

La formación del profesorado de “educación artística y su didáctica”: una aproximación desde el área de didáctica de la expresión musical

Ana Isabel Lorenzo Yanes. Roberto Souto Suárez

*Universidad de la Laguna. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Tenerife. Tfno.(922) 319642. E-mail: rbsouto@ull.es, ailyanes@ull.e.
(Recibido Septiembre 2003; aceptado Diciembre 2003).
Biblid (0214-137X (2003) 19; 133-144)*

Resumen

Este artículo presenta diversas reflexiones acerca de la naturaleza y peculiaridades de la materia “Educación artística y su didáctica” y expone algunos aspectos imprescindibles para la formación del profesorado encargado de desarrollarla, así como el enfoque con que debe hacerlo. Todo ello, sin perder de vista que muchas de las ideas recogidas podrán ser de aplicación a cualquier profesional dedicado a la Educación Artística.

Palabras clave: Educación artística, Didáctica, Formación del profesorado, Profesorado reflexivo.

Abstract

The present article presents several reflections on the nature and peculiarities of “Artistic education and its didactics”. It also proposes some essential aspects to be considered in the training of artistic education teachers, together with the artistic teaching appropriate approach. And all with the idea in mind that all the issued discussed here may be applied by Artistic Education professionals.

Key words: Artistic education, Didactics, Teacher Training, Reflexive Teachers.

Résumé:

Cet article présente diverses réflexions autour de la nature et des particularités de la matière "Éducation artistique et sa didactique" et expose quelques aspects indispensables pour la formation du professorat chargé de son déroulement, tout comme la manière de faire la mise au point. Tout ceci, sans perdre de vue que beaucoup d'idées reçues pourraient être une application à n'importe quel professionnel dédié à l'Éducation Artistique.

Mots clés: Éducation artistique, Didactique, Formation du professorat, Professorat de réflexion.

Sumario

1.- Introducción. 2.- Consideraciones generales sobre la formación del profesorado. 2.1.- Dimensiones básicas de la formación del profesorado. 2.2.- Lo que realmente importa para ser un buen enseñante. 3.- Acerca de la materia de "Educación Artística y su didáctica" en la Universidad de La Laguna. 4.- Un planteamiento integrador. 5.- Justificación del planteamiento. 6.- Retos de dicho planteamiento. 7.- El papel de la reflexión activa y la investigación del profesor. 8.- Conclusiones.

1.- Introducción

De acuerdo con las directrices emanadas del Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto (BOE nº 244, de 11 de octubre de 1991), por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención, una de las materias troncales a impartir en las especialidades de Educación Primaria, Lengua Extranjera y Educación Física es la denominada "Educación artística y su didáctica", mientras que para la especialidad de Educación Especial encontramos una materia con el nombre de "Expresión plástica y musical". Ambas aparecen asignadas a las áreas de conocimiento de "Didáctica de la Expresión Musical" y de "Didáctica de la Expresión Plástica".

Sus descriptores básicos, recogidos en ese Real Decreto, son esencialmente los mismos para las dos materias, a saber:

- Aproximación al fenómeno artístico.
- La expresión plástica y musical.
- El mundo creativo.
- Contenidos, recursos y materiales para la educación artística.

Como se observa, si bien uno de los descriptores hace mención particular de la expresión plástica y musical, en conjunto son descriptores que responden a una visión globalizada de lo artístico.

En el presente artículo, como miembros del área de Didáctica de la Expresión Musical, una de las dos responsables de impartir dichas materias, y centrándonos en nuestras experiencias

directas en "Educación artística y su didáctica" (dado que en nuestra Universidad no está establecida la especialidad de Educación Especial), nos proponemos hacer diversas reflexiones acerca de su naturaleza y peculiaridades para a partir de ahí, exponer algunos aspectos que consideramos imprescindibles en la formación del profesorado encargado de desarrollarla, así como el enfoque con que debería hacerlo.

