces – Algunas veces – Pocas veces - Nunca]

[OPCIONES COLUMNA 3: Muchísimo – Bastante – Más o menos – Poco - Nada]

[OPCIONES COLUMNA 4: Muy bien – Bastante bien – Bien – Mal – Muy mal]

Actividades artísticas	¿Has realizado esta actividad?	Grado en el que te gusta esta actividad	¿Cómo consideras que realizas esta actividad?
Cantar	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Tocar instrumentos	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Componer música	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Improvisar musicalmente	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Escuchar música	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Dibujar	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Pintar	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Modelar, esculpir y/o realizar actividades manuales	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Realizar fotografías, fotomontaje, videoarte y/o utilizar otras técnicas digitales aplicadas a la imagen	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Utilizar técnicas gráficas (collage, monotipia, grabado, etc.)	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.

<i>Actividades artísticas</i>	<i>¿Has realizado esta actividad?</i>	<i>Grado en el que te gusta esta actividad</i>	<i>¿Cómo consideras que realizas esta actividad?</i>
Ver cuadros, esculturas, instalaciones	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Ver videoarte, performances.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Interpretar pasos y coreografías existentes	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Inventar mis propios pasos y coreografías	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Moverme libremente con la música	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Ver bailar, danzar	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Dramatizar con texto libretos	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Improvisar teatralmente	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Realizar Mimo – Expresión corporal	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Ver obras de teatro y otras manifestaciones de este tipo.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Leer literatura (cuentos, novelas, poesía, etc.)	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Escribir poesía, cuentos, novelas, etc.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Informarme sobre quienes crearon o interpretaron las obras, el contexto sociocultural en el que fueron producidas.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Conocer cuestiones técnicas de obras de arte de diferentes disciplinas artísticas.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.

Actividades artísticas	¿Has realizado esta actividad?	Grado en el que te gusta esta actividad	¿Cómo consideras que realizas esta actividad?
Analizar el significado simbólico de obras de arte (pinturas, esculturas, obras musicales, de teatro, de danza, literarias, etc.)	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Otra ¿Cuál?: Haga clic aquí para escribir texto.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Otra ¿Cuál?: Haga clic aquí para escribir texto.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.
Otra ¿Cuál?: Haga clic aquí para escribir texto.	Elija un elemento.	Elija un elemento.	Elija un elemento.

6a - ¿Has recibido/recibes clases relacionadas con el arte (música, danza, teatro, artes visuales, etc.)? Elija un elemento. [OPCIONES: Sí - No]

6b - Si has respondido que sí, especifica de qué tipo y dónde fueron realizadas (puedes agregar filas a la tabla de ser necesario)

Tipo de actividad (clases de danzas de salón, clases de violín, taller de teatro, etc.)	En dónde fueron/son realizadas (escuela primaria, centros de secundaria, ciclos formativos, conservatorio, academias, escuelas de arte, clases particulares, etc.)
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.
Haga clic aquí para escribir texto.	Haga clic aquí para escribir texto.

7a - ¿Has aprendido algo relacionado con el arte de forma autodidacta, experimentando con amigos o a partir de vídeos en Internet, leyendo, asistiendo a espectáculos, exposiciones u otro tipo de eventos, etc.? Elija un elemento.
[OPCIONES: Sí - No]

7b - En caso positivo especificar:

Haga clic aquí para escribir texto.

8a - ¿Formas parte en la actualidad o has formado parte de algún grupo musical, de teatro, de alguna escolanía-coral, o de algún otro grupo relacionado con el arte?

Elija un elemento. [OPCIONES: Sí - No]

8b - En caso positivo especificar: Haga clic aquí para escribir texto.

9a - ¿Realizas alguna otra actividad relacionada con el arte?

Elija un elemento. [OPCIONES: Sí - No]

9b - En caso positivo especificar:

Haga clic aquí para escribir texto.

10 - Comenta cómo fue tu experiencia en cuanto al aprendizaje de arte (música, plástica, etc.) en el nivel de Educación Primaria (nivel de agrado, qué aprendiste, que tipo de actividades desarrollaste, utilidad de las mismas, etc.). Por favor, **INTENTA HACER MEMORIA Y RESPONDER LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE A ESTA PREGUNTA.**

Haga clic aquí para escribir texto.

