

ENFOQUE DOCENTE SOBRE INTEGRACIÓN ARTÍSTICA: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

INTEGRATIVE APPROACH TO ART EDUCATION: A STUDY OF MULTIPLE EXAMPLES

Maricel Totoricagüena Martín

maricel.totoricaguena@unican.es

María Elena Riaño Galán

elena.riano@unican.es

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.
Avda. de los Castros, s/n. CP. 39005. Santander (España)

Recibido: 24/04/2018

Aceptado: 06/12/2018

Resumen:

En el presente artículo se analiza la percepción del profesorado de Primaria (6-12 años) acerca de la integración de lenguajes artísticos en las aulas de dicha etapa, y más concretamente en el área de Educación Artística, de acuerdo con el enfoque globalizador establecido en el currículo del sistema educativo español. Para ello, se lleva a cabo un estudio de casos múltiples en cuatro centros educativos. La muestra está formada por un total de ocho docentes, cuatro especialistas de música y cuatro maestros generalistas, encargados de impartir plástica en los cursos de 4º y 5º de Primaria. A partir de los resultados obtenidos, es posible determinar los principales factores que dificultan y/o favorecen la implementación de un enfoque integrador.

Palabras clave: educación artística; escuela primaria; estudio de casos.

Abstract:

The aim of this article is the analysis of primary school teachers' attitudes (6-12 years) to the general integration of the performing arts in the classroom, with a greater focus on their integration in the arts class. This analysis is based on the data collected from the study of multiple examples of this approach in four Primary Schools. A total of eight 4th and 5th class teachers (four music teachers and four primary school teachers) took part in the study. From this study, we are able to establish the main factors that favour and/or hinder the implementation of an integrative approach.

Key words: arts class; primary school; study of multiple examples.

1. Introducción

1.1. Enfoques artísticos en Educación

A lo largo del siglo XX y durante los años transcurridos del nuevo milenio la Educación Artística ha venido siendo objeto de muy diversas tendencias (Giráldez, 2009a), experimentando una serie de cambios por influencia, tanto de diferentes ideas y teorías pedagógicas, psicológicas, estéticas, etc., como de situaciones sociopolíticas y económicas. A partir de esta realidad, esta autora, además de otros como Eisner (2004) o Bamford (2009), han elaborado distintas interpretaciones sobre los enfoques de la enseñanza de las artes que se han ido sucediendo en el contexto escolar. Como se puede observar en la Tabla I, existen diferentes grados de correspondencia entre los mismos:

GIRÁLDEZ	EISNER	BAMFORD	Para o por el arte
Academicista		Arte tecnocrático	para
Expresión libre	Expresión personal creativa	Arte infantil Arte como expresión	por
La educación artística como disciplina Educación artística y desarrollo cognitivo	Enseñanza del arte basada en la disciplina Las artes y el desarrollo cognitivo El uso de las artes para mejorar el rendimiento escolar Resolución creativa de problemas	Arte como cognición	para
Modelos eclécticos o nuevos enfoques	Cultura visual Artes integradas La educación artística como preparación para el mundo laboral	Arte como comunicación simbólica Arte como agente cultural Posmodernidad Arte como respuesta estética	por

Tabla I. Relaciones entre enfoques-concepciones de la Educación Artística
Elaboración propia, a partir de enfoques de Giráldez, Eisner y Bamford. Las flechas rojas indican mayor correspondencia o mayores semejanzas entre las categorías y las líneas azules menores.

Por su parte, Giráldez diferencia, además, los movimientos de “educación por el arte” y “educación para el arte”, teniendo en cuenta si el aprendizaje del mismo constituye un medio o un fin, respectivamente. Es decir, mientras que en una educación “por el arte” este adquiere un papel subsidiario y se persiguen otros fines más allá del propio desarrollo artístico del individuo, una educación “para el arte” conlleva una pedagogía centrada en el aprendizaje del arte. Así, atendiendo a las características de los diferentes enfoques propuestos por los tres autores mencionados, señalamos que ambos enfoques se han ido sucediendo históricamente en la educación artística (columna derecha, Tabla I). Sin embargo, ambas perspectivas no tienen por qué ser antagónicas en la práctica educativa; puede resultar realmente enriquecedor formativamente posicionarse en enfoques que complementen ambas formas, comprendiendo el arte como medio y como fin.