Es imprescindible no perder de vista que estamos ante una materia perteneciente al tramo de la Educación Superior pero que al mismo tiempo, va destinada a la formación de futuros docentes de Educación Primaria, etapa en la que la "Educación artística" es una de sus áreas curriculares. Por tanto nuestras consideraciones, necesariamente, tienen que tener en cuenta los dos ámbitos educativos para que puedan ser adecuadas.

Creemos conveniente comenzar con unas consideraciones generales acerca de la formación del profesorado y desde ellas dirigir nuestra atención al caso concreto que nos ocupa, no perdiendo de vista que muchas de las conclusiones a las que llegaremos son aplicables a cualquier profesional dedicado a la Educación Artística.

2.- Consideraciones generales sobre la formación del profesorado

2.1.- Dimensiones básicas de la formación del profesorado

Las concepciones sobre educación en un contexto socio-cultural determinado, y las prácticas a que dan lugar tales concepciones, caracterizan los procesos

formativos del profesorado. En este sentido, todo cambio en un sistema educativo ha de corresponderse con un cambio en esos procesos formativos. Una u otra concepción educativa, suponen la adopción de una u otra visión sobre el papel y la función que se le asigna al profesorado en la elaboración y el desarrollo del currículo. Así, en cada época, sociedad o contexto cultural, ha predominado un determinado paradigma desde el que se ha orientado el estudio y la investigación sobre el profesorado.

Consideramos que la formación del profesorado se sustenta en tres dimensiones básicas: una formación que ha de proporcionar conocimientos científicos y culturales amplios; una formación educativa (didáctica, psicológica, sociológica, histórica...); y una formación profesional (procesos característicos del ejercicio práctico de la profesión). Todo ello, para el caso particular que nos ocupa, debería complementarse con un adecuado acercamiento al ámbito de la Educación Artística.

La formación **científica y cultural** se refiere a un conjunto de saberes y conocimientos relacionados con los contenidos del currículo y con el contexto sociocultural. En consecuencia, la formación ha de atender a: adquirir una adecuada formación científica y cultural; adquirir un conocimiento amplio del medio social, cultural y natural; desarrollar la sensibilidad hacia problemas sociales, medioambientales, de educación para la salud y otros aspectos transversales de la educación; etc. Cuanto más completa sea la cultura del profesor, más amplitud de miras y dominio demostrará en la práctica de su materia.

La formación **educativa** alude al conocimiento del currículo (materiales y programas), de los fines de la educación (los valores y su significado filosófico e histórico) y del alumnado (aspectos evolutivos y del aprendizaje).

En nuestro caso, el de un proceso formativo situado en la Enseñanza Superior pero que tiene como destinatarios futuros docentes en la etapa de Primaria, los principios básicos que debería atender la formación educativa serían, entre otros, los siguientes: el conocimiento y comprensión de las bases psicopedagógicas de ambos marcos curriculares (Superior y Primaria); el conocimiento de los objetivos básicos de la educación en los dos ámbitos educativos; el conocimiento de los medios y recursos para la enseñanza; así como el conocimiento de los principios de globalización e interdisciplinariedad de los contenidos de los currículos. De este modo, el profesor estará en condiciones de adaptar su enseñanza a las necesidades del alumnado. Además, y teniendo en cuenta el contexto concreto de Primaria, otro aspecto a contemplar es lo relativo a la estructura y secuencia del currículo de "Educación artística" a lo largo de esa etapa.

La formación **profesional** contempla la adquisición del conocimiento pedagógico general que le dota de principios amplios y estrategias para organizar y gestionar la clase (conocimiento del medio en que se desarrolla la docencia, elaboración de programaciones y evaluaciones que tengan en cuenta la característica anterior, organización de los recursos y de la intervención en el aula); la adquisición de aptitudes para la comunicación y la

relación, etc. Los principios orientadores de la formación tenderán a propiciar una adecuada capacidad de reflexión sobre la práctica, la suya y la de los otros, creando las condiciones iniciales para el desarrollo de su autonomía como enseñante.