ANEXO 3

Cuestionario pretest 2

Se detallan a continuación los ítems que formaron parte de la *segunda parte del cuestionario pretest de la propuesta didáctica*. Al igual que en el anexo anterior, el texto en gris claro corresponde a los cuadros para completar (Haga clic aquí para escribir texto.) y las listas desplegables (Elija un elemento.) junto a las cuales aparecen listadas entre corchetes las opciones que se desplegaban en la versión del cuestionario como formulario de Word que se utilizó para pasar los cuestionarios a la muestra.

1 – Código: *Escribe los cuatro últimos números y la letra final de tu NIF (ejemplo 8946A)* Haga clic aquí para escribir texto.

11a - ¿Qué importancia consideras que debería poseer la Educación Artística en la formación escolar de los niños en comparación con otras áreas curriculares como Lengua, Matemáticas o Lengua Extranjera?

Elija un elemento. [OPCIONES: 1 – 2 – 3 – 4 - 5]

Elegir una opción, teniendo en cuenta que:

1 = Educación Artística mucho menos importante que las otras áreas curriculares,

5 = Educación Artística mucho más importante que las otras áreas curriculares,
siendo

3 = Educación Artística igual importancia que otras áreas curriculares

11b - Fundamenta tu respuesta: Haga clic aquí para escribir texto.

12a - ¿Qué importancia crees que otorga actualmente a la Educación Artística la sociedad de nuestro país? Elija un elemento.

[OPCIONES: Muchísima – Mucha – Bastante – Poca - Ninguna]

12b - Fundamenta tu respuesta: Haga clic aquí para escribir texto.

13a - ¿Qué importancia crees que se otorga a la Educación Artística actualmente en los centros de Educación Primaria de nuestro país? Elija un elemento. [OPCIONES: Muchísima – Mucha – Bastante – Poca - Ninguna]

13b - Fundamenta tu respuesta:

Haga clic aquí para escribir texto.

14 - ¿Qué disciplinas o lenguajes artísticos consideras que deberían formar parte de la Educación Artística que reciben los niños en las escuelas de Educación Primaria?

Haga clic aquí para escribir texto.

15 - La enseñanza-aprendizaje de las artes en la escuela primaria:

Elija un elemento. [OPCIONES: 1 – 2 – 3 – 4 - 5]

Elegir una opción, teniendo en cuenta que:

1= Debería constituir un fin en sí misma y no ser medio de aprendizaje de otras áreas de conocimiento.

2= Debería constituir un fin en sí misma y utilizarse en algunas ocasiones como medio de aprendizaje de otras áreas de conocimiento.

3= Debería ser tanto un medio para facilitar otros aprendizajes como un fin en sí misma, en igual proporción.

4= Debería realizarse fundamentalmente como medio para facilitar el aprendizaje de otras áreas de conocimiento (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc.), aunque también es importante que los niños aprendan sobre las artes algunas cuestiones muy básicas.

5= Debería realizarse solamente como medio para facilitar el aprendizaje de otras áreas de conocimiento (Lengua, Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc.), no constituyendo un fin en sí misma.

16a - ¿Quiénes crees que serían las personas más idóneas para impartir las clases de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria? *Marcar la/s opción/es que consideres más adecuada/s.*

- El tutor (maestro generalista)
- Los maestros especialistas (como el de Música, por ejemplo, con una formación específica)
- Los artistas (músicos, escritores, artistas plásticos, etc.)
- Otro. Especificar: Haga clic aquí para escribir texto.

16b - ¿Por qué? Haga clic aquí para escribir texto.

17a - ¿Consideras que en las aulas de Educación Primaria los niños disfrutan haciendo actividades artísticas o que, por el contrario, *pasan* de ellas?

Elija un elemento. [OPCIONES: *Disfrutan mucho – Disfrutan bastante – Disfrutan algo – Disfrutan poco – No disfrutan nada*]

17b - ¿Por qué? Haga clic aquí para escribir texto.

