

# **LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN ANDALUCÍA**

## **Trabajo Fin de Grado**



**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.**

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**2018 - 2019**

**Olaia Fontal Merillas  
Pablo de Castro Martín**

**Tutores**

**María Heras Escribano**

**Alumna**











**Universidad de Valladolid**

## DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. /D<sup>a</sup> \_\_\_\_\_  
con N.I.F \_\_\_\_\_, estudiante del Grado en \_\_\_\_\_ en la  
Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, como autor /a de este  
documento académico titulado:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

y presentado como Trabajo Fin de Grado para la obtención del Título correspondiente,

### DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Firma del alumno



## Agradecimientos

A Olaia Fontal Merillas y Pablo de Castro por confiar en mí desde el primer momento y darme la oportunidad de aprender y crecer a vuestro lado. Gracias por hacerme mejor en todos los sentidos.

A todos aquellos que me trajeron hasta aquí. Vosotros marcasteis mi camino y yo, simplemente, lo seguí. Gracias por enseñarme que siempre merece la pena volver a levantarse tras cada caída.

A Carlos. A ti, por cada conversación y por soportar mis miedos e inseguridades. Gracias por darme el regalo tan maravilloso de crecer cada día a tu lado y enseñarme que todo esfuerzo merece la pena si la recompensa te hace feliz. *Para todos mis días, para toda la vida.*

A mi hermano, porque siempre serás mi mitad, mi guía, mi ejemplo. Gracias por cuidarme y regalarme siempre lo mejor de ti de forma incondicional.

Muy especialmente a mis padres. Siempre a vosotros. Porque habéis tendido vuestra mano cada vez que os he necesitado, habéis curado mis heridas y dibujado sonrisas donde hubo lágrimas. Fuisteis, sois y seréis la razón de todo. Por darme la oportunidad de escribir estas líneas, gracias, porque nada sería posible sin vosotros.

*Nada ni nadie puede impedir que sufran,  
que las agujas avancen en el reloj,  
que decidan por ellos, que se equivoquen,  
que crezcan y que, un día, nos digan adiós*

(J.M. Serrat)





## **Resumen:**

El objetivo principal de este trabajo conocer y evaluar la incidencia de la asignatura de Educación Artística en los programas de formación de los futuros docentes en las universidades públicas y privadas de la comunidad autónoma de Andalucía. Para ello se ha realizado una revisión bibliográfica y documentada acerca de dos aspectos a tratar durante el desarrollo de un proyecto futuro. En primer lugar, se lleva a cabo una revisión documentada acerca de la importancia de la educación artística en España. Posteriormente, se pasa a realizar un recuento de las asignaturas por Grado de las diferentes facultades que ofertan el Grado de Maestro en Educación Primaria obteniendo como resultado una media de dos asignaturas por Grado. Según los resultados obtenidos y comparando las horas lectivas en la etapa de Primaria con las horas que se destinan a la formación de los docentes, se obtiene como resultado que los maestros reciben una formación en este área acorde con el currículo de la comunidad autónoma donde realizan su formación. Por último, se propone una futura revisión de los programas de las asignaturas de Educación Artística con el objetivo de realizar una reestructuración de sus contenidos basándonos en las necesidades comunes de las diferentes comunidades autónomas, además de los objetivos que se deban cumplir en la etapa de Primaria según determine el Currículo.

**Palabras clave:** Educación Artística; formación de docentes; Educación Primaria;

## **Abstract**

The aim of this research is to know and evaluate the impact of Artistic Education Subject onto the educational programs of future primary teachers from public and private universities of Andalucía. To this end, a bibliographic and documented review of two topics has been carried out in order to develop a future project. Firstly, a documented review of the importance of Artistic Education in Spain will be carried out. Afterwards, there will be a count of the subjects in each Degree at the different schools that offer the Degree in Primary School Teaching, with the result of two subjects per Degree in average. According to the results obtained, and comparing the teaching hours in the Primary stage to the hours that are addressed to the teachers' training, the results show that teachers receive education in this area according to the curriculum of the autonomous community where they have studied their Degree. Finally, a future revision of the programs of Artistic Education subjects is proposed with the objective of restructuring the contents based on the common needs of the different autonomous communities, and on the objectives that must be met in the Primary stage as determined by Curriculum.

**Key words:** Artistic Education; education of teachers; Primary Education.



# ÍNDICE

1. Justificación.....	14
2. Fundamentación teórica.....	17
2.1. La educación artística en el Currículo de España en primaria: autores y perspectiva crítica analítica.....	25
2.1.1. ¿Qué aporta la educación artística para que se la deba considerar una asignatura obligatoria y no específica y dependiente de la oferta de la Administración o centro educativo?.....	28
2.2. La educación artística en la formación del maestro en España.....	30
2.3 Análisis de referentes.....	35
3. Metodología o Diseño: explicación del proceso para el estudio o desarrollo de la situación o el tema elegido y de las herramientas o estrategias utilizadas, en el caso de los trabajos orientados a la investigación.....	38
3.2. Conjugación de metodología cualitativa y cuantitativa.....	38
3.2. Herramientas metodológicas.....	41
4. Contexto: problemas, fortalezas, modo en que se aborda, iniciativas anteriores, propuestas futuras.....	42
5. Análisis del alcance del trabajo y las oportunidades o limitaciones del contexto en el que ha de desarrollarse.....	44
6. Conclusiones.....	45
7. Líneas de proyección futura.....	48
8. Referencias bibliográficas.....	49
9. Anexos.....	52
9.1. ANEXO I: Índice tablas de horarios de Educación Primaria.....	52
Tabla 1: horarios de Educación Primaria de Andalucía.....	52
Tabla 2: horarios de Educación Primaria de Castilla- La Mancha.....	53
Tabla 3: horarios de Educación Primaria de la Región de Murcia.....	53
Tabla 4: horarios de Educación Primaria de las Islas Canarias.....	54
Tabla 5: relación de trabajos de investigación acerca de la importancia de la formación del docente.....	55
9.2. Anexo II: relación de asignaturas de educación artística de las universidades públicas de Andalucía.....	56
9.3. ANEXO III: relación de asignaturas de educación artística de las universidades privadas de Andalucía.....	58

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1: comparativa de programas de Educación Primaria en cuatro comunidades autónomas de España.....</b>	<b>33</b>
---	-----------

## **1. Justificación**

Mediante el presente trabajo se propone la realización de un estudio que tiene como objetivo principal conocer y evaluar la incidencia de la asignatura de Educación Artística en la formación de los futuros docentes en la comunidad autónoma de Andalucía. Previo a este estudio se ha considerado necesario hacer una breve revisión bibliográfica del papel y la importancia del arte, en este caso de la asignatura que nos ocupa en este trabajo, en el contexto académico.

A modo de introducción al siguiente apartado, se ha realizado un resumen en el que se condensan todas las ideas que se pretenden tratar en este trabajo.

Haciendo referencia a la asignatura de Educación Artística encontramos varias temáticas a tratar de entre las que se han seleccionado la importancia del binomio del desarrollo evolutivo del niño y el papel que juega la sociedad dentro de este proceso. Igualmente, no se podría dejar de lado la importancia de la figura fundamental de transmisión de conocimientos como es el maestro. Para que exista una transmisión de conocimientos y una asimilación de los mismos, a lo largo del grado de Educación Infantil y primaria, la asignatura de Didáctica General de la Educación es la que nos da las herramientas a los futuros docentes para implantar y desarrollar los procesos de aprendizaje en el aula. Pero no solo depende de estas herramientas, sino también es necesario tener en cuenta aspectos como la edad del niño (no cronológica, más bien mental), sus aptitudes, intereses, necesidades... (Calaf y Fontal, 2010) y otros muchos aspectos individuales que hacen que el alumno sea único e inigualable. A colación de estos aspectos surge un debate acerca de cuál es la mejor metodología mediante la que impartir la educación artística. Surgen preguntas relacionadas con la dificultad que se puede presentar en cuanto al volumen de contenido o su origen; es cierto que en la asignatura de Educación Artística existen varias disciplinas como las plásticas o las visuales, pues en la gran mayoría de los programas de grado universitario, podemos encontrarla como Educación Plástica y Visual, entre otros títulos. También nos podemos encontrar ante el profundo desconocimiento acerca de la historia del arte que muchos alumnos pueden haber desarrollado a lo largo de su experiencia estudiantil. Esta última

situación nos lleva a la necesidad de condensar la información de manera que sea lo más práctica y directa posible para facilitar la adquisición de conocimientos con el objetivo de ponerlo en práctica en una situación real. Igualmente es necesario que el docente sea capaz de desarrollar una actitud crítica y argumentativa frente a situaciones diversas. Esta actitud también se debe poner en práctica en el momento en el que se toman decisiones acerca de los contenidos de la materia.

Desde una visión en la que se considera necesario el estudio previo, el conocimiento de la obra que se va a trabajar, la interpretación subjetiva de la misma, y la creación de una crítica propia entorno a esta, la DBAE (Discipline Based Art Education) sería una buena estrategia de enseñanza/aprendizaje de las artes, pues con ella se pueden desarrollar todos los aspectos anteriormente expuestos; desde el aprendizaje del propio maestro llevando a la práctica todo aquello que haya podido aprender durante su formación, hasta el aula donde puede desarrollar sus propios proyectos con alumnos de primaria. Esta disciplina se podría tratar dentro del Grado en Maestro de Educación Primaria a modo de formación en las diferentes metodologías que la educación artística ofrece para su aprendizaje.

A raíz de estos aspectos surge, de manera inexorable, la necesidad de justificar la importancia de la educación artística dentro de la formación del niño. Puede llegar a ser complicado comprender que una asignatura se clasifique dentro de un grupo de asignaturas obligatorias y otras dentro de las específicas u optativas sin que exista una justificación por la que esto lleve a cabo. Con esto se entiende que una vez que la educación artística se incluye como materia específica dentro del currículo, se plantea la necesidad y justificación de que esta vuelva a considerarse una materia obligatoria en la etapa de primaria. Para ello se expondrán una serie de argumentos tanto a nivel etimológico como a nivel histórico, sin dejar de lado la visión de autores especialistas en el campo que nos ocupa acerca de su necesidad e importancia en la formación de los futuros docentes y del alumnado de primaria.

Una parte fundamental, como se ha expuesto con anterioridad con respecto al aprendizaje de los diferentes aspectos del arte, es la forma, las herramientas y el medio a través de los que se obtiene el conocimiento. El tema principal de este trabajo hace alusión en su objetivo general a la formación del docente. Teniendo en cuenta esto, se considera necesario conocer previamente la materia sobre la que se va a trabajar y los objetivos que

esta pretende, ya no a nivel curricular sino a nivel personal. Conocer e identificar todos aquellos aspectos que son necesarios para reconocer la materia en sí (Marín Viadel, 2009), y poder trabajar en base a estos aspectos y no a los aspectos reduccionistas propios de concepciones estigmatizadas.