2.2.- Lo que realmente importa para ser un buen enseñante

El buen profesor debe aplicar y crear un espíritu de clase, y procurar penetrar en las distintas personalidades de sus alumnos y alumnas. Debe hacer las cuestiones diferentes según sus temperamentos y sus personalidades, lo que supone una enseñanza que atienda a la individualidad; favorecer la socialización como integrantes de un colectivo con el que vivir y disfrutar, fomentando el respeto a sí mismo y a los demás.

La educación no consiste en crear en el alumnado las cualidades que no posee, sino simplemente en ayudarle a desarrollar las que posee.

Para lograr estos objetivos, todo educador debe comprender la diferencia esencial entre instrucción y educación. La instrucción es pasiva, es un medio de acumular conocimiento; por el contrario, la educación es activa y capaz de crear actitudes y valores.

3.- Acerca de la materia de "Educación Artística y su didáctica" en la Universidad de La Laguna

La materia de "Educación artística y su didáctica" forma parte, en nuestro caso, del *Plan 99*, impartándose durante un cuatrimestre con 4.5 créditos, en las titulaciones de Maestro especialistas de Educación Primaria, Lengua Extranjera y

Educación Física (Resolución de 24 de enero de 2000, BOE nº 42 de 18 de febrero de 2000).

Debido a la asignación de la materia a las áreas de conocimiento de "Didáctica de la Expresión Musical" y "Didáctica de la Expresión Plástica" y debido, también, a la intención de garantizar un acercamiento equilibrado desde esos dos campos de conocimiento, en nuestra universidad se acordó que cada una de las dos áreas asumiera la mitad de los 4.5 créditos, es decir, 2.5 créditos (25 horas), los cuales quedaban distribuidos en poco más de un bimestre.

Diversos factores, sobre todo lo reducido de la disponibilidad horaria, hicieron que en la práctica cada área acabara abordando la materia de forma independiente a lo largo de su periodo de clases. Dicho de otra manera, se asumió un consenso implícito según el cual, dado el escaso tiempo del que se disponía por separado, cada profesor se centraría en los contenidos y aspectos concretos de su área. De esta forma, y dado que las circunstancias no permitían ir más allá de un acercamiento y formación muy elementales, por lo menos se intentaba apuntalar los fundamentos básicos de cada disciplina.

En algunas de las especialidades antes citadas se hicieron tímidos intentos por romper de alguna forma esta dinámica; para ello se puso en marcha un proyecto común en el que el alumnado tuviera que presentar, al finalizar la materia, un trabajo artístico que conjugara elementos musicales, plásticos y narrativos. Con todo, eso no impidió que la materia se siguiera desarrollando

didácticamente de forma parcelada y fragmentada.

4.- *Un planteamiento integrador*

Frente a esa realidad, nosotros defendemos la idea de que esta materia precisa y exige justamente lo contrario, es decir, un planteamiento que rompa los límites entre las dos áreas y que además, trascienda ambos campos del saber para atender a lo artístico en su conjunto.

Sin menoscabo de que se puedan seguir llevando a cabo proyectos comunes como el arriba mencionado (los cuales han demostrado ser muy positivos e interesantes), pensamos que lo realmente necesario es que el profesorado desarrolle la materia sin perder de vista, en ningún momento, lo artístico como un todo, intentando ir más allá de las peculiaridades de cada arte concreta. Esto no implica que cada profesor deje de tener como referente principal de su labor el campo de saber que le es propio y que, por lo tanto, mejor domina. En absoluto; así para el caso de nuestra área, se trataría de que tomando la música como núcleo central de nuestra labor, procuremos plantear las clases como un lugar de encuentro entre las diferentes artes aprovechando su capacidad recíproca de influencia, estimulación, complementación y enriquecimiento. A modo de ejemplo podemos citar algunas líneas de trabajo en proceso de experimentación: el lenguaje de la música en el cine, televisión, radio, prensa y demás medios de comunicación, sin descuidar las ilimitadas posibilidades que ofrece la informática; relaciones entre la música y los lenguajes visuales (pintura, escultura, arquitectura...) y corporales (danza, dramatización...); el lenguaje musical y la

expresión literaria en todas sus manifestaciones (poesía, cuentos, fábulas, teatro...).