18 - ¿Te ves enseñando alguna modalidad de arte en el ámbito de la escuela?
 Marca una letra y un número en cada línea de la siguiente tabla.

	GRADO DE COMPETENCIA Creo que sería: A – Poco capaz B - Medianamente capaz C – Muy capaz	GRADO DE MOTIVACIÓN: 1 - Buscaría por todos los medios evitar enseñarlo. 2 - No es lo que más me gustaría, pero tampoco me disgustaría enseñarlo. 3 - Elegiría enseñarlo por voluntad propia.
Artes Visuales (dibujo, pintura, fotografía, etc.)	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Música	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Literatura	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Teatro	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Danza	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Otro ¿Cuál?: Haga clic aquí para escribir texto.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3
Otro ¿Cuál?: Haga clic aquí para escribir texto.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3

19 - ¿Qué piensas acerca de enfocar la enseñanza de las diferentes disciplinas artísticas (música, plástica, literatura, etc.) de forma integrada o conjunta en la etapa de Educación Primaria? **JUSTIFICA TU RESPUESTA LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE.**

Haga clic aquí para escribir texto.

20 - ¿Cuál es tu opinión sobre la enseñanza de una o varias disciplinas artísticas relacionándolas con otras áreas de conocimiento (Lengua, Matemática, Conocimiento del Medio, Lengua Extranjera, etc.)? **JUSTIFICA TU RESPUESTA LO MÁS AMPLIAMENTE POSIBLE.**

Haga clic aquí para escribir texto.

21a - ¿Conoces algún proyecto de artes integradas (entre sí o con otras áreas de conocimiento)? Elija un elemento. [OPCIONES: Sí - No]

21b - En caso positivo especificar cuál y emitir alguna opinión sobre el mismo.

Haga clic aquí para escribir texto.

22a - ¿Has participado en algún proyecto de artes integradas (entre sí o con otras áreas de conocimiento)? Elija un elemento. [OPCIONES: Sí - No]

22b - En el caso de que tu respuesta sea afirmativa, descríbelo brevemente.

Haga clic aquí para escribir texto.

23a - ¿En tu futura labor docente, te interesaría realizar algún proyecto de este tipo con tus alumnos? Elija un elemento. [OPCIONES: Mucho – Bastante – Algo – Poco - Nada]

23b - ¿Por qué? (Responder tanto si la opción anterior ha sido afirmativa como negativa.) Haga clic aquí para escribir texto.

24a - ¿Te sientes capaz de participar en algún proyecto de artes integradas?

Elija un elemento. [OPCIONES: Altamente capaz – Muy capaz –

Bastante capaz – Poco capaz – Nada capaz]

24b - ¿En qué basas tu respuesta?

Haga clic aquí para escribir texto.

ANEXO 4

Relación de los ítems del cuestionario pretest-postest de la propuesta didáctica con las dimensiones de la estructura categorial y los objetivos específicos

Tabla 111. *Relación de los ítems del cuestionario pretest-postest con las dimensiones y los objetivos específicos*

Bloques temáticos del cuestionario	N° pregunta	PREGUNTAS CERRADAS: TRATAMIENTO CUANTITATIVO	N° pregunta	PREGUNTAS ABIERTAS: TRATAMIENTO CUALITATIVO	Instrumento recogida datos / Objetivos específicos		
					Pretest	Postest	Pretest/postest
	(1	Código)	(1	Código)			
1 - Datos sociodemográficos	2	Edad					
	3	Sexo (Respuesta dicotómica: hombre-mujer)					
2 - Primer sondeo general sobre nociones acerca de Educación artística e Integración artística			4	Escribir brevemente lo que te sugieren los términos:			
				Educación artística	OBJ. 2c	OBJ. 6b	OBJ. 7b
				Integración artística	OBJ. 1	OBJ. 4	OBJ. 5