Este último debate en torno a qué es y qué no es la educación artística, además de todas aquellas ideas previas que se van formando desde la escuela hasta la universidad, hacen que la verdadera importancia de esta materia se vea truncada debido a una mala praxis, o más bien, a una praxis impropia. Esta viene reflejada en aspectos como la adecuación a los contenidos, objetivos y justificación de la importancia de la asignatura dentro de la evolución del ser humano, tanto en su desarrollo intelectual como personal. Así, Marín Viadel et al. (2002) defiende que un material cualquiera (pincel, grafito, papel...) no puede garantizar que el niño sea capaz de desarrollar unas habilidades artísticas que lo conduzcan al aprendizaje. Partiendo de esta idea, defender que la evaluación de una asignatura como esta se puede centrar en colorear una fotocopia, en hacer una estructura con macarrones o dedicar la clase para hacer un cenicero de arcilla sin permitir siquiera la libre expresión, es una absurdez. Aunque se desarrollen técnicas gráfico plásticas, no existe un proceso de enseñanza/aprendizaje de las artes si la actividad es mecanizada u orientada al desarrollo de la motricidad fina o gruesa del niño. No se trata de tener que tomar un camino teórico o práctico en la enseñanza, sino de aprender a conjugar ambos desarrollando en la práctica toda la teoría posible. La educación artística no solo nos brinda la esta posibilidad, sino que abre la puerta a la creación a partir del aprendizaje. Conocer aquello que pones en práctica, puede mostrarnos un camino hasta un nuevo conocimiento y, por consiguiente, a un nuevo aprendizaje.

Cada uno de estos puntos serán tratados y justificados en los siguientes apartados. De esta manera se pretende realizar un trabajo en el que, además de estudiar los programas de las asignaturas de educación artística en universidades públicas y privadas andaluzas, se pretende mostrar el estado de la asignatura dentro del sistema educativo.



## **2. Fundamentación teórica.**

Todavía, en la actualidad, los términos patrimonio, educación artística y arte, son objeto de cierta `difuminación semántica` llegando a ser un tanto complicado comprender su funcionamiento en cuanto a que las relaciones entre ellos se asemejan a la formación de las matrioshkas. El término que más campos abarca es el del arte, por lo tanto, dentro de él encontramos la educación artística que, en el currículo de primaria, ha abarcado el contenido del patrimonio entre otros muchos.

Haciendo un breve recorrido por la historia de la Educación Artística a lo largo del siglo XXI en el Currículo de educación primaria, encontramos que en la Ley Orgánica 10/2002 del 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) y en la Ley Orgánica 2/2006 del 3 de mayo de Educación (LOE), no se hace distinción entre las asignaturas en lo referente a aquellas que sean troncales, obligatorias u optativas, de la misma manera que tampoco se encuentran en disposición de ser impartidas (o no) según la oferta del centro o la comunidad autónoma que las ofrezca. Por su parte, en la Ley Orgánica 8/2013 del 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en su artículo 18.2 apartado C, encontramos que, dependiendo de la oferta educativa que establezca cada administración - además de los centros docentes- se ofertan otras asignaturas a elegir, entre las que se encuentra la de Educación Artística.

Podemos observar cómo el papel de la Educación Artística ha pasado de ser parte de las asignaturas básicas y obligatorias de la educación primaria a ser una materia específica que depende de la oferta educativa de la Administración y, en segunda instancia, del centro que la desee ofertar.

Deducimos, a partir de todo lo expuesto anteriormente, que educación artística es concebida dentro del currículo como una materia ambigua. Esto es debido a que dentro del mismo se reconoce como necesaria para el desarrollo del niño en la etapa de primaria, pero, a la par, se pone en duda su necesidad en esta etapa ya que se puede enmarcar entre las asignaturas específicas. Por lo tanto, la falta de precisión en el hecho de clasificar esta asignatura dentro del currículo, provoca una gran contradicción en cuanto que su importancia en el desarrollo del niño de primaria se considera indispensable, pero a la vez se puede

prescindir de ella. Si en los centros docentes se pusiera en práctica esta propuesta, encontraríamos alumnos que llegan al último curso de primaria sin una formación completa en el campo artístico, por lo que en la educación secundaria obligatoria no habrían obtenido los conocimientos para cursar la asignatura correspondiente al área de arte en este nivel. Este descontrol se puede ver reflejado en los cursos de bachillerato cuando los alumnos quieren optar por asignaturas entre las que se encuentren con materia artística o relacionada con la historia del arte. El hecho de no haber adquirido aptitudes relacionadas con esta materia y tampoco los conocimientos básicos acerca de la historia del arte, resultarán alumnos incultos en cuanto a materia artística se refiere. En bachillerato, aunque resulte ilógico en relación a la importancia que se le otorga al arte en la formación de primaria y secundaria, existe una modalidad denominada: Bachillerato de Artes, y en algún caso se añade el Diseño en todas sus formas (ropa, interiores, digital...).

Para acceder al Grado de Maestro, tanto de Infantil como de Primaria, no es necesario haber realizado un bachillerato más orientado al ámbito científico o al literario, al igual que tampoco el artístico o el clásico. Ninguno es específico para estudiar este grado, pero las materias de las asignaturas de sus programas sí tratan temas específicos. Como se explica más adelante, los programas de las asignaturas de los grados de magisterio son acordes a las asignaturas que se ofertan en el Currículo de Infantil y Primaria. Siendo esto así, encontramos también que en los diferentes grados existen especialidades, es decir, un maestro de infantil puede ser especialista en música, educación especial o primera lengua extranjera entre otras. El problema surge cuando esta especialidad no tiene la misma supuesta ventaja curricular que una relacionada con primera lengua extranjera o Música, pues estas dos últimas son asignaturas curriculares obligatorias mientras que la Educación Artística es específica. Por tanto, cabe plantearse si los maestros especialistas en educación artística ven reflejada en su especialidad el trato excluyente que sufre esta asignatura durante el tiempo que la LOMCE se encuentre en vigor. De igual manera, nos encontramos ante la incertidumbre constante acerca del futuro de esta asignatura cuando se puede observar que, en cada cambio de legislatura, tanto la educación a nivel general como a nivel específico (la referida a la Educación Artística), se encuentran en una continua inestabilidad en relación a la importancia de su presencia en el desarrollo educativo formal del niño.

Por otro lado, y habiendo estudiado previamente a diferentes autores del siglo XX quienes evidencian la necesidad de esta asignatura como uno de los pilares más importantes en el desarrollo del niño (Lowenfeld, 1961; Vigotsky, 1978; Vigotsky 1986), podemos comprobar que no existe distinción con autores del siglo XXI en cuanto a esta línea de pensamiento. En la actualidad ya no se plantea que exista (o no) una necesidad del desarrollo de los conocimientos artísticos por parte del alumno tanto a nivel académico como personal.

Comparando esta última idea con la situación curricular de la asignatura de Educación Artística, resultan incomprensibles dos aspectos relacionados con las mismas; en primer lugar, que autores expertos demuestren la necesidad de la formación en diferentes aspectos y áreas artísticas, y que esto no se considere relevante en cuanto a la formación del alumnado de infantil y primaria; en segundo lugar, que la formación de los docentes no sea imparcial en cuanto a la necesidad de especialidades de las distintas áreas dependientes del currículo de Infantil y Primaria. Ambos puntos destacados forman un conjunto de limitaciones que no se encuentran en áreas como matemáticas o lengua, pues nunca han dejado de ser asignaturas obligatorias y consideradas necesarias para el desarrollo del ser humano. Siguiendo esta línea argumentativa, podríamos plantarnos cuestiones tales como: si el arquitecto no supiera de dibujo técnico ¿podría diseñar un edificio? Igualmente, en el caso de la pintura, si Van Eyck no hubiera tenido la oportunidad de manipular la pintura ¿habríamos podido contemplar *El matrimonio Arnolfini*?, ¿existiría una representación material de los dioses griegos?, ¿qué consideraríamos representativo de cada siglo en cuanto a monumentos? Es más, ¿sabríamos qué es un monumento histórico y el motivo de la importancia de su conservación?

Del aspecto académico y de la importancia en la formación en el área artística, encontramos un estudio realizado por Fontal, Ibáñez- Etxeberria y Martínez (2017) en el que se refleja que: “(...) Andalucía es la comunidad que ofrece un tratamiento más completo respecto al patrimonio cultural (...)” (p.92): se entiende el patrimonio como uno de los campos de estudio más necesarios e importantes en la formación de los niños, sino de cómo hay que introducir a los alumnos al campo del arte. Este proceso abarca multitud de procedimientos entre los que se encuentran el proceso de creación de una obra propia, pasando por el reconocimiento del concepto de patrimonio y los diferentes tipos que se pueden encontrar, hasta el estudio de la historia del arte y sus etapas. Todos estos

conocimientos se van sucediendo a lo largo de la vida del ser humano, pero su desarrollo no siempre depende de él, sino de la estimulación que encuentre a su alrededor para poder desarrollar sus capacidades. Por todo ello, entre otros motivos, es necesario que el ser humano desarrolle su imaginación y su capacidad creativa mediante la educación artística. Pero esto no es tarea fácil ya que, sin la labor del entorno en cuanto a estímulos e información que envían al niño no tiene orden ni sentido, sería imposible conseguir un resultado. En lo referente a la necesidad que el niño comienza a tener desde que se introduce en la sociedad, hace alusión Vigotsky (1978) cuando expone que comienza su desarrollo psíquico cuando es introducido en la sociedad para, posteriormente, poder desarrollar su propio plano social. Por su parte, Matos (1996) realiza su propia lectura acerca de esta afirmación considerando que lo que Vigotsky desea transmitir es la idea de que las relaciones sociales influyen y dejan huella en el individuo de manera que este es capaz de formar su propio yo. Esto se traduce en que el individuo (en este caso el niño) no solo depende de él para conseguir su pleno desarrollo tanto mental como psíquico y psicológico, sino más bien es mediante la sociedad como consigue desarrollar sus facultades a través de los estímulos que va recibiendo a lo largo de su vida.

En relación a la idea principal de la que parte el presente trabajo, encontramos de nuevo la necesidad de otorgar a la educación artística un papel fundamental en el aprendizaje y la estructura de una serie de conocimientos que den paso a una correcta asimilación de la información que los alumnos reciben. Teniendo en cuenta que la educación artística no ha recibido la misma importancia como disciplina que otra cualquiera en el currículo, habría que comenzar a considerar de forma etimológica los diferentes conceptos que se le otorgan, entre ellos, el de disciplina. Si atendemos a la etimología de esta palabra, encontramos que el concepto de disciplina hace referencia al de aprendizaje. En esta línea Álvarez Rodríguez (2003) considera que el concepto de disciplina contiene la existencia de una estructuración de los conocimientos. Así, según esta autora, la creación de una estructura de los conocimientos asegura el carácter cognitivo del arte. Esta línea de pensamiento difiere de la que se pretende exponer en cuanto a que, siguiendo a Vigotsky (1978), sería un absurdo considerar que la Educación Artística podría ser una disciplina en sí misma en relación a la idea anteriormente expuesta pues, aunque exista un individuo, una estructuración de conocimientos y un aprendizaje, esta relación no se podría dar si, previamente, el individuo

no hubiera recibido un estímulo que actúe de trampolín hacia la asimilación de conceptos y, por tanto, el aprendizaje de los mismos.

Entonces ¿la Educación Artística no puede ser una disciplina? En respuesta a esa pregunta, Lowenfeld (1971) defiende que la educación artística es la única disciplina que se concreta en el desarrollo de las experiencias sensoriales. Respaldando esta afirmación encontramos García Ríos (2005) quien opina que: "con el desarrollo de las capacidades sensitivas el hombre optimiza sus percepciones e intuiciones, agudizando sus sentidos para conocer sensiblemente el mundo, mejorando así las relaciones estéticas del hombre consigo mismo, con el medio y con los demás hombres." (p. 84). Obtenemos varias conclusiones entre las cuales se encuentra que la Educación Artística comienza a ser disciplina cuando existe un aprendizaje. Este comienza desde que el niño recibe estímulos, los procesa y, finalmente, los estructura para assimilarlos. Por lo tanto, encontramos que la Educación Artística es disciplina (concebida como tal en 1984) gracias al interés que se procesa hacia un estímulo procedente de la sociedad que nos rodea. De acuerdo con Campuzano (2008): "el arte educa porque contribuye a la reestructuración de las funciones psíquicas" (p.216). Si tuviéramos que obviar el papel de la sociedad en la importancia de la transmisión de estímulos, surge una nueva pregunta: ¿cuál sería el papel del maestro de educación artística?