En cualquier caso, el debate acerca del papel del arte en la educación sigue vigente y los enfoques y modelos propuestos siguen evolucionando hacia una perspectiva global e integradora, que promueva la complementariedad en una educación “en”, “con” y “para” el arte (Juanola y Calbó, 2005). En este sentido, sería deseable contar con una Educación Artística al servicio del desarrollo integral de las personas, sin perder de vista el objetivo principal que debería orientar a toda la educación: el de conocer nuestra sociedad con el fin de buscar vías para mejorarla. El gran desafío consiste en encontrar opciones pedagógicas, metodológicas y organizativas en el sistema educativo que lo permitan.

1.2. Globalización e integración artística en la escuela

Desde que Decroly difundiera el término ‘globalización’ trascendiendo a la ciencia positivista y la pedagogía conductista y proponiendo la organización de la enseñanza a partir de “centros de interés”, este ha sido empleado en el contexto de los discursos psicológicos y pedagógicos ampliamente y con diferentes sentidos estrechamente vinculados entre sí (Parkhust, 1922; Bruner, 1963; Villarejo, 1960; Cousinet, 1969; Marín Ibañez, 1998; Guzmán, 2009; Guichot y Rebollo, 2001). Todos ellos postulan la idea de que la organización en materias compartimentadas es poco adecuada con respecto a la manera de captar la realidad de los niños. Por ello, sería más adecuado abordar la educación a partir de un modelo de globalización de ‘integración’, donde las partes no sólo están agrupadas, sino que quedan transformadas en un todo integrado (Pring, 1977).

Llevando estas ideas al campo de la integración artística, se requiere que las disciplinas del *currículum* renuncien a las situaciones establecidas sumándose al debate acerca de cómo organizar una propuesta que produzca una integración de la experiencia estética sin negociar la especificidad de cada lenguaje artístico (Terigi, 1998). Es así como se alcanzaría un trabajo verdaderamente globalizado definiendo el área de Educación Artística como tal. En consonancia con esta forma de abordar su enseñanza, en las dos últimas Leyes Orgánicas de Educación vigentes en España, LOE y LOMCE¹, la Educación Artística es un área contemplada en los currículos de Educación Primaria y organizada en bloques de contenido que engloban los lenguajes plástico y musical, con una clara tendencia a la integración de ambos y un trabajo por competencias entre ellas, la competencia cultural y artística (Giráldez, 2007). Según los Reales Decretos, la estructuración de contenidos responde a la necesidad de presentarlos de forma coherente y proponiendo claramente un enfoque globalizado del área que, además, incorpora otras disciplinas artísticas, como la danza. Ello implica una concepción del currículo que va más

¹ De acuerdo con los Reales Decretos que establecen el currículo básico de la Educación Primaria 1513/2006 de 7 de diciembre en el caso de la LOE y el 126/2014 de 28 de febrero, en el de la LOMCE, ley vigente actualmente.

allá de la yuxtaposición de los objetivos y contenidos explícitos en cada uno de los lenguajes. En definitiva, se trata de un currículo que incorpore pedagogías globalizadoras, no sólo dentro de las áreas, sino entre las mismas.

1.3. Formación inicial de profesorado para una educación artística integrada

El poder brindar al alumnado una Educación Artística así requiere que la enseñanza de la misma sea asumida por equipos docentes interdisciplinarios, por lo que la formación debería encaminarse hacia la constitución de un profesorado capaz de coordinarse y desarrollar proyectos conjuntos. Sin embargo, atendiendo a factores organizativos y económicos, resulta más sencillo y rentable pensar en un único profesor encargado de impartir la Educación Artística con un enfoque globalizador. En este sentido, Giráldez manifiesta 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 (Giráldez, 2009b, pp. 92-93).

¿Quién debe adquirir el rol de educador artístico? Las diferentes alternativas en cuanto a cuál o cuáles deberían ser los perfiles de los encargados de educar artísticamente en los contextos escolares conllevan la valoración de una serie de ventajas y de inconvenientes en cada caso. Lo que no debe obviarse es la necesidad de una formación sólida de quienes van a desarrollar esta tarea (Urpi y Costa, 2013). En la Educación Primaria, etapa en la que se centra este artículo, tanto el profesorado generalista, encargado de impartir plástica, como el especialista de música debe haber recibido programas adecuados que engloben una equilibrada combinación entre teoría y práctica artística y pedagógica (Giráldez y Malbrán, 2011). Es entonces tarea de las universidades hacer una reflexión profunda sobre esta necesidad y concentrar esfuerzos para adecuar las enseñanzas que reciben los futuros docentes en su formación académica universitaria y ampliar la formación permanente para el profesorado en activo, pues ambas influirán directamente sobre su manera de abordar los procesos de enseñanza artística y la calidad educativa que proporcionen a sus alumnos.