De igual modo, estas mismas líneas de trabajo se pueden plantear tomando como núcleo central la plástica; así se lograría atender a la materia "Educación artística y su didáctica" de una forma plenamente integrada.

Se trata de que lo específico y lo especializado no actúe como muro de separación, sino como una puerta abierta a la búsqueda de los muchos espacios comunes que existen entre las artes. Por tanto, frente al planteamiento reduccionista y fragmentado predominante, hablamos de llevar a cabo un desarrollo integrador y globalizador.

Estamos seguros de que esta búsqueda de puntos de encuentro entre las artes puede contribuir poderosamente a un acercamiento más rico y creativo a los distintos contenidos de la materia. Es evidente que un enfoque que tenga en cuenta el conjunto de las artes, aun cuando se centre prioritariamente en una de ellas, logrará metas que son inaccesibles a cada arte por separado.

5.- *Justificación del planteamiento*

Una propuesta como la descrita encuentra justificación en múltiples y variados argumentos, siendo el primero de ellos, la evidencia antes constatada de que los descriptores fijados para la materia en el ámbito estatal responden a esa visión integradora.

Asimismo, el que se trate de unos estudios incluidos dentro del plan de formación de los futuros maestros de Educación Primaria, etapa con un

marcado énfasis globalizador, es otro elemento que apoya lo que decimos, máxime si se tiene en cuenta la presencia del área de "Educación artística" en su currículo.

No parece acertado, por lo tanto, que el modelo de formación a seguir con los que un día van a contribuir a la educación de los niños y niñas de Primaria, sea contrario al que ellos tendrán que poner en práctica. Una vez más, la coherencia en nuestra actuación debe ser total si no queremos que se convierta en un mensaje vacío y sin sentido.

Por otro lado, también hay que citar algo obvio: las múltiples relaciones que existen entre las artes. En palabras de Juan Manuel Viana: "la atracción por las musas no puede ser excluyente."¹ Esto queda claramente reflejado en los múltiples ejemplos de artistas "interdisciplinarios" que han existido a lo largo de la historia y en la enorme riqueza de planteamientos colaborativos entre las Artes que se dan en nuestra sociedad: propuestas conceptuales que unen distintos lenguajes plásticos, la música y la danza; conciertos en museos y centros de arte que buscan dar a conocer tanto la música como la pintura contemporáneas; obras plásticas hechas en base a parámetros y concepciones musicales y viceversa; edición de discos-libros que en algunas ocasiones incluyen, además, obras pictóricas del propio artista o de otros; libros poéticos de clara inspiración musical; discos en los que se cantan poemas de escritores famosos; obras arquitectónicas inspiradas en la poesía y en la música; etc.

La visión fragmentada del conocimiento y de la realidad, resultado de un proceso de siglos que intentó hacer

más asequible el acercamiento a la complejidad del mundo, no se corresponde con la manera en que esa realidad se nos manifiesta y nos envuelve, ni tampoco con la propia realidad de nuestra entidad como seres humanos. Constantemente, en nuestra vida diaria, percibimos y experimentamos de forma simultánea un amplio abanico de estímulos, manifestaciones y vivencias. Lo mismo ocurre con las experiencias artísticas. Por tanto, para que nuestro modelo de enseñanza sea coherente con una realidad "multiforme y multicolor", debemos procurar elevarnos por encima de los límites estrechos de la parcelación y especialización feroz que tantas veces domina en los campos del saber y lograr, así, un equilibrio entre lo específico y lo común.

Ni que decir tiene que eso es igualmente cierto en todo lo relativo a las artes. Así lo entendió la generalidad de los grandes pedagogos musicales del s. XX (Dalcroze, Martenot, Orff...) quienes supieron ver las ventajas que para la enseñanza de la Música tenían planteamientos que fueran más allá del marco de lo estrictamente musical. Como botón de muestra, valga recordar que en la Obra escolar de Carl Orff se integran de forma global diferentes actividades artísticas con el fin de potenciar la creatividad, la expresividad y la educación en su vertiente más amplia.