Además de esta cuestión, aparece una nueva pregunta relacionada con la idea de que la educación artística está perdiendo protagonismo frente a otras materias del Currículo. Esta cuestión hace referencia a la importancia de esta materia para el desarrollo, ya no solo del niño, sino del adulto en el que se convertirá. De esta manera, llegamos a un punto en el que, si se justifica el hecho de que la Educación Artística sea una disciplina, se ha de justificar que, del mismo modo, también se la reconozca como necesaria para el desarrollo del ser humano. Por eso habría que preguntarse: ¿qué ocurriría si la educación artística no existiera? ¿Dónde clasificaríamos la información que recibimos acerca de esta materia? ¿Aprenderíamos lo mismo si solo estructuráramos los conocimientos que obtenemos de los estímulos que recibimos a lo largo de nuestra vida? Para responder a estas preguntas tendríamos que ser capaces de identificar dónde se encuentra el arte y qué tipos de estímulos podemos percibir en nuestro día a día. Ocasionalmente podemos ir paseando por la calle y fijarnos en un pantalón que nos gusta, en un edificio que nos llama la atención por su

majestuosidad, o incluso un objeto sin más fin que el de decorar la estancia de una vivienda. En estas situaciones el arte se encuentra integrado en todas las formas que nos rodean; desde el diseño del edificio hasta el pantalón que nos ha gustado. Pero ¿qué pasaría si no existiera el arte? Vigotsky se centra en acentuar la importancia de la imaginación en el mundo de los niños, aspecto que ha sido tratado por una gran cantidad de autores. Lo que diferencia a este de los demás es la explicación magistral acerca del funcionamiento del cerebro de un niño. Pero no solo se queda ahí, sino que incluye el factor al que nos referíamos anteriormente: la sociedad.

Nuestro cerebro y nuestros nervios, poseedores de una gran plasticidad, modifican fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones si las presiones son suficientemente fuertes o se repiten con suficiente frecuencia (...) No nos limitamos a reavivar huellas de pretéritas excitaciones llegadas a nuestro cerebro, nunca hemos visto nada de ese pasado ni de ese futuro y, sin embargo, podemos imaginarlo, podemos formarnos una idea, una imagen. (Vigotsky, 1986, pp. 8-9).

De este modo surge la idea de que la clave del conocimiento y de la intención de crear es la imaginación. Queda justificada de esta forma que, aunque recibamos información, esta se podría almacenar en nuestra memoria, pero quedaría guardada como simple material para recordar durante un tiempo limitado. Esto daría lugar a que todos los individuos se comportaran de la misma forma ante todas las situaciones, además de no haber desarrollado un criterio propio y unas inquietudes que los hagan únicos.

En el supuesto de que esta situación se llevara a la realidad, obtendríamos un resultado en el que los niños habrían memorizado una serie de conocimientos que podrían ir manteniéndose a lo largo de su vida, pero estos conocimientos no tienen una finalidad, no tienen dónde ni cómo aplicarse, por lo tanto, sería un absurdo. Esta explicación evidencia que tanto tener imaginación como saber ponerla en práctica y expresar todo aquello que de ella emana, es una buena forma de comprender el comportamiento del ser humano, de entender sus inquietudes y de conseguir que llegue a ser una persona con criterio propio y única. En relación a esta afirmación Eisner (1972) nos muestra que, además de en la escuela, se pueden encontrar diversas funciones del arte en la experiencia humana, lo cual nos lleva a la autonomía intelectual mediante la expresión de nuestra propia realidad oculta o la sensibilización con el medio. Todo esto nos conduce a la consecución de un aprendizaje de

la educación artística basado en una crítica propia.

Resumiendo estas dos ideas, podemos decir que la Educación Artística es una disciplina necesaria para el desarrollo del ser humano. Este desarrollo se realiza gracias a la consecución de una serie de eslabones que dan lugar al aprendizaje. El ser humano necesita de unos estímulos, un conocimiento previo de estos para poder estructurar los nuevos, y un aprendizaje de los mismos. La pregunta que nos ha quedado en el aire acerca de la importancia del papel del maestro de Educación Artística se recoge en dos de los eslabones: los estímulos previos, que serán los que provoque el maestro en el alumno de manera que este desarrolle un interés por la materia. Además, habría que tener en cuenta que para que se dé el aprendizaje, no basta solo con almacenar la información, sino que habría que tener en cuenta que esta información debe adecuarse al nivel cognitivo del niño, además de utilizar las metodologías y procedimientos para la transmisión de información que sean más adecuados para cada edad. Llegado a este punto nos encontramos un nuevo dilema que podría considerarse paralelo al tema que nos concierne. Este nuevo dilema da respuesta a la pregunta: ¿cómo enseñar educación artística? ¿Se trata de una autoexpresión creativa o expresión libre (Efland, 2002) o más bien es disciplina (DBAE) debido a su carácter didáctico? En relación con esta idea, Calaf y Fontal (2010) exponen:

(...) ¿qué han de aprender nuestros alumnos de 6 a 12 años y, después, de 12 a 18 años con relación al arte? ¿han de saber crear? ¿saber percibir y entender las obras de arte y las creaciones más cercanas como las de sus compañeros? (...) ¿deben ser capaces de proyectar un análisis crítico y valorativo sobre la creación humana? (p.13)

Todas estas preguntas en relación a las expuestas en párrafos anteriores, nos marcan el camino hacia la necesidad de identificar cuál es la mejor estrategia de enseñanza de la educación artística. Además de identificar la estrategia o estrategias más adecuadas para el desarrollo de la asignatura de Educación Artística, también deberíamos considerar el objetivo principal de este trabajo y es a importancia que la asignatura tiene en las universidades, esto es, si es tratada como una asignatura en la que se tenga una formación específica como ocurre con la de música o inglés, o así más bien es una asignatura que aparece en la formación del maestro porque se considera necesaria en tanto a que aparece como posible asignatura a cursar en la etapa de primaria. Como indica García Ríos (2005):

A los cuerpos directivos, en general, no les parece demasiado importante la asignatura de educación artística, consideran esta clase un espacio poco necesario, santuario y generador de gastos innecesarios. En algunos casos los docentes tampoco le dan la importancia necesaria a la asignatura de educación artística, normalmente a causa de no ser conocedores del tema o porque están cumpliendo de manera obligada con estas horas para completar su carga académica. Sin embargo, es más desalentador saber que a muchos de los estudiantes tampoco les interesa las clases de artes y que prefieren ocuparse en actividades de otras asignaturas que a su juicio son "más necesarias" para su futuro. (García Ríos, 2005, p.86).

Según este autor, el problema que se presenta en cuanto a que el alumnado no considere importante esta asignatura, radica en la especialización en un arte en concreto de los docentes que imparten las asignaturas de artes. Este autor se centra en la edad adolescente, pero extrapolando esta idea a la etapa de primaria, encontramos que, como se ha expuesto anteriormente, tampoco existen especialización en educación artística en ninguno de los programas de las asignaturas del Grado de Maestro en Educación Primaria que se han analizado. No obstante, sí existe especialización en magisterio musical. De esta forma, cuando el docente imparte una clase de arte, en este caso de Educación Artística, esta está orientada a la habilidad que más desarrollada tenga sin tener en cuenta las aptitudes o intereses de sus alumnos.

Para concluir, sería conveniente tener en cuenta que la situación del maestro en cuanto a su formación en educación artística se ve afectada, como hemos visto, por distintos factores. Entre ellos, podríamos llamar "factor de riesgo de exclusión curricular" al hecho de que la formación en educación artística dentro del grado universitario de magisterio se vea dañada por la legislación vigente. El motivo principal se encuentra en que la presencia de la educación artística en la formación de los alumnos de primaria consta como asignatura específica dependiente de organismos públicos y del propio centro. Como consecuencia de este hecho, encontramos la posibilidad de que los niños que no han podido acceder a toda la formación en educación artística, se vean afectados en cuanto a su formación a nivel de cultura general y a su desarrollo emocional y cognitivo entre otros.

Por otra parte, la formación de los docentes en el área de artística se puede ver peligrosamente amenazada si esta asignatura deja de tener relevancia en el currículo escolar, pasando a ser una asignatura optativa en todos los cursos del grado. Esta idea no suena nada



descabellada si consideramos la evolución expuesta al principio de este apartado, en la que se refleja claramente que esta área de conocimiento ha ido perdiendo presencia entre las asignaturas obligatorias.

Resulta necesario comprender y situar la Educación Artística dentro del currículo de primaria y en los Grados de Maestro para comprender como su papel y la importancia de este en la evolución del ser humano ha ido cobrando cada vez menos protagonismo hasta verse dependiente de la situación en la que se encuentre la Administración o el centro en cuanto a su posibilidad o demanda de oferta. Considerar que esta asignatura no es relevante en cuanto a la formación de un niño, resulta incomprensible ante las evidencias que se han mostrado a lo largo de la historia. Pero más ilógico resulta que un maestro de infantil y/o primaria dependa de la situación curricular de los escolares para adquirir una formación docente tanto a nivel general como de especialización en un área como la de educación artística.

### **2.1. La educación artística en el Currículo de España en primaria: autores y perspectiva crítica analítica.**

Educación Artística es una asignatura que se encuentra presente en el currículo de primaria de la misma manera que ha sucedido décadas atrás. La diferencia, como ya se ha mencionado anteriormente, es que su carácter e importancia han cambiado con la instauración de la nueva ley educativa LOMCE. A partir de este cambio y dado que no se considera una asignatura obligatoria o de primera necesidad para el pleno desarrollo del niño, se propone realizar un breve repaso de algunos de los principales autores que se refieren a esta asignatura como necesaria e indispensable para la formación del niño.

Remontándonos al siglo XX encontramos autores que defienden que la educación artística es la única disciplina que se centra en el desarrollo de las experiencias sensoriales (Lowenfeld, 1961). Empezando por discriminar texturas, olores, colores, formas... el niño llega a encontrar placer a alegría en esta actividad. En el currículo de España este tipo de actividades se encuentran dentro de los contenidos del Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación infantil, más concretamente en el bloque 1 de contenidos referidos al cuerpo y la propia imagen. Posteriormente y centrándonos en la etapa de primaria, encontramos, como indica Fontal

(2016), el papel de la Educación Artística sigue cobrando protagonismo en el currículo, no solo porque sea de gran importancia en sí misma, sino porque desarrolla la función de conectora entre el currículo y el aprendizaje del patrimonio. Este último concepto se relaciona con el aspecto social al que anteriormente se ha hecho referencia, esto es, la importancia de la cultura en la formación del individuo.