Bloques temáticos del cuestionario	Nº pregunta	PREGUNTAS CERRADAS: TRATAMIENTO CUANTITATIVO	Nº pregunta	PREGUNTAS ABIERTAS: TRATAMIENTO CUALITATIVO	Instrumento recogida datos / Objetivos específicos		
					Pretest	Posttest	Pretest/posttest
3 - Formación, motivación y autoeficacia artística	5	Tabla: Actividades Artísticas: columnas 3 a 5: Grado de experiencia en cada actividad (<i>Likert 5</i> opciones) Grado de agrado de cada actividad (<i>Likert 5</i> opciones) Autoeficacia artística percibida sobre cada actividad (<i>Likert 5</i> opciones)			OBJ. 2b	OBJ. 6a	OBJ. 7a
	6a	Clases relacionadas con arte (respuesta dicotómica: sí - no)	6b	Clases relacionadas con arte (tabla tipo de actividad / lugar)			
	7a	Aprendizaje informal sobre arte (respuesta dicotómica: sí - no)	7b	Aprendizaje informal sobre arte (especificar)			
	8a	Formar parte de algún grupo artístico (respuesta dicotómica: sí - no)	8b	Formar parte de algún grupo artístico (especificar)	OBJ. 2a		
	9a	Alguna otra actividad relacionada con el arte (respuesta dicotómica: sí - no)	9b	Alguna otra actividad relacionada con el arte (especificar)			
				10	<i>Experiencia aprendizaje de arte en Educación Primaria</i>		

Bloques temáticos del cuestionario	N° preg.	PREGUNTAS CERRADAS: TRATAMIENTO CUANTITATIVO	N° preg.	PREGUNTAS ABIERTAS: TRATAMIENTO CUALITATIVO	Instrumento recogida datos / Objetivos específicos		
					Pretest	Posttest	Pretest/postest
4 - Educación Artística en el contexto escolar: opinión y autopercepción como futuro profesor	11a	Importancia que debería poseer Educación Artística en relación otras áreas (<i>Likert 5 opciones</i>)	11b	Fundamentar	OBJ. 2c	OBJ. 6b	OBJ. 7b
	12a	Importancia que otorga la sociedad de nuestro país a Educación Artística (<i>Likert 5 opciones</i>)	12b	Fundamentar			
	13a	Importancia que se otorga a Educación Artística en centros de Educación Primaria en nuestro país (<i>Likert 5 opciones</i>)	13b	Fundamentar			
			14	Disciplinas - lenguajes que deberían formar parte de Educación Artística en Ed. Primaria			
	15	Arte medio / fin en Ed. Primaria (<i>Likert 5 opciones</i>)					
	16a	Quién debería impartir clases en Ed. Primaria (respuesta de elección múltiple)	16b	Fundamentar			
	17a	Los niños disfrutan de actividades artísticas en Ed. Primaria (<i>Likert 5 opciones</i>)	17b	Fundamentar			
	18	Tabla enseñar arte en escuela Grado de competencia percibido para cada disciplina artística (<i>Likert 3 opciones</i>) Grado de motivación según disciplina artística (<i>Likert 3 opciones</i>)			OBJ. 2b	OBJ. 6a	OBJ. 7a

Bloques temáticos del cuestionario	Nº pregunta	PREGUNTAS CERRADAS: TRATAMIENTO CUANTITATIVO	Nº pregunta	PREGUNTAS ABIERTAS: TRATAMIENTO CUALITATIVO	Instrumento recogida datos / Objetivos específicos		
					Pretest	Posttest	Pretest/posttest
5 - Opinión acerca del enfoque integrador de la Educación Artística			19	Enfocar disciplinas artísticas de forma integrada en E.P.	OBJ. 1	OBJ. 4	OBJ. 5
			20	Integrar disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Ed. Primaria	OBJ. 1	OBJ. 4	OBJ. 5
6 - Conocimiento, y participación en proyectos de artes integradas	21a	Conocimiento de proyectos de artes integradas (respuesta dicotómica: sí - no)	21b	Especificar cuáles y opinar	OBJ. 2a		
	22a	Participación en proyectos de artes integradas (respuesta dicotómica: sí - no)	22b	Describir			
	23a	Interés en realizar proyecto de artes integradas con alumnado en futura labor docente (<i>Likert 5</i> opciones)	23b	Justificar	OBJ. 1	OBJ. 4	OBJ. 5
	24a	Percepción sobre su capacidad para participar en proyectos de artes integradas (<i>Likert 5</i> opciones)	24b	Justificar	OBJ. 2b	OBJ. 6a	OBJ. 7a

Nota: A efectos de simplificar, las preguntas del cuestionario se encuentran plasmadas en la tabla de forma sintética y no literal.