Encontramos esa misma sensibilidad en la obra de los compositores y pedagogos ubicados, normalmente, bajo la denominación altamente criticable de la "música contemporánea". Personajes de la talla de John Cage, Murray Schafer y John Paynter, entre otros, han insistido en la necesidad y conveniencia de la integración

de todas las artes. Bajo su punto de vista, tratar las artes de forma independiente, como se suele hacer en el mundo académico, es antinatural, de ahí la necesidad de descubrir nexos y lugares de reunión donde todas las artes se encuentren y desarrollen juntas de forma armoniosa.

6.- Retos de dicho planteamiento

Aunque resulte una obviedad, lo primero que hay que decir es que un enfoque de este tipo exige del profesorado que imparte la materia, que sea capaz de ver su necesidad y conveniencia y esté dispuesto a comprometerse plenamente con él. Pero lo cierto es que esto no resulta nada fácil ya que implica elevarse por encima de los límites del área que nos es propia y superar el vértigo que eso produce. Esto sólo será posible desde una postura amplia de miras que venga acompañada con grandes dosis de curiosidad; curiosidad por todo lo concerniente a las distintas disciplinas artísticas, de forma tal que se desarrolle y potencie la sensibilidad hacia todas ellas. Es decir, sin abandonar nuestra condición de especialistas de un área concreta, se trata, al mismo tiempo, de ser personas abiertas, interesadas e informadas sobre las artes en cualquiera de sus manifestaciones.

La educación artística es un trabajo exigente que reclama una vigilancia continua, aunque únicamente con esa condición el educador experimentará y sabrá hacer experimentar toda la riqueza de este arte. El amor al arte y el deseo de hacer amarlo, facilitará mucho esta interesante y ardua tarea.

Por otra parte, Martenot (1993) expresa: *“Los que se dedican a una rama cualquiera de la educación artística tienen que captar la diferencia que existe entre un profesor de arte y un educador a través del arte. La enseñanza del arte tiene como meta un resultado tangible, ponderable, apreciable, un conocimiento técnico. Estos conocimientos se detectan fácil y rápidamente. Pueden ser comparados y cuantificados por medio de un examen. El educador por el arte apunta hacia resultados imponderables: el desarrollo del individuo, la sensibilidad general, la vida del espíritu: nociones difíciles de medir, de evaluar, cuyo proceso no es cuantificable”*.

El profesor de Educación Artística debe iniciar su tarea evaluando las disposiciones artísticas de su alumnado, estableciendo un clima propicio que facilite la comunicación donde pueden expresarse libremente. Además, debe contribuir al desarrollo de su temperamento artístico y a cultivar sus sentimientos estéticos y personalidad con todos los medios en su poder. El terreno del arte es muy amplio y ofrece múltiples posibilidades para conseguir este ambicioso plan.

Asimismo, un aspecto a no olvidar es procurar que el alumnado pueda llegar a ser conciente de las enormes posibilidades y riqueza que posee cualquier manifestación artística, y de la necesidad de sosiego, paciencia y perseverancia que deben mostrar y cultivar en cualquier acercamiento al arte que se proponga hacer. En otras palabras, se trata de que a pesar de la brevedad del tiempo disponible para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se procure evitar transmitir una forma errónea de

aproximación al arte. Porque como muy certeramente ha apuntado el escritor Antonio Muñoz Molina: "Disfrutar la música, el teatro, la pintura, requiere una cierta complacencia, un hábito de quietud y paciencia... Todo lo valioso tarda en aprenderse, y por eso es tan necesario el sosiego y la lentitud, que también se aprenden, porque lo natural en nosotros quizá sea el apetito atolondrado, el deseo de la fruición instantánea." ²

En definitiva, el profesor de Educación Artística debe formar al alumnado armonizando el saber (capacidad cognitiva), la acción (capacidad psicomotriz) y la sensibilidad (capacidad socio-afectiva).