Muchos han sido los autores que reivindican la necesidad de que la Educación Artística tenga una carga horaria similar a las de las asignaturas que, ley tras ley se han considerado como indispensables en la formación de los niños. Entre estos autores encontramos a Maeso (2008) quien anticipó la posibilidad de que la Conferencia de Decanos atendieran las propuestas de ampliación de carga de créditos para la asignatura de Didáctica de la Expresión Plástica y Corporal. Estas propuestas se dividían en dos; la primera hacía referencia a la división de la asignatura en contenidos referidos a música y otros diferentes referidos a la expresión plástica y visual. Igualmente se nombran las Menciones entre las que se propuso una denominada Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales. De acuerdo con Marín Viadel (2008), habría que comenzar aclarando que las asignaturas que aparecen tanto en el programa de formación de los futuros docentes como en el currículo de Infantil y Primaria, dependen uno del otro de forma equitativa. Esto quiere decir que si la carga lectiva del Currículo de Infantil en cuanto a la asignatura de Educación Plástica fuera del 10%, igualmente encontraríamos ese 10% en la carga de créditos relacionados con la educación artística y visual en las programaciones de las facultades de educación en España. Igualmente, Sánchez- Macías y Jorrín-Abellán (2017) señalan que la situación del área de educación artística alerta (y lo sigue haciendo en la actualidad) debido a la minusvaloración en base a concepciones históricas referidas, entre otras cuestiones, a la falta de horas lectivas de las áreas artísticas en el currículo.

En la actualidad encontramos un problema añadido al expuesto anteriormente. En relación al currículo vigente en la ley LOMCE, la educación artística se considera una materia específica (situada fuera de las obligatorias o troncales entre las cuales se encuentra la primera lengua extranjera), pero no solo se caracteriza por ser específica (como ocurre con Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos) sino que depende de la regulación y la programación de la oferta educativa que establezca la Administración educativa y el

centro docente. Es decir, cuando la educación artística está catalogada como materia específica, si la Administración no la oferta, el centro no podrá hacerlo y en caso contrario, si la Administración la ofreciera, el centro podría no hacerlo.

Podría considerarse lógico en cuento a que si se atiende a la naturaleza de la asignatura como la encontramos en el currículo, no cabría posibilidad de justificar la exigencia de la misma en un centro donde puede que no la quieran ofertar, o puede que la Administración no les deje opción a hacerlo. Además de considerar este hecho, habría que añadir que el Currículo de primaria se rige por unos objetivos generales de etapa a los que los alumnos deben llegar para poder promocionar. En el artículo 7, apartado j, se expone: “utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales”. (R.D. 126/2014). Esto deja constancia de que los objetivos generales de etapa no tienen por qué tener una relación directa con las asignaturas ofertadas y tampoco con su tipología (obligatoria o específica).

Por lo tanto encontramos varios aspectos a tratar en cuanto al análisis de la educación artística en el currículo de primaria de los que dos de ellos se consideran relevantes en relación al eje central de este trabajo ; en primer lugar habría que preguntarse qué aporta la Educación Artística para que se la deba considerar una asignatura obligatoria y no específica y dependiente de la oferta de la Administración o centro educativo, y en segundo lugar, cómo afecta la situación actual de la asignatura en cuanto a la formación del futuro docente.

### **2.1.1. ¿Qué aporta la educación artística para que se la deba considerar una asignatura obligatoria y no específica y dependiente de la oferta de la Administración o centro educativo?**

La primera cuestión que se plantea se puede abordar desde diferentes perspectivas. Entre ellas encontramos la bibliográfica en la que diferentes autores justifican la importancia de la educación artística en la evolución del ser humano. Como se ha mencionado anteriormente, desde Lowenfeld (1961) relacionando esta materia con el desarrollo de las experiencias sensoriales o Efland (2002) afirmando que la construcción de la realidad viene dada a través de la incidencia que ha tenido el arte en la historia de la humanidad, hasta Calaf y Fontal (2010) quienes exponen que “(...) hoy entendemos que la Didáctica del Arte comparte con otras didácticas específicas su eje de enseñanza, que es una estructura epistemológica común.” (p. 29).

Para comprender la importancia de la educación artística en el desarrollo del alumno, únicamente debemos atender a la última afirmación expuesta. Imaginemos que desde pequeños no tenemos relación alguna con los conceptos de volumen, peso (que no masa) y forma. Estos conceptos son básicos en la etapa de infantil, sobre todo cuando los alumnos comienzan a reconocer los objetos y a clasificarlos según estos tres criterios. ¿Cómo podemos entender que un edificio es cuadrado o es rectangular? ¿Cómo identificamos si un objeto pesa más que otro sin conocer su masa? Y si nos piden justificar por qué una canica es más pequeña que un balón de fútbol, ¿cómo lo haríamos? Es en este momento cuando entra el juego la manipulación y la experimentación de manera cualitativa. Cuando un alumno es capaz de reconocer una forma, pone en práctica conocimientos más relacionados con el área matemática, pero encontramos que comparte con la artística la habilidad de representación de esta forma. Si este alumno no supiera representar la forma que le pedimos, sus habilidades tanto espaciales como motoras, no estarían desarrolladas. Podemos conocer cuál es la teoría para diferenciar entre un rectángulo y un cuadrado (contenido matemático), pero si no sabemos representarlo (contenido artístico), habrá habilidades pendientes de desarrollar. Este aspecto podría afectar o condicionar el futuro del alumno. Lo mismo podría ocurrir con los otros dos criterios expuestos.

Con este simple ejemplo podemos atisbar la importancia real de la asignatura de Educación Artística. Ya no se trata de justificarla mediante estudios científicos- aspecto que no se considera excluyente- sino mediante la experiencia diaria desde que el bebé toma conciencia de todo aquello que le rodea, hasta que crece y es capaz de identificar y justificar aspectos como los expuestos anteriormente. Es cierto que el método científico en el proceso de enseñanza/aprendizaje de las ciencias no comparte, en su totalidad, los pasos a seguir para la obtención del conocimiento. De igual forma, no es justificación para que la enseñanza de las artes no se considere necesaria y relevante para el desarrollo del alumno. Apoyándonos en las afirmaciones que realizan López y Giraldo (2018) podemos afirmar que la idea previa y errónea de que un área es más relevante y/o necesaria para el desarrollo infantil que la otra, cae por su propio peso cuando se demuestra que ambas pueden ofrecer y trabajar aspectos científicos de un mismo campo de estudio, no teniendo que ser estos únicamente cuantitativos o memorísticos. La Educación Artística, lejos de ser una materia excluyente, ofrece la posibilidad de trabajar en conjunto con las demás materias del currículo aportando y adquiriendo nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje. Junto a esta idea, y como indica el *Road Map for Art Education*, la sociedad está demandando cada vez más trabajadores imaginativos, creativos y creadores de nuevas estrategias para dar a conocer aspectos diferentes e innovadores de diferentes campos de estudio. Estos motivos debieran ser señal de alarma para trabajar en conjunto de manera que se entendiera que la educación en el arte no se trata únicamente de aspectos históricos o academicistas.

De igual forma y siguiendo la línea argumentativa de López y Giraldo (2018), es cierto que sería conveniente plantear un nuevo enfoque o mejorar aquellos que ya están instaurados -como el anteriormente mencionado DBAE- en pro de una mayor representación de la asignatura en el Currículo. Para que esto ocurra, en relación a objetivo principal del presente trabajo, se propone un análisis de los contenidos a desarrollar en las asignaturas específicas de Educación Artística en el Grado de Primaria. Se plantea esta necesidad pues, no habiendo un análisis de los déficits o de las mejoras necesarias en la formación de los futuros docentes en cuanto a esta área se refiere, difícilmente podría llevarse a cabo un cambio o mejora en la formación de los alumnos de primaria.

## **2.2. La educación artística en la formación del maestro en España.**

Encontramos necesario el desarrollo de dos aspectos principales en el proceso de enseñanza aprendizaje de lo artístico y, consecuentemente, de lo patrimonial: por un lado, la necesidad de la formación no solo pedagógica del futuro docente, sino más bien en conocimientos básicos de la materia o del contenido disciplinar de referencia. Por tanto, como ocurre en educación artística, la unión de los procesos pedagógicos y los conocimientos del campo de estudio del arte, dan lugar a la obtención de una materia que tiene como objetivo el aprendizaje de una serie de conceptos y la adquisición de destrezas y capacidades para su transmisión. Por otro lado, y teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla este aprendizaje por parte de los maestros en formación, conocer las diferentes metodologías que nos ofrecen la pedagogía y la didáctica, hace que el proceso de enseñanza no se limite a una clase magistral, sino en palabras de Roche (2016): “(...) el proceso formativo del artista no se puede limitar a un aula de clase en vista de que se requiere plasmar los conocimientos teóricos en la obra creada.” (p.3). Según esta afirmación, es imprescindible comprender que la metodología en la clase de educación artística no solo no debe tener el perfil de clase unidireccional, sino que requiere de una apertura de miras más allá de las paredes del aula. Aunando esta afirmación con la anterior idea que se ha expuesto de la necesidad de una estructuración de los conocimientos para que sean transmitidos de forma adecuada, obtenemos un binomio al que le podemos incluir la necesidad de la coherencia de la que nos habla Perrenoud (2010) en el proceso de formación de los docentes. Este último concepto, el de coherencia, no solo afecta al proceso de aprendizaje de los futuros docentes, sino también a la necesidad de la misma en relación a la capacidad que estos docentes tendrán para, posteriormente y en el desarrollo de su vida laboral dentro del aula, poder transmitir unos conocimientos adquiridos de forma teórica y práctica. Además, no habría que dejar de lado la importancia de adaptarlos al contexto y a las necesidades que sus alumnos requieran, tanto a nivel particular como colectivo.

La formación del docente es una pieza clave en el correcto desarrollo y asimilación de los conocimientos artístico. Desde un punto de vista práctico, los maestros deben conocer estrategias pedagógicas que faciliten, embellezcan y fomenten la práctica del proceso de enseñanza/ aprendizaje. Si un maestro no es capaz de suscitar interés por el conocimiento y

los conceptos que intenta transmitir, su trabajo será en vano, pues el niño no captará ni el más mínimo conocimiento.

Para poder comprender la importancia de la formación del docente, previamente este debe saber ante qué materia se encuentra cuando se dispone a estudiar la didáctica de la educación artística. El concepto de arte no solo engloba todo nuestro pasado hasta el siglo XX o XXI, y tampoco se refiere únicamente a la escultura, la pintura y/o la arquitectura. Podemos encontrar expresiones artísticas con las artes escénicas (cine, teatro), la música o el baile, además de tener en cuenta que esto puede ser contemporáneo a nosotros. Usualmente, cuando hablamos de arte recurrimos de forma casi impulsiva a todas aquellas disciplinas relacionadas con las artes plásticas, hecho que lleva a confusión más veces de lo que imaginamos.

Para conocer de qué se trata, previamente hemos de distinguir entre lo que sí es educación artística y lo que no. Marín Viadel (2009) identifica una serie de aspectos para que se pueda reconocer qué no es la educación artística. Entre ellos podemos encontrar que la educación artística no es solo para aquellos que tengan cualidades para desarrollarlas y tampoco podemos esperar que todos los niños se desarrollen de forma artística por igual, esto es, no todos pueden tener las mismas habilidades, pero sí ser únicos en lo que hacen. Este autor también incide en la necesidad de comprender que la educación artística no es una materia ni diferente a las demás y tampoco está aislada del currículo. A este aspecto habría que añadirle, como se ha comentado anteriormente, el hecho de que en los grados se refleja aquello que exige el currículo de Primaria. Esto nos lleva a la siguiente deducción: existe una gran demanda de maestros de primaria especializados en Música, idiomas o Educación Física entre otras. Si fuera del todo exacto el hecho de que el currículo de Primaria indica la relevancia de unas asignaturas u otras dentro del Grado de Maestro de Primaria, entonces deberíamos encontrar que en el currículo se debieran destinar las mismas horas o, en su caso, la mitad de horas que se dedica a aquellas asignaturas que se consideran obligatorias (matemáticas o lengua entre otras). Encontramos que existen especialidades dentro del Grado de Maestro de Primaria que no dependen directamente de la relevancia que el currículo le otorgue a cada asignatura.