Por todo lo expuesto, este estudio tiene 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.

2. 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.

2.1. 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 II, 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 III). 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.

CASOS	CENTROS ²	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 ³
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

Tabla II. Casos estudiados

² 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.

³ 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 sólo 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 éste 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.

PROFESOR	A	B	C	D	D	E	F	G	H
MATERIA	Plástica	Música	Plástica	Música	Pl.-Mús.	Plástica	Música	Plástica	Música
Estudio de caso	CASO 1		CASO 2		CASO 3	CASO 4		CASO 5	
Sexo	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Hombre	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer
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

Tabla III. Perfil del profesorado participante

2.2. 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.

3. Resultados

3.1. 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.

3.2. La Educación Artística en 4º y 5º de Primaria

En la Tabla IV, 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.

<i>Subcategorías</i>	CASO 1	CASO 2	CASO 3 ⁴	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				

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

3.3. 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 V) y ¿Qué dificultades y facilidades cree que existen para su implementación? (Tabla VI).

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:

		CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4		CASO 5	
CURSO		5º		4º		5º		5º		5º	
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	Globalizar todas las áreas de conocimiento	X			X	X					X
	Integrar Música y Plástica	X	X	X			X				X
	Integrar todas las disciplinas artísticas								X	X	
	Planteamiento teóricamente correcto						X	X	X		
	Establecido en currículum	X									
	Importancia				X	X					
	Sencillo y menos cansino dar clase							X			

Tabla V. Opinión sobre el enfoque globalizador

⁴ 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.

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 VI:

		CASO 1		CASO 2		CASO 3	CASO 4		CASO 5	
PROFESOR		A	B	C	D	D	E	F	G	H
CURSO		5º		4º		5º	5º		5º	
PLÁSTICA (P) - MÚSICA (M)		P	M	P	M	P y M	P	M	P	M
SUBCATEGORÍAS	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	

Tabla VI. Factores que dificultan el enfoque globalizador

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 éste 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, éste tan sólo 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. 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, ésta 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.

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 éste 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 sólo 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 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. Pero 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.

Referencias bibliográficas

- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuau!: El papel de las artes en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Bresler, L. (2006). Paradigmas cualitativos en investigación musical. En Maravillas Díaz (Ed.), *Introducción a la investigación en educación musical* (pp. 60-82). Madrid: Enclave Creativa Ediciones S.L.
- Bruner, J. S. (1963). *El proceso de la educación*. México: UTEHA.
- Cousinet, R. (1969). *Pedagogía del aprendizaje*. Barcelona: Luis Miracle.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *International Small Business Journal*, 15, 73-85.
- 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.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- (2009a). Aproximaciones o enfoques de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 69-73). Madrid: OEI / Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/EDART2.pdf>
- (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. 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/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=131
- Guichot, V. y Rebollo, M. J. (2001). *Textos sobre principios pedagógicos contemporáneos*. Sevilla: Kronos.
- Guzmán, M. D. (2009). Los proyectos y su secuencia de trabajo. *Enfoques educativos*, 38, 41-48.
- 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.
- 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*, No. 20, 165-193.
- Marín Ibáñez, R. (1998). *Creatividad y reforma educativa*. Santiago de Compostela: Universidade, Servicio de Publicacions e Intercambio Científico.
- 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.
- Parkhurst, H. (1922). *Education on the Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton & Company. Recuperado de <https://archive.org/details/educationontheda028244mbp>
- Pring, R. (1977) La integración del currículum. En R. S. Peters (Comp.) *Filosofía de la educación* (pp. 225-272). México: Fondo de Cultura Económica.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas

de la Educación primaria. Publicado en el BOE el 8 de diciembre de 2006. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-21409>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicado en el BOE el 1 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/>

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.

Urpi, C. & Costa, A. (2013). Formación de maestros en educación artística y formación artística de maestros. Los patrimonios migratorios en la enseñanza obligatoria. *Revista de investigación (EARI)*, (4), 301-306.

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.

Zabala, A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Graó.