De forma más específica, el profesor de "Educación artística y su didáctica" deberá formarse en cuatro aspectos:

- **Epistemológico.** En el conocimiento del lenguaje artístico y del Arte.
- **Psicológico.** En especial, formarse en psicología del arte, con un nivel que le permita conocer las necesidades mentales, físicas y afectivas de su alumnado y su relación con el aprendizaje artístico.
- **Pedagógico.** En el conocimiento de métodos y estrategias para transmitir y enseñar arte al alumnado, planteándose y fomentando su capacidad investigadora.
- **Sociológico.** En el conocimiento de las influencias del entorno socio-cultural donde se desenvuelve el alumnado.

7.- *El papel de la reflexión activa y la investigación del profesor*

Lo dicho hasta aquí no dejaría de ser una propuesta en cierta medida utópica e inalcanzable sino fuera porque como profesores tenemos los medios y la posibilidad de transformar y mejorar nuestra labor profesional con independencia, incluso, de que nuestro contexto institucional y académico pueda no ser el más propicio para ello.

Un repaso a la historia de la Educación nos permite comprobar lo correcto de una afirmación tan contundente como la anterior y encontrar, al mismo tiempo, numerosos y significativos casos en los que ello se ha hecho realidad a pesar de las resistencias y las inercias propias de los sistemas educativos.

En esa línea, uno de los movimientos más significativos surgidos en las últimas décadas fue el del *profesor como investigador* acuñado por Stenhouse (1975) y que se manifestó con fuerza en el modelo de *la investigación-acción* y en el que Hopkins (1985) definió como *investigación en el aula hecha por profesores*.

Básicamente, estas modalidades defendían la idea de que la responsabilidad de desarrollar los conocimientos profesionales en educación, atañía más a los docentes que a los investigadores especializados y a los teóricos. Entre otras cosas, la investigación-acción lo hacía enfatizando el trabajo en grupo de los profesores, mientras que la investigación en el aula ponía el acento en el trabajo individual sin menoscabo del intercambio y la colaboración profesional. Por tanto, ambas

implicaban una reflexión profunda sobre la práctica e incidían directamente en la formación de un *profesorado autónomo* – capaz de controlar el conocimiento en vez de permanecer subordinado pasivamente a él– y *profesional*, en cuanto fuese capaz de generar teoría a partir de la acción práctica reflexiva y de adquirir conocimientos sobre sí mismo y su labor docente. De esta manera, la actividad investigadora aparecía indisolublemente unida a la enseñanza y contribuía así a avanzar en la consecución de un profesorado más capaz e independiente, con todas las repercusiones positivas que de ello derivan.

Al insistir en la idea de que el profesorado debía investigar su acción pedagógica para poder llegar a ser autónomo, profesional, comprometido y responsable con su labor, estaba -de paso- abogando por eliminar la separación existente entre la teoría y la práctica a través de la coexistencia de una teoría ligada a la práctica y de una práctica teórica.

Y es que una de las grandes virtudes de estas modalidades de investigación es que permitían salvar la distancia, a menudo significativa, que separaba la teoría de la práctica, y la investigación de la realidad particular que supuestamente pretendía estudiar. Concretamente, lo conseguían por medio de generar teoría educativa desde la vivencia de las situaciones reales, y por plantear y desarrollar la investigación partiendo de las necesidades y situaciones problemáticas que cada profesor encontraba en el ejercicio de su labor docente, es decir, con base en la reflexión crítica del profesor sobre su experiencia.

Al amparo de estos grandes planteamientos, es evidente que queda un gran espacio para otros mucho más modestos en cuanto a grado de organización y rigor metodológico, que el profesorado puede llevar a cabo de forma particular en el ámbito de sus aulas, movido por la urgencia, más o menos acuciante, de intentar resolver cuestiones muy específicas de su realidad particular. Se trata, por lo tanto, de planteamientos de más corto alcance que apenas pueden tener aplicación directa fuera de las paredes de su aula, pero que sin duda resultan tremendamente importantes para ellos y para el éxito de su trabajo. Aun así, a pesar de ese carácter marcadamente específico y contextualizado, no se debe subestimar su posible función como detonantes de diversas experiencias de reflexión en contextos, incluso, muy diferentes a los de partida.