Habiendo analizado los programas de los Grados de Maestro de Primaria en las universidades públicas y privadas andaluzas, no se encuentran especialidades en educación artística, mientras que de asignaturas como Música (se suele encontrar en el mismo departamento que educación artística y expresión corporal) o Educación Física, sí las hay.

En la tabla 1 (véase Anexo I) proporcionada por la Junta de Andalucía, en la que se presenta la distribución horaria de Educación Primaria, se puede observar una relación entre asignaturas y ciclos de Primaria en la que se reflejan las horas destinadas a cada asignatura. Como se puede apreciar, en el primer ciclo que corresponde a los cursos de primero y segundo de Primaria, la asignatura de Educación Artística en comparación con la de Lengua y Matemáticas, representa una tercera parte de estas últimas en cuanto a horas lectivas se refiere. En el segundo ciclo, se comienza a reducir el horario en Matemáticas en una hora, aunque en comparación con Educación Artística, sigue sin ser proporcional. Lo mismo ocurre en el tercer ciclo cuando Lengua y Matemáticas se reducen en una hora. Es cierto que la asignatura de Educación Artística no se ve afectada en cuanto a reducción de horario, pero tampoco se beneficia a medida que avanzan los ciclos. Sigue representando casi un tercio de las horas lectivas destinadas a Lengua o Matemáticas. Igualmente, es bastante llamativo que la asignatura que nos ocupa junto a la de Educación Física, representen el doble de horas que la asignatura de Valores Sociales y Cívicos/Religión, pues esta última se supone que va destinada a un núcleo de población específico, mientras que la asignatura de Educación Artística está orientada a todo tipo de público.

Se han seleccionado los horarios de tres comunidades autónomas aleatorias, en las que se comparan con Andalucía la distribución horaria de las asignaturas. Relacionando una a una, obtenemos la siguiente información:



Tabla 1: comparativa de programas de Educación Primaria en cuatro comunidades autónomas de España.

<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>HORAS LENGUA CASTELLANA Y MATEMÁTICAS</b>	<b>HORAS EDUCACIÓN ARTÍSTICA</b>
<b>ANDALUCÍA</b>	1º ciclo: lengua y matemáticas 6 horas. 2º ciclo: se reduce en una hora la asignatura de Matemáticas manteniendo las mismas de Lengua 3º ciclo: Lengua y Matemáticas se reducen a 5 horas semanales.	1º ciclo: 2 horas 2º ciclo: 2 horas 3º ciclo: 2 horas
<b>CASTILLA- LA MANCHA</b>	1º ciclo: 6 horas 2º ciclo: 6 horas 3º ciclo: 6 horas	1º ciclo: 3 horas 2º ciclo: de tercero a cuarto de primera pasan de tener 3 horas a reducirlas a 2 horas. 3º ciclo: 2 horas
<b>REGIÓN DE MURCIA</b>	1º ciclo: 4 horas 2º ciclo: 4 horas 3º ciclo: 4 horas	1º ciclo: 2 horas 2º ciclo: de tercero a cuarto pasan de tener dos horas a 1 hora. 3º ciclo: 1 hora.
<b>ISLAS CANARIAS</b>	Desde primero de Primaria hasta sexto, alternan las horas, esto es, si en primero tienen 6 horas de lengua y 5 de matemáticas, en segundo tendrán 6 horas de matemáticas y 5 horas de lengua. Por lo tanto, no se aumenta ni disminuyen las horas, sino que se distribuyen a lo largo de la etapa.	1º ciclo: 4 horas 2º ciclo: 3 horas 3º ciclo: 3 horas

Como se puede apreciar en la tabla, si comparamos las horas semanales destinadas a las clases de Educación Artística en las comunidades autónomas seleccionadas, podemos observar que Castilla- La Mancha (véase tabla 2) reduce las horas de Educación Artística en una. Esta asignatura se ve limitada, al igual que en Andalucía, y en comparación con Lengua y Matemáticas, a un tercio de estas últimas. Pero más llamativo es el caso de la Región de Murcia (véase tabla 3) cuando podemos observar que las horas de Lengua y Matemáticas

permanecen igual durante toda la etapa mientras que las de Educación Artística se reducen a la mitad. Se concluye, por tanto, que el papel de Educación Artística en el horario de la Región de Murcia, representa menos de un tercio de las horas que se dedican a Lengua y Matemáticas.

Por último, en las Islas Canarias (véase tabla 4) se puede apreciar que existe una alternancia en reducción horaria entre las asignaturas de Lengua y Matemáticas durante todo el ciclo. Por su parte, Educación Artística solo se ve afectada en cuanto a la reducción horaria a partir del segundo ciclo. En comparación con las demás comunidades, esta reducción no es significativa, pues no llega a ser ni a la mitad de las horas.

A modo de conclusión podemos observar que existe una relación entre las asignaturas de Lengua y Matemáticas cuando se hace referencia a la relevancia horaria de las mismas dentro de la formación en la etapa de Primaria en Andalucía. Igualmente, en los programas de las asignaturas del Grado de Maestro de Educación Primaria, no se encuentran más de dos asignaturas de Educación Artística por Grado. Si cada Grado tiene una media de 5 asignaturas por cuatrimestre, nos encontramos ante unas 30 asignaturas de media sin tener en cuenta la distribución propia de los créditos de cada universidad y de los Practicum. Si comparamos las horas curriculares que se destinan a Educación Artística en todo el ciclo de Primaria con las horas que se dedica en un Grado de cuatro años a la formación del docente en esta área, podemos concluir que la formación de los docentes es prácticamente nula. ¿Dos asignaturas durante cuatro años de formación se considera que puede cubrir el conocimiento y la aplicación del mismo en una etapa entera como es Primaria? Es cierto que no en todos los colegios públicos y/o privados, existen un solo maestro tutor de todos los cursos (a excepción de los colegios unitarios), pero, ¿esto es justificación suficiente para que un maestro reciba formación únicamente durante dos cuatrimestres (en algunas ocasiones, uno) en toda su formación?

### **2.3 Análisis de referentes.**

La indagación acerca de la formación de los docentes no es un tema innovador. El continuo cambio de legislatura obliga a los docentes a adaptarse a las diferentes orientaciones curriculares que aparecen con los gobiernos que llegan al poder según transcurren los mandatos. Recientemente hemos podido vivir un cambio en la ley de educación que ha sido bastante sonado en cuanto a las medidas restrictivas en los campos de la Educación Artística y la Filosofía en el aula. Medidas como estas, dan lugar a que los investigadores especializados en las áreas mencionadas (y en otras muchas áreas que se encuentran casi olvidadas) no duden en realizar estudios con el objetivo de intentar evidenciar la importancia y necesidad de cada una de ellas en la formación y evolución del alumno.

Una de muchas áreas trabajadas en la actualidad es la de las TIC. Es cierto que su influencia en el temario de oposiciones para maestro de infantil y primaria se ha hecho muy relevante. Esto es debido a la necesidad de inclusión de las mismas dentro del aula, hecho que aporta tanto beneficio como perjuicios, entendiendo como uno de estos perjuicios la apertura de una brecha digital desde el momento de su implantación en los diferentes contextos sociales educativos. Este último término deja al descubierto un problema social que repercute más allá de la falta de acceso a material didáctica digitalizado. Esta brecha abre un debate en relación a la diferencia abismal que puede llegar a existir entre la educación en el medio rural y la educación en los colegios que disponen de un acceso casi ilimitado a Internet o a dispositivos digitales dentro del aula. La situación en la que se encuentran los medios rurales con acceso limitado o nulo a Internet o a estos dispositivos, crean un desequilibrio que afecta, no solo a los contenidos de las asignaturas de los centros, sino las posibilidades de futuro de los alumnos que se encuentran en esta situación. A esto habría que añadir que, aunque en la actualidad no se cuentan como las más abundantes, aún siguen existiendo los colegios unitarios. Este término hace referencia a los colegios en los que niños de todos los niveles trabajan en una misma aula, con todo lo que conlleva a nivel educativo. Estas dos situaciones crean diferencias en cuanto a la evolución y desarrollo del aprendizaje de los alumnos que, si las unimos, nos sitúan ante una realidad insostenible. En relación a este campo de estudio, existen investigaciones en las que se reivindica el papel de la formación de los docentes en TIC. El objetivo principal radica en reorientar la práctica

docente hacia una nueva forma de enseñanza/ aprendizaje (Gil, Ornellas, Sánchez, Alonzo y Bosco, 2008). Creando hilos conductores a modo de relación entre los diferentes temas a tratar, encontramos que el de identidad es común al área de Patrimonio y a las TIC. En este área en concreto, se trabaja la identidad como una manera de representación e imaginación del propio individuo. Así, encontramos autores que centran su investigación en la identidad docente digital (Hardgraves, 1994) y otros más actuales que pretenden explicar este concepto y contextualizarlo en la formación docente del siglo XXI (Gorospe, Alakoaga, Barragán, Iglesias y Aguirre, 2015).

Acercándonos más al área en la que se trabaja la asignatura de Educación Artística, podemos acudir a diferentes estudios. El de Álvarez (2016) tiene como objetivo conocer cuál es la importancia de la música en la formación de los maestros generalistas de primaria, además de su influencia en el aula de primaria. Relacionado concretamente con el tema que se trata en el presente trabajo, encontramos publicaciones de estudios realizados a los planes de las asignaturas de música en el Grado de Maestro de Primaria de la Universidad de Castilla- La Mancha (López, Madrid y Del Valle, 2017). En este artículo, además de realizar una revisión de los planes de estudio de esta asignatura en el Grado de Maestro de Primaria, se ha llevado a cabo una breve revisión cronológica por la evolución de la formación en esta área dentro de la universidad en la que se enmarca.

Con respecto al campo audiovisual, podemos observar que, a colación de lo explicado anteriormente acerca de la implantación de las T.I.C. en el sistema educativo, se considera habitual encontrar que las aulas disponen de ordenadores y pizarras digitales (PDI). Sin embargo, no es tan común encontrar en los currículos autonómicos un contenido referido exclusivamente a aspectos relacionados con el aprendizaje audiovisual. Sí que es común que se trabaje con las herramientas de búsqueda como los ordenadores o tablets, pero no existe una formación específica en materia audiovisual. Este aspecto sigue estando relacionado con el campo de las artes pues, en la formación del docente de Primaria, existen contenidos en artes audiovisuales. De la misma manera que los temarios de las asignaturas de Lengua y Matemáticas son similares en los currículos de todas las comunidades autónomas, existen investigaciones que exponen el hecho de que, además de no existir una asignatura específica de audiovisual, tampoco existe una formación específica de esta materia en las facultades de

educación (García Martínez, 2018).

Dejando a un lado las áreas más relacionadas con el arte, encontramos que también se han realizado estudios que fijan su objetivo en la formación de los docentes en el área de la Educación Física. Autores como Carreiro da Costa, González Valeiro y González Villalobos (2016) propusieron un análisis de la formación del profesorado de Educación Física. Este artículo, al igual que en los anteriores, expone la importancia de la formación del docente es la temática en torno a la que se crea un ambiente discursivo apoyado en la defensa de la necesidad de priorizar la opinión de expertos en el área, frente a la económica impuesta por un marco político determinado.

Además de poder justificar la importancia de la formación del futuro docente con el objetivo de reivindicar más horas lectivas de Educación Artística en Educación Primaria, hay que conocer el motivo por el que esta asignatura es importante. Gran diversidad de autores ha realizado trabajos de investigación en diferentes áreas persiguiendo este mismo objetivo. Tanto alumnos en formación con trabajos de fin de grado, como alumnos de máster y doctorandos. Todos ellos han aportado trabajos que, atendiendo a su objetivo, pueden asemejarse a este mismo (véase Tabla 5).