Referencias de colores de la Tabla 111

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS (descripción de los participantes)

DIMENSIONES:

A - PERCEPCIÓN ENFOQUE INTEGRADOR ENSEÑANZA ARTES

B - FORMACIÓN ARTÍSTICA

C - RELACIÓN CON LO ARTÍSTICO:

D - CONSIDERACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

ANEXO 5

Cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos

CÓDIGO: (4 últimos números + letra del DNI)

RESPONDER

1 - ¿Cómo valoras el trabajo que has tenido que realizar?

RODEAR LA RESPUESTA CORRECTA

2 - Nivel de **dificultad** que supuso su realización:

Muy alto / Alto / Medio / Bajo / Muy bajo

3 - Nivel de **esfuerzo** que insumió:

Muy alto / Alto / Medio / Bajo / Muy bajo

4 - Nivel de **interés** que te suscitó:

Muy alto / Alto / Medio / Bajo / Muy bajo

5 - Nivel de **disfrute-desagrado** que se constató:

- “Me lo pasé” muy bien
- “Me lo pasé” bien
- “Me lo pasé” más o menos
(ni bien ni mal)
- “Me lo pasé” mal
- “Me lo pasé” muy mal

6 - **Utilidad** para tu formación profesional:

Muy útil / Bastante útil / Útil / Poco útil / Inútil

7 – **Nivel de satisfacción** con los resultados (con el producto, con el trabajo terminado):

Muy alto / Alto / Medio / Bajo / Muy bajo

8 - Consideras que con este trabajo **has aprendido**:

Mucho / Bastante / Algo / Poco / Muy poco

RODEAR LA RESPUESTA CORRECTA Y COMENTAR EN EL RECUADRO

9 – **Nivel de acuerdo** con que la realización de este trabajo ha sido una “**experiencia favorable de integración artística**”:

- Muy alto
- Alto
- Medio
- Bajo
- Nulo

RESPONDER (OPCIONAL)

10 – **Algo más** que quieras comentar:

ANEXO 6

Estructura categorial y correspondencias varias

En la Tabla 112 se presentan las cinco dimensiones de análisis utilizadas y las categorías comprendidas en cada una de estas. En correspondencia con cada dimensión se presentan los objetivos específicos relacionados. Junto a cada categoría de análisis se encuentra su definición, y se especifica: cuál de los cuestionarios fue empleado para recoger los datos correspondientes a la categoría y el número de pregunta del cuestionario, el algoritmo que fue utilizado para analizarla y la configuración de la categoría (ver Capítulo 5), y el apartado del Capítulo 6 en el que se encuentran los resultados correspondientes a la categoría.

Tabla 112. *Estructura categorial: correspondencia con objetivos específicos, instrumentos de recogida de datos, algoritmos de análisis y otros*

Objetivo	Dimensión	Categoría	Definición	Instr./Ítem	Algorit. análisis	Configur. categoría	Ítem capít. Resultados		
OBJ 1/4/5	A - Percepción enfoque integrador enseñanza de las artes		Percepción acerca del enfoque integrador de la enseñanza de las artes.				6.1	6.6	6.7
		A1 - Concepciones sobre "integración artística"	Diferentes concepciones sobre "integración artística".	CPrePos 4	3	CC	6.1.1	6.6.1	6.7.1
		A2 - Integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento	Opinión sobre la integración de las disciplinas artísticas con otras áreas de conocimiento en Educación Primaria.	CPrePos 20	5	V+CC	6.1.2	6.6.2	6.7.2
		A3 - Interés personal implementación de PAI	Interés personal acerca de la implementación de proyectos de artes integradas en Educación Primaria en su futura labor docente.	CPrePos 23	4	V+CC	6.1.3	6.6.3	6.7.3