Por tanto, un modelo de labor profesional docente como el que hemos enunciado, se revela como tremendamente eficaz y rico para lograr las transformaciones en las formas de pensar y hacer de los profesores que en este artículo defendemos, dado que es un medio poderoso para conseguir que la llama de la inquietud, curiosidad y superación permanezca viva en los docentes.

8.- Conclusiones

Por supuesto, la Educación Artística no queda al margen de estas consideraciones. Todo lo contrario, la propia naturaleza íntima y personal de las vivencias artísticas y, por extensión, de los procesos de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de los niveles de los distintos tipos o regímenes de estudios, justifican

ampliamente que estas modalidades de abordar la realidad, por lo que suponen de acercamiento de primera mano a lo cotidiano, deban ocupar un lugar relevante en el ejercicio docente de todo profesor que se ocupe de lo artístico, ahora y en el futuro.

Estamos convencidos por lo tanto, y poniendo como ejemplo nuestro área de conocimiento, que un acercamiento a lo musical a través de un tratamiento artístico que sea lo más integral posible, aportará beneficios de todo orden que será imposible alcanzar con un tratamiento independiente de las partes y que ese acercamiento es posible si como profesores nos ejercitamos en formas de pensar y hacer como las que acabamos de exponer.

Incluso, nos atrevemos a afirmar que la investigación educativa en general y, dentro de ella, la investigación en educación musical, puede verse grandemente beneficiada con la existencia, entre otros, de estos procesos en los que los propios profesores actúan como motor para cambiar y mejorar su vida profesional.

Notas

1 Viana, J.M. (2001): "El músico transversal" *ABC Cultural*, 24 de noviembre.

2 Muñoz Molina, A. (2001): "Prisa y lentitud". *El País Semanal*, 21 de enero.

Referencias bibliográficas

BOE nº 244, de 11 de octubre de 1991. *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título*

universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención.

BOE nº 42, de 18 de febrero de 2000. *Resolución de 24 de enero de 2000 de la Universidad de La Laguna por la que se ordena la publicación del plan de estudios conducente a la obtención del título oficial de Maestro en sus diversas especialidades.*

Camp, P. y otros (1983), *Nuevas propuestas sonoras*. Buenos Aires, Ricordi.

Day, CH. (1998), "La formación permanente del profesorado en Europa: temas y condiciones para su desarrollo en el siglo XXI". *Revista de Educación* nº 317, págs. 31-44.

De la Torre, S. y Barrios, O. (2000), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Octaedro, Barcelona.

Elliot, J. (1990), *La investigación-acción en educación*. Madrid, Ed. Morata.

Escudero, J.M. (1998), "Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado". *Revista de Educación* nº 317, págs. 11-29.

Fisher, E. (1985), *La necesidad del arte*. Barcelona, Nexos.

Hauser, A. (1982), *Sociología del Arte*. Barcelona, Labor.

Hopkins, D. (1985), *A teacher's guide to classroom research*. England, Open University Press. [Trad. cast. *Investigación en el aula: Guía del profesor*. Barcelona, PPU, 1989]

Imbernón, F. (1999), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Graó, Barcelona.

Jiménez, T. y otros (1983), *Música, Plástica y Psicomotricidad*. Barcelona, Onda.

- Marcelo, C. (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.
- Martenot, M. (1993), *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Rialp, Madrid.
- Schafer, R. Murray (1965), *El compositor en el aula*. / (1967) *Limpieza de oídos*. / (1968) *El nuevo paisaje sonoro*. / (1975) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Ricordi.
- Schön, D. (1983), *The reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres, Temple Smith. [Trad. cast. *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, 1998]
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Madrid.
- Stenhouse, L. (1975), *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann Educational Books Ltd, Londres. [Trad. cast. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata, 1984]