Por lo tanto, concluimos que la necesidad de formación de futuro docente es prioritaria en cuanto a las asignaturas que se dejan de lado en el Currículo de Primaria, frente a las que se consideran básicas y obligatorias. En los estudios expuestos en la tabla 5, se muestra la importancia de una formación en luz y color, aspectos que no son tratados como tal otorgándoles la importancia que merecen en la asignatura de Educación Artística.

### **3. Metodología o Diseño: explicación del proceso para el estudio o desarrollo de la situación o el tema elegido y de las herramientas o estrategias utilizadas, en el caso de los trabajos orientados a la investigación.**

#### **3.2. Conjugación de metodología cualitativa y cuantitativa.**

Para la realización de este trabajo se planteó la necesidad de analizar los programas de la asignatura de Educación Artística en el Grado de Maestro de Educación Primaria de las universidades públicas y privadas de España. Considerando que el volumen de programas a analizar podría ser demasiado amplio para un trabajo de investigación con limitaciones en cuanto a extensión se refiere, se optó por reducirlo a la comunidad autónoma de Andalucía.

Se ha realizado una estructura de investigación en la que se propone un análisis cualitativo de los programas en base a una revisión bibliográfica previa. Con respecto a los aspectos más cuantitativos, únicamente se utilizó esta metodología para aspectos relacionados con el recuento de horas lectivas destinadas a las diferentes asignaturas presentes en el currículo andaluz de educación primaria.

Previo a la explicación de cada uno de estos apartados, se considera necesario realizar un breve resumen de los conceptos de metodología cualitativa y cuantitativa. Para ello, se ha seleccionado una explicación que se considera apropiada en cuanto a la relación que existe entre esta y el presente trabajo. Martínez (2006) considera que:

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto) sino que implica e integra, especialmente donde sea importante. (p.128).

Por otra parte, y modo de complemento para esta última afirmación, Mejía (2003) propone una serie de apartados en los que se define y estructura el proceso de investigación cualitativa:

- La formulación: en la que se inicia la investigación y se propone el objeto de estudio.
- El diseño: en el cual se propone la estructura de la investigación.

- La ejecución: se corresponde con el momento en el que se comienza la investigación.
- Cierre: en el que se presentan los resultados obtenidos mediante de la investigación.

Por su parte, para Hernández, Fernández y Baptista (2010) la investigación cuantitativa: “usa la recolección de datos para probar hipótesis con base a medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p.4).

Por lo tanto, y siguiendo a Silva y Aragón (1998), entendemos que la metodología cualitativa y la cuantitativa son complementarias en este trabajo puesto que, la justificación de un aspecto cuantitativo como son las horas lectivas, se argumenta con el cualitativo en cuanto a que es este último el que, mediante investigaciones de diferentes autores, puede justificar los aspectos cuantitativos. Así, se puede concluir que, conjugando ambas metodologías, obtener un trabajo de investigación en el que tantos aspectos cualitativos como cuantitativos aportan la información necesaria, es la opción que mejor se adapta a las necesidades que requiere este proceso de investigación.

La metodología que se desarrolla, se pretende orientar hacia la propuesta por el Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Haciendo un breve resumen acerca del desarrollo de este proyecto, se expone la sucesión de proyectos mediante los que se obtuvo como resultado final el proyecto que nos ocupa. Siendo una sucesión de tres proyectos de I+D+i, encontramos que en el primero se localizan, evalúan e inventan los diferentes programas del ámbito nacional e internacional que trabajan la educación patrimonial. Pasando ya al segundo proyecto, este se desarrolla en base a una selección y evaluación basada en estándares. Gracias a estos dos proyectos, se permitió analizar, conocer y diagnosticar el estado de la educación patrimonial a nivel nacional e internacional. Por último, con el tercer proyecto, se analizará e identificará los procesos efectivos para la consecución de los procesos de patrimonialización.

Como es evidente, en el presente trabajo no existe la posibilidad de realizar un estudio tan minucioso y detallado debido a las limitaciones temporales y materiales que se presentan. Con el objetivo de realizar una comparativa en el transcurso de la realización de este trabajo,

se ha intentado aproximar lo máximo posible todos aquellos procesos que desarrolla el OEPE con el objetivo de conseguir realizar una investigación en base al desarrollo de estos proyectos.

De esta manera, se ha planteado un paralelismo entre el estudio del patrimonio (OEPE) y el del trabajo que nos ocupa (Educación Artística). Atendiendo al primer proyecto, al igual que ocurre en nuestro referente, se han localizado los diferentes programas que trabajan la educación artística dentro de los Grados de Maestro de Educación Primaria en Andalucía (universidades públicas y privadas). Difiere en cuanto al apartado de evaluación, pues en este trabajo no se realiza una evaluación de programas, sino una revisión que nos dará la posibilidad, en un futuro, de realizar esta evaluación y una posterior intervención.

En relación al segundo proyecto, como propuesta de futuro trabajo, se pretende realizar unos estándares de evaluación de los programas de las asignaturas de Educación Artística en los Grados de Maestro de Educación Primaria. El objetivo principal sería evaluar y clasificar los contenidos de estas asignaturas en relación a aquellos que se propondrían como necesarios y adaptados a la evolución y requerimientos de la formación de los alumnos de Primaria en los distintos ciclos de la etapa.

Por último, con respecto al último proyecto, basándonos en el resultado de los dos procesos anteriores, se propondría una evaluación e intervención para la mejora de los programas de la asignatura de educación artística. El objetivo principal de este proceso radica en evidenciar y comprender la necesidad de una formación específica del futuro docente de primaria en cuanto a la materia de Educación Artística.



### **3.2. Herramientas metodológicas.**

Como se ha expuesto con anterioridad, habiéndose conjugado tanto metodología cualitativa como cuantitativa, consecuentemente obtenemos herramientas propias de cada una de ellas.

Con el objetivo de desarrollar un estado de la cuestión que nos muestre la situación a la que ha llegado la asignatura de educación artística en la actualidad, tenemos la necesidad de comprender el proceso que se ha llevado a cabo para obtener este resultado. Para ello, una de las herramientas que se ha puesto en práctica es la revisión bibliográfica. Según Icart y Canela (1994), la revisión bibliográfica se pone en práctica con el fin de identificar qué se sabe del tema, qué aspectos se han identificado y qué queda por descubrir. La revisión que se ha llevado a cabo, se ha realizado utilizando tanto recursos materiales como digitales. En relación a estos últimos, se debe aclarar que han sido de gran utilidad en relación a la facilidad que proporciona el acceso a una base de datos para conocer todo o casi todo el material al que se puede tener acceso en formato digital o material.

Haciendo referencia los tipos de clasificaciones que se pueden realizar acerca de la revisión bibliográfica, podemos encontrar cuatro tipos básicos (Guirao-Goris, Olmedo y Ferrer, 2008, p. 6); en primer lugar encontramos la exhaustiva de todo lo publicado, esto es, un artículo de bibliografía mentada, con una extensión más bien larga y bastante específica; en segundo lugar, la revisión descriptiva que proporciona información acerca de todo aquello que está en constante evolución, es decir, de aspectos que no dejar de ofrecer nuevas perspectivas de investigación y/o estudio. Este tipo de investigación es muy favorable para el campo de la enseñanza pues la constante investigación da lugar al cambio que puede traer consigo la mejora en las prácticas de enseñanza; en tercer lugar, encontramos la revisión evaluativa orientada a los campos clínicos, al igual que ocurre con la cuarta y última revisión denominada `de los casos clínicos`.

El modelo de revisión bibliográfica que nos ocupa se aproxima a dos de los modelos expuestos; por un lado, encontramos semejanzas con la revisión exhaustiva en cuanto a que los filtros utilizados a modo de palabras clave, han limitado la búsqueda de información en el apartado del estado de la cuestión. Por contraposición, se ha necesitado realizar una

búsqueda más abierta en cuanto a campos de estudio. Esto se debe a la necesidad de realizar una comparativa entre la Educación Artística y otras materias presentes en el currículo de primaria, además de los programas de estudio de las facultades de educación de Andalucía. En segundo lugar, encontramos la revisión descriptiva, que se refleja en aspectos a tratar como el de la evolución de la concepción de la educación artística dentro de la legislación española. Los cambios que esta ha sufrido a lo largo de los diferentes gobiernos, tanto a nivel de un cambio estructural por completo, esto es, un cambio completo en las bases y el contenido de la legislación educativa, como al de cambios a nivel significativo. Este último hace referencia a las modificaciones ocurridas dentro de las leyes educativas sin que estas se vean afectadas en su totalidad.

Igualmente se muestran una serie de tablas en el Anexo I. En la *tabla 5* encontramos una relación de Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctorales en las que se representa el objetivo común con este trabajo: la formación del docente. Estas tablas se realizaron tomando como referente tesis doctorales en las que se recogían estudios relacionados con estas. En la tabla presentada, se expone información acerca de la fecha de publicación, autor, institución en la que se realiza y un breve resumen de la misma.

#### **4. Contexto: problemas, fortalezas, modo en que se aborda, iniciativas anteriores, propuestas futuras.**

La motivación por desarrollar un trabajo en el que se evidencie la necesidad de una renovación en la estructura de las asignaturas de Educación Artística en la formación de los futuros docentes de Primaria, surge a partir de una experiencia personal. No siendo una muestra significativa, pero si pudiendo ser comparativa, se observa que los programas de asignaturas del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Granada y de la de Valladolid, son completamente distintos. Se ha podido observar que en la Universidad de Granada se oferta una asignatura de Didáctica del Patrimonio en la que el contenido se limita a la exposición de la legislación vigente acerca de la preservación de Patrimonio, y al reconocimiento de una serie de obras de arte (ya sean esculturas o pinturas), unidas al reconocimiento de las escuelas de pintura de diferentes siglos.

Por otro lado, encontramos una optativa en cuarto curso en la Universidad de Valladolid en la que se conjugan Educación Artística y Patrimonio ambos desarrollados en espacios no formales.

Ambas asignaturas proyectan unos conocimientos que pueden estar perfectamente relacionados, pero se exponen con una metodología de enseñanza/aprendizaje que dista mucho la una de la otra. La primera requiere de aspectos memorísticos, mientras que la segunda requiere de observación, indagación, deducción y creación de un aprendizaje propio.

Tras estudiar a diferentes autores como Marín (2009) o Calaf y Fontal (2010), surge la pregunta; ¿por qué la Educación Artística no tiene la suficiente relevancia como para ser una asignatura obligatoria en más de un curso académico?

Autores clásicos como Vigotsky o Lowenfeld nos muestran la importancia de la Educación Artística en el desarrollo del alumno.

Habiendo podido cursar una asignatura en la que se podían conjugar Educación Artística y Patrimonio, se dedujo que podría ser posible realizar un estudio acerca de la necesidad que tiene esta asignatura de ser intervenida en cuanto a nivel de formación del futuro docente, pues la si la raíz no es lo suficientemente fuerte, el fruto puede que no llegue a producirse. Para realizar este estudio, se ha atendido los proyectos desarrollados en el OEPE. Estos proyectos han servido como base y guía para una propuesta de futuro en la que se desarrolló una intervención en los programas universitarios que permita la renovación de contenidos y objetivos en la formación del docente en Educación Artística.