Objetivo	Dimensión	Categoría	Definición	Instr./Ítem	Algor. análisis	Configur. categoría	Ítem Capít. Resultados
OBJ 2a	B - Formación artística		Formación artística recibida, entendiendo formación en un sentido muy amplio.				6.2
	(formación artística general)	B1 - Clases relacionadas con arte	Tipos de clases relacionadas con arte que pudieran haber recibido y lugar en el que fueron impartidas (escuela, conservatorio, academia, clases particulares, etc.).	CPre 6	6	V+CC	6.2.1
		B2 - Aprendizaje informal sobre arte	Aprendizaje sobre arte que pudieran haber realizado de forma autodidacta, experimentando con amigos o a partir de vídeos en Internet, leyendo, asistiendo a espectáculos, exposiciones u otro tipo de eventos, etc.	CPre 7	6	V+CC	6.2.2
		B3 - Formar parte de algún grupo artístico	Pertinencia, tanto en la actualidad o en el pasado, a algún grupo musical, de teatro, de alguna escolanía-coral, o de algún otro grupo relacionado con el arte.	CPre 8	6	V+CC	6.2.3
		B4 - Alguna otra actividad relacionada con el arte	Realización de alguna otra actividad vinculada al arte.	CPre 9	6	V+CC	6.2.4
	(PAI)	B5 - Conocimiento de PAI	Conocimiento de proyectos de artes integradas, especificando y opinando sobre los mismos.	CPre 21	6	V+CC	6.2.5
		B6 - Experiencia de participación en PAI	Experiencia de participación en proyectos de artes integradas y descripción de éstos.	CPre 22	6	V+CC	6.2.6

Objetivo	Dimensión	Categoría	Definición	Instr./Ítem	Algor. análisis	Configur. categoría	Ítem	capít.	Resultados
OBJ 2b/6a/7a	C - Relación con lo artístico		Relación que posee con lo artístico (experiencia, agrado, motivación y autoeficacia) como productor-consumidor de arte y como futuro docente.				6.3	6.8	6.10
		C1 - Experiencia realización de actividades artísticas	En qué medida ha realizado o no diversas actividades vinculadas a distintas disciplinas artísticas.	CPrePos 5	1	25 Vs	6.3.1 (6.3.4)	6.8.1 (6.8.4)	6.10.1
		C2 - Grado de agrado realización de actividades artísticas	En qué medida le resulta agradable o no la realización de diversas actividades relacionadas con diferentes disciplinas artísticas.	CPrePos 5	1	25 Vs	6.3.2 (6.3.4)	6.8.2 (6.8.4)	6.10.1
		C3 - Autoeficacia artística	Percepción sobre su capacidad para realizar actividades relacionadas con la producción y consumo de diferentes productos pertenecientes a diversas disciplinas artísticas.	CPrePos 5	1	25 Vs	6.3.3 (6.3.4)	6.8.3 (6.8.4)	6.10.1
		C4 - Motivación enseñar disciplinas artísticas	Grado de motivación para enseñar diferentes disciplinas artísticas.	CPrePos 18	1	5 Vs	6.3.5	6.8.5	6.10.2
		C5 - Autoeficacia como docente de disciplinas artísticas	Percepción sobre su grado de capacidad para enseñar diferentes disciplinas artísticas en el contexto de Educación Primaria.	CPrePos 18	1	5 Vs	6.3.6	6.8.6	6.10.2
		C6 - Autoeficacia participación en proyectos de artes integradas	Percepción de su capacidad para participar en proyectos de artes integradas.	CPrePos 24	4	V+CC	6.3.7	6.8.7	6.10.3