## **5. Análisis del alcance del trabajo y las oportunidades o limitaciones del contexto en el que ha de desarrollarse.**

Como se ha mencionado anteriormente, este trabajo se concibe a modo de revisión bibliográfica en la que se argumenta la necesidad de una renovación en los planes de formación de los futuros docentes en relación a la asignatura de Educación Artística. El trabajo que se propone desarrollar en un futuro consistiría en la realización de un análisis en profundidad de dichos programas. Además, se realizaría la creación de unos estándares para la optimización de la asignatura según las necesidades del alumnado de Primaria, mediante los que se mediría la adecuación de los programas a estas necesidades. Dependiendo de los resultados, se propondría una mejora o una serie de cambios en relación a los resultados obtenidos.

La realización de este trabajo ofrece la posibilidad de realizar una justificación teórica de la necesidad de un análisis en profundidad tanto de la situación de los programas académicos universitarios, así como de la formación de los docentes que la imparten, la relación de esta con el currículo de Primaria y las condiciones para que una asignatura tenga o no una especialidad o mención dentro del Grado de Maestro de Primaria.

Con respecto a las limitaciones que se han presentado, estas únicamente se refieren al tiempo y al espacio material para desarrollar un trabajo de esta envergadura. Por este motivo, se decidió reducirlo únicamente a una revisión bibliográfica y a una comparativa de tablas en relación a otros trabajos de investigación que comparten el objetivo principal expuesto.

## **6. Conclusiones.**

Tras la realización del trabajo se han obtenido conclusiones. No se ha considerado oportuno aunarlas en una pues se han tratado diversos temas que, aunque comparten un punto de inflexión, es necesario tratarlos de forma individual. Se exponen las conclusiones abarcado más de un apartado y señalando de cada uno de ellos los aspectos más relevantes en cuanto al objetivo que se persigue en el presente trabajo.

### **Conclusión 1: la asignatura de Educación Artística debe ser obligatoria en la etapa de Primaria.**

En relación a la correcta formación del docente en el área de educación artística, se considera necesario saber el motivo de la importancia de la asignatura a lo largo del desarrollo del alumno ((Lowenfeld, 1961; Vigotsky, 1978; Vigotsky 1986; Fontal, Ibáñez- Etxeberria y Martínez, 2017) a nivel de conocimientos teóricos relacionados tanto con la educación en las artes plásticas como en lo patrimonial. Igualmente habría que añadir que la Educación Artística no es una asignatura memorística, esto es, que no se trata de estructurar los conocimientos y llegar a asimilarlos por el simple hecho de que estos conocimientos estén estructurados (Álvarez Rodríguez, 2003). El conocimiento, no solo en esta materia, sino en todas, debiera darse a partir del andamiaje, es decir, de la construcción de un nuevo conocimiento en base a otro previo. Igualmente, no se debe dejar de lado la importancia del estímulo (que en este caso debiera ser el maestro), pues este es el que genera la posibilidad de que surja un nuevo aprendizaje.

La discusión se encuentra en identificar qué no es curricularmente aceptable o adecuado para que la asignatura de Educación Artística no se considere obligatoria como aquellas que, a día de hoy, lo son.

### **Conclusión 2: la formación básica de los futuros docentes en educación artística no es homogénea en cuanto a contenido.**

Los programas de las asignaturas relacionadas con educación artística o los propios de la asignatura de Educación Artística, no llegan a ser comunes en todos los contenidos a tratar en toda España. Es decir, si realizamos el primer curso de Grado en Maestro de

Educación Primaria en una comunidad y, posteriormente, desarrollamos los años restantes de nuestra formación en otra comunidad, no se garantiza que la formación en educación artística disponga de los mismos contenidos y la distribución de estos de forma homogénea. Obtenemos un ejemplo en el programa de la Universidad de Jaén en el que se puede encontrar (a diferencia de todos los programas de las universidades públicas y privadas andaluzas) una asignatura exclusivamente destinada al dibujo. Por lo tanto, el maestro formado en una universidad de una comunidad autónoma determinada, tendrá una formación en educación artística diferente a la del maestro formado en una comunidad autónoma distinta.

**Conclusión 3: la formación del futuro docente en Educación Artística es insuficiente.**

Habiendo realizado el análisis de los programas de las asignaturas relacionadas con la educación artística en las facultades públicas y privadas de Andalucía, podemos observar que no se corresponde la carga lectiva de Primaria en esta asignatura con la formación docente que se recibe en la universidad. Distanto de la línea argumentativa de Marín Viadel (2008) en la que afirma que la carga lectiva, tanto en el currículo como en el programa de formación docente, depende la una de la otra de forma equitativa, sería conveniente atender a Sánchez-Macías y Jorrín-Abellán (2017) cuando alertan sobre la falta de presencia de la educación artística en el currículo de Primaria. Por lo tanto, la conclusión a la que se puede llegar, si atendemos a estas dos afirmaciones, es la siguiente: si se corresponde la carga lectiva del currículo con la de la formación de los docentes, entonces encontramos la misma situación de precariedad en horas lectivas tanto en el currículo como en los programas universitarios. Pero esto tiene varios matices. El ejemplo lo tenemos en la relación horaria de las Islas Canarias en contraposición con Andalucía; la primera ofrece una carga horaria en la asignatura que, en determinados cursos, llega a doblar en horas a la segunda. Por lo tanto, un docente formado en facultades de educación andaluzas, no se consideraría apto en cuanto a nivel de formación académica en relación a la educación artística, para impartir clase en las Islas Canarias. Esta conclusión puede considerarse desmesurada, pero algo que sí se debiera considerar como desmesurado es que un maestro de Educación Primaria imparta cuatro horas semanales de Educación Artística en un aula cuando solo ha tenido la oportunidad de cursar dos asignaturas relacionadas con esta temática en cuatro años de formación universitaria.

**Conclusión 4: el análisis de los programas de Educación Artística en la formación de los futuros docentes de Primaria es necesario como punto de partida para una renovación en la formación universitaria.**

Una vez obtenidos todos los programas de las asignaturas de Educación Artística en el Grado de Maestro de Educación Primaria de Andalucía, además de aquellas asignaturas que se consideren apropiadas para enmarcarlas dentro de esta área, se pasa a proponer una futura revisión de todos estos programas. Para ello, sería conveniente la realización previa de una serie de estándares para evaluar la proximidad de los contenidos de estos programas a los que debieran desarrollarse en ellos en relación a las necesidades del alumnado de Educación Primaria. Por último, habiendo intervenido estos programas, propongo una mejora en los mismos.

Como se ha mencionado anteriormente, la edad cronológica del alumnado no debería ser un referente pues cada alumno tiene un desarrollo diferente dependiendo de varios factores a los que se les exponga, entre ellos, la sociedad (Vigotsky, 1978).

**Conclusión 5: la mención en Educación Artística debería ofertarse en los Grados de Infantil y Primaria.**

En relación a las especialidades o menciones de los Grados de Maestro en Educación Primaria, se ha podido demostrar que no existe una relación entre las horas lectivas destinadas al desarrollo de la clase de estas especialidades, y tampoco en la formación del docente. Así como se puede apreciar en las tablas de distribución de horas (véase Anexo I), la relevancia de asignaturas como Educación Física, no llega a ser ni el doble de la de Educación Artística. Por lo tanto, se puede concluir que al igual que existe una mención o especialidad para Educación Física o Música (también referida pues suele pertenecer al mismo departamento en las universidades), debiera existir otra para la Educación Artística (Maeso, 2008) pues, en general, esta última desarrolla a lo largo del curso escolar más horas lectivas.

## **7. Líneas de proyección futura.**

Este trabajo se presentaba como una introducción a un proyecto de una envergadura mayor. Como se ha explicado en apartados anteriores, se ha seleccionado la comunidad de Andalucía pues, habiendo tenido una experiencia personal en cuanto a estudios cursados en una universidad de dicha comunidad, ya no solo puedo basarme en el análisis de los programas ofertados, sino en la experiencia de haber cursado un Grado y medio en una de estas facultades.

Por otro lado, Andalucía es una de las comunidades autónomas más grandes de España junto a Castilla y León (donde pretendo finalizar mis estudios). Este aspecto facilita el trabajo en cuanto a que se pueden obtener gran diversidad de programas de una comunidad autónoma en la que, periódicamente, se convocan oposiciones. La relación de todos estos aspectos nos lleva a que la formación del docente debiera ser homogénea en cuanto a la base de las asignaturas. El motivo radica en que, siendo una misma comunidad, el futuro docente que estudie en la ciudad de Jaén, debería tener una formación en educación artística igual o lo más similar posible al que estudie en Granada, por poner un ejemplo. Habiendo analizado los programas de las asignaturas de Educación Artística o relacionados, obtenemos un resultado que dista de esta afirmación.

La hipótesis primera, antes de realizar este trabajo, se fundamentaba en que la formación del docente en educación artística era deficiente en cuanto a representación en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Esta afirmación se realizaba en base a la propia experiencia, tanto en una facultad andaluza como en una de Castilla y León, en comparación con comunidades como Región de Murcia o Islas Canarias, entre otras. Transcurrida la investigación con relación a este punto, se llegó a las diferentes conclusiones que se pueden observar en el apartado 6.

Habiendo finalizado esta investigación, se concluye que la revisión, análisis y reestructuración de los programas docentes de las asignaturas de Educación Artística o relacionadas, es necesaria en todas las comunidades autónomas españolas. Por lo tanto sería adecuado realizar un futuro proyecto de investigación e innovación que centre su objetivo en la mejora en cuanto a representación y relevancia de la educación artística en la formación



del futuro docente y, por consiguiente, del alumno de Primaria.

## **8. Referencias bibliográficas.**

Álvarez, T. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria?. *Artseduca*, (14), 52-75.

Álvarez Rodríguez, L. (2003<sup>a</sup>). *Didáctica de la educación artística para Primaria*. Madrid: Pearson.

BOE núm.4 de 4/1/2007. REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Síntesis.

Campuzano, E. (2008). La educación artística en el ámbito universitario. En; L.M. Martínez; R. Gutiérrez; C. Escaño (Coords.) *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp.215-222) Málaga: Universidad de Málaga.

Casas, L. y Gutiérrez, F. (2018). La formación artística como escenarios de convivencia y aprendizaje significativo. *Desarrollo y transformación social desde escenarios educativos*, 78-95.

Efland, A.D. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.

García Martínez, R. (2018). *La formación audiovisual del profesorado de Primaria*. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana, Castellón.

García Ríos, A.S. (2005). Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. *El Artista*, (2), 80-97.

Gil, J. M. S., Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, C., & Bosco, A. (2012). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis educativa*, 12(12), 10-22.

Gorospe, J. M. C., Olaskoaga, L. F., Barragán, A. G. C., Iglesias, D. L., & Aguirre, B. O. A. (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.

Icart, M. T., y Canela, J. (1994). El artículo de revisión. *Enferm Clin*, 4(4), 180- 184.

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

LONCE: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

López García, N., Madrid Vivar, D., y del Valle De Moya Martínez, M. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 423-438.

Lowenfeld, V. (1961). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Maeso, F. (2008). El futuro de la formación artística. En; L.M. Martínez; R. Gutiérrez; C. Escaño (Coords.) *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp.259- 273) Málaga: Universidad de Málaga.

Marín Viadel, R. (2002). “Arte infantil y educación artística”. *Arte, individuo y sociedad*, 1, 111-144.

Marín Viadel, R. (2008). La educación artística y títulos de grado y posgrado en la formación inicial de profesorado. En; L.M. Martínez; R. Gutiérrez; C. Escaño (Coords.) *Nuevas propuestas de acción en educación artística* (pp. 235-250) Málaga: Universidad de Málaga.

Marín Viadel, R. (2009). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IIPSI*, 9, (1), 123-146.