Objetivo	Dimensión	Categoría	Definición	Instr./Ítem	Algor. análisis	Configur. categoría	Ítem capít. Resultados		
OBJ 2c/6b/7b	D - Consideraciones sobre la Educación Artística		Conjunto de consideraciones acerca de la Educación Artística, conformadas por la concepción sobre la Educación Artística, la importancia que se le otorga en diferentes ámbitos, las disciplinas que deberían formar parte de ella, su rol (medio o fin), el perfil profesional más adecuado para impartirla y el disfrute que pueden experimentar los niños al recibir este tipo de educación.				6.4	6.9	6.11
		D1 - Concepciones sobre Educación Artística	Concepciones que subyacen en las palabras y frases escritas acerca de lo que a cada participante le sugiere "Educación Artística".	CPrePos 4	3	CC	6.4.1	6.9.1	6.11.1
		D2 - Importancia EA/otras áreas	Importancia que piensan que se otorga a la Educación Artística en relación con otras áreas de conocimiento.	CPrePos 11	4	V+CC	6.4.2	6.9.2	6.11.2
		D3 - Importancia EA en sociedad española	Importancia que consideran que se otorga a la Educación Artística en la sociedad española.	CPrePos 12	4	V+CC	6.4.3	6.9.3	6.11.2
		D4 - Importancia EA en centros de España	Importancia que creen que se otorga a la Educación Artística en los centros de Educación Primaria de España.	CPrePos 13	4	V+CC	6.4.4	6.9.4	6.11.2
		D5 - Disciplinas que se deberían incluir en EA	Disciplinas/lenguajes artísticos que piensan deberían formar parte de la Educación Artística en el contexto de Educación Primaria.	CPrePos 14	2	3 Vs	6.4.5	6.9.5	6.11.4

Objetivo	Dimensión	Categoría	Definición	Instr./Ítem	Algor. análisis	Configur. categoría	Ítem capít. Resultados
	(D – Consideraciones sobre la Educación Artística)	D6 - Educación Artística medio o fin	Consideración acerca de la función de la Educación Primaria en el contexto educativo teniendo en cuenta si debería constituir un medio de aprendizaje o si su aprendizaje es un fin en sí mismo.	CPrePos 15	1	V	6.4.6 6.9.6 6.11.2
		D7 - Perfil educador artístico en EP	Perfil de la persona que piensan que debería ser la encargada de la educación artística en Educación Primaria.	CPrePos 16	4	2Vs+CC	6.4.7 6.9.7 6.11.3
		D8 - Disfrute niños en actividades artísticas	Disfrute (o ausencia del mismo) que experimentan los niños con la realización de actividades artísticas en el contexto de Educación Primaria.	CPrePos 17	4	V+CC	6.4.8 6.9.8 6.11.2
OBJ 3b	E - Valoración de la experiencia de integración artística		Valoración, tanto global como puntual (centrándose en ciertos aspectos concretos) de la experiencia de integración artística realizada en el contexto de la propuesta didáctica.				6.5
		E1 - Valoración general	Valoración general del trabajo realizado	Val 1	3	CC	6.5.1
		E2 - Dificultad	Dificultad que supuso la realización del trabajo.	Val 2	1	V	6.5.2
		E3 - Esfuerzo	Esfuerzo requerido.	Val 3	1	V	6.5.3
		E4 - Interés	Interés que ha suscitado la participación en la experiencia.	Val 4	1	V	6.5.4
		E5 - Disfrute-desagrado	Disfrute o desagrado experimentado.	Val 5	1	V	6.5.5
		E6 - Utilidad	Percepción acerca de la utilidad del trabajo realizado.	Val 6	1	V	6.5.6
		E7 - Satisfacción	Satisfacción alcanzada.	Val 7	1	V	6.5.7

Objetivo	Dimensión	Categoría	Definición	Instr./Ítem	Algor. análisis	Configur. categoría	Ítem capít. Resultados
		E8 - Aprendizaje	Aprendizajes adquiridos mediante la participación en la experiencia.	Val 8	1	V	6.5.8
		E9 - Experiencia favorable de integración artística	Acuerdo/desacuerdo con que esta ha resultado una experiencia favorable de integración artística.	Val 9	4	V+CC	6.5.9
		E10 - Otras cuestiones	Otras cuestiones que el estudiante considere comentar	Val 10	3	CC	6.5.10

Lectura de la tabla:

CPre: Cuestionario pretest de la propuesta didáctica

CPrePos: Cuestionarios pretest y postest de la propuesta didáctica

Val: Cuestionario de valoración de la experiencia colaborativa de integración de lenguajes artísticos

V: Variable

Vs: Variables

CC: Categoría cualitativa