Mejía, J. (2003). Técnicas cualitativas de investigación en las Ciencias Sociales. *IHS-UNMSM*. 7, (11), 113-123.

Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: Un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 103-122.

Roche Cáceres, R. (2016). El modelo educativo basado en competencias para la enseñanza del arte. *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 66 (20), 215-224.

Sánchez-Macías, I., Jorrín-Abellán, I. (2017). Estudio de caso sobre la evaluación por competencias en Educación Artística: Aportaciones a la Educación Patrimonial. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(4), 229-250.

Silva, A. y Aragón, L. (1998). La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en investigación social: una disputa estéril. *Intervención Psicosocial*. 1 (7), 97-113.

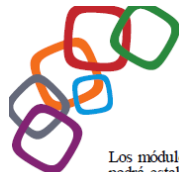
Vigotsky, L.S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Playade.

Vigotsky, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

## 9. Anexos.

### 9.1. ANEXO I: Índice tablas de horarios de Educación Primaria.

Tabla 1: horarios de Educación Primaria de Andalucía.



#### ANEXO II: HORARIO PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Los módulos establecidos para cada área son de 45 minutos. Excepcionalmente el centro, en atención a sus necesidades y en el ejercicio de su autonomía, podrá establecer o combinar sesiones lectivas de distinta duración dentro de la misma jornada escolar, siempre que estén comprendidas entre los 30 y los 60 minutos, y no se modifique el tiempo total semanal mínimo de cada curso y área establecido en este anexo.

HORARIO POR NIVEL	1º CICLO		2º CICLO		3º CICLO	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
<b>ASIGN. TRONCALES</b>						
Ciencias Naturales	2	2	2	2	2	2
Ciencias Sociales	2	2	2	2	2	2
Lengua Cast. y Literatura	6	6	6	6	5	5
Matemáticas	6	6	5	5	5	5
1º Lengua Extranjera	2	2	3	3	3	3
<b>Total Troncales</b>	<b>18 (54%)</b>	<b>18 (54%)</b>	<b>18 (54%)</b>	<b>18 (54%)</b>	<b>17 (51%)</b>	<b>17 (51%)</b>
<b>ASIGN. ESPECÍFICAS</b>						
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Valores sociales y cívicos / Religión	1	1	1	1	1	1
2º Lengua Extranjera	1	1	2	2	2	2
Educación Artística	2	2	2	2	2	2
<b>Total Específicas</b>	<b>6 (18%)</b>	<b>6 (18%)</b>	<b>7 (21%)</b>	<b>7 (21%)</b>	<b>7 (21%)</b>	<b>7 (21%)</b>
<b>ASIGN. LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA</b>						
Educación Ciudadanía					2	
Cultura y práctica digital						2
<b>Total Libre Configuración</b>					<b>2 (7%)</b>	<b>2 (7%)</b>
<b>RECREO</b>						
RECREO	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)	3+1/3 (10%)
<b>AUTONOMÍA CENTROS</b>						
Autonomía Centros(*)	6 (18%)	6 (18%)	5 (15%)	5 (15%)	4 (12%)	4 (12%)
<b>TOTAL HORARIO</b>	<b>33+1/3 (100%)</b>	<b>33+1/3 (100%)</b>	<b>33+1/3 (100%)</b>	<b>33+1/3 (100%)</b>	<b>33+1/3 (100%)</b>	<b>33+1/3 (100%)</b>

**Tabla 2: horarios de Educación Primaria de Castilla- La Mancha.**

*Anexo I. Horario lectivo semanal de las áreas de la etapa de Educación Primaria, con carácter general*

Educación Primaria Número de periodos semanales por área y curso:		Cursos 1º a 3º	Cursos 4º a 6º
Bloque de áreas troncales	Ciencias de la Naturaleza	3	3
	Ciencias Sociales	3	3
	Lengua Castellana y Literatura	6	6
	Lengua Extranjera	4	3
	Matemáticas	6	6
Bloque de áreas específicas	Educación Artística	3	2
	Educación Física	3	3
	Religión / Valores Sociales y Cívicos	2	2
<b>Totales</b>		<b>30</b>	<b>28</b>
El recreo tendrá una duración de 30 minutos diarios.			
La Educación Artística se organizará en los cursos 1º a 3º, con dos periodos para las enseñanzas de música y un periodo para las enseñanzas de plástica			
Los centros docentes asignarán las dos sesiones disponibles en los tres últimos cursos a las áreas que consideren más adecuadas.			

**Tabla 3: horarios de Educación Primaria de la Región de Murcia.**

Áreas	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Ciencias de la Naturaleza	2	2	2	2	1,5	1,5
Ciencias Sociales	1,5	1,5	1,5	2	2	2
Lengua Castellana...	4	4	4	4	4	4
Matemáticas	4	4	4	4	4	4
1ª Lengua Extranjera	2	2	2	3	3	3
Educación Artística	2	2	2	1	1	1
Educación Física	2	2	2	2	2	2
Religión/Valores sociales...	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5	1,5
Lectura comprensiva	1,5	1,5	1,5			
Conocimiento aplicado o Profundización en una troncal (Lengua castellana y literatura, Matemáticas o primera lengua extranjera).				2	2	2
2ª Lengua extranjera o Refuerzo en competencia lingüística o Español lengua extranjera o Lengua de signos española					1,5	1,5
Autonomía del centro	2	2	2	1		
Recreo	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Total horas semanales	25	25	25	25	25	25

**Tabla 4: horarios de Educación Primaria de las Islas Canarias.**

**ORDEN DE LA EXCMA. SRA. CONSEJERA DE EDUCACIÓN Y UNIVERSIDADES POR LA QUE SE ESTABLECE EL HORARIO DE LAS DISTINTAS ÁREAS CORRESPONDIENTES A LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN CANARIAS.**

**ANEXO I**

ÁREAS	Sesiones semanales de 45' por curso					
	CURSOS					
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Ciencias de la Naturaleza	3	2	3	2	2	2
Ciencias Sociales	2	3	2	3	2	2
Educación Artística	4	4	3	3	3	3
Educación Física	3	3	3	3	3	3
Lengua Castellana y Literatura	6	5	6	5	6	6
Lengua Extranjera Inglés	3	3	4	4	4	4
Matemáticas	5	6	5	6	6	6
Religión/Valores Sociales y Cívicos	1	1	1	1	1	1
2º Lengua Extranjera					2	2
Ed. emocional y para la creatividad	2	2	2	2		
Profundización curricular de un área	1	1	1	1	1	1
Total sesiones	30	30	30	30	30	30

Nota: al horario semanal se añadirá una sesión diaria de 30 minutos destinadas a recreo

Decreto 89/2014 de 1 de agosto.

**Tabla 5: relación de trabajos de investigación acerca de la importancia de la formación del docente.**

	AÑO	RESUMEN	INSTITUCIÓN
Javier Larrén Izquierdo	2017	<p>T.F.G. “La importancia de la musicoterapia en educación primaria”.</p> <p>El objetivo de este trabajo se centra en la implantación de la musicoterapia dentro de las aulas. Para ello, se realizan una serie de propuestas tras haber expuesto la importancia de la misma dentro del aula.</p>	Universidad de Valladolid
Ana Gorostiza Bermejo	2018	<p>T.F.G. “Formación del profesorado en el uso de tecnologías adaptativas para fomentar el aprendizaje cognitivo-corporal en alumnado con necesidades de atención educativa.”</p> <p>Este trabajo pretende exponer la necesidad que tendrán y tienen los futuros maestros de una correcta formación en el campo de las T.I.C. pues esta herramienta será clave para la elaboración de su material o como recurso didáctico en el proceso de aprendizaje cognitivo-corporal.</p>	Universidad de Valladolid.
Inés Ruiz Reques	2018	<p>T.F.G. “La formación del profesorado para la inclusión educativa del alumnado en riesgo de exclusión social en la etapa de Educación Primaria.”</p> <p>Entre otros objetivos, e este trabajo se propone delimitar la formación existente del docente de educación primaria, para la futura correcta inclusión de la etnia gitana.</p>	Universidad de Valladolid.
Ana María Molero Ruíz	2013	<p>T.F.M. “Pre-proyecto de investigación: la formación permanente del maestro de primaria desde la perspectiva de la educación especial”.</p> <p>La formación inicial del maestro de educación especial está impartida, en su gran mayoría, por profesores que no han tenido ninguna experiencia dentro del aula de primaria. Este es uno de los hándicap que afectan de forma negativa en cuanto a la formación del futuro docente pues, cuando se le presenta un problema real, la teoría no es la única solución. Queda evidenciado que la experiencia del profesor universitario dentro de las aulas de infantil o primaria, puede llevar a ser un requisito muy necesario para la formación de los futuros docentes.</p>	Universidad de Almería.
Rafael González Rivallo	2012	<p>T.F.M. “Formación del profesorado en Competencia Digital y Educación en Medios. Análisis de la legislación y de las percepciones de profesores y estudiantes de E.U. de Magisterio de Segovia”.</p> <p>El objetivo principal de esta investigación centra su atención en demostrar la existencia de una desajustada formación en</p>	Universidad de Valladolid.

		Educación en Medios y TIC, tanto en formación inicial como permanente de los futuros docentes.	
Estela Isabel Martín Matesanz	2014	T.F.M. “La formación inicial del profesorado para la interculturalidad. Un estudio en la Facultad de Educación de Segovia”.  Como indica el título, el objetivo principal de este trabajo se centra en el análisis de la formación inicial de los maestros para el desarrollo del área de la interculturalidad. Tras esta investigación, se concluyó que la formación era insuficiente.	Universidad de Valladolid.
Carmen Gloria Aguayo Arriagada	2018	TESIS DOCTORAL. “Análisis didáctico en la formación inicial de maestros de primaria”.  Este trabajo se enmarca en la investigación acerca de la formación de los profesores de matemáticas. Más allá de este campo de estudio, el objetivo principal por el que se desarrolla la investigación, se centra en analizar los modelos de formación inicial de los docentes y cómo afecta al desarrollo de su trabajo la puesta en práctica de modelos específicos de enseñanza.	Universidad de Granada.
María Lina Higuera Rodríguez	2019	TESIS DOCTORAL. “El juego como recurso didáctico en la formación inicial del docente.”  Como indica el título, el objetivo principal radica en la justificación del juego como una herramienta en manos del futuro docente para desarrollar su labor como tal.	Universidad de Granada.
Francisco Luis Naranjo Correa	2019	TESIS DOCTORAL. “Luz y color: desarrollo de herramientas didáctica para mejorar su enseñanza en docentes en formación.”  Relacionando las dificultades de aprendizaje de aspectos objeto de estudio en óptica dentro de la formación en el grado de física como la luz y el color, se detecta la necesidad del desarrollo de una serie de materiales didácticos para un mejor proceso de enseñanza/aprendizaje.	Universidad de Extremadura.

## 9.2. Anexo II: relación de asignaturas de educación artística de las universidades públicas de Andalucía.

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	CURSO	CARACTER
UNIVERSIDAD DE ALMERIA	10. Educación artística y su didáctica.	2º	Obligatoria



	11. Las artes plásticas en la educación	4º	Optativa
<b>UNIVERSIDAD DE GRANADA</b>	12. Enseñanza y aprendizaje de las artes visuales y plásticas.	1º	Obligatoria
	13. Didáctica de las artes visuales.		
	14. Teaching and learning visual arts.*	4º	Optativa
		1º	Obligatoria
<b>UNIVERSIDAD DE JAÉN</b>	15. Ámbitos socioculturales de la educación artística.	3º/4º	Optativa
	16. Artes plásticas y cultura visual en educación primaria.	2º	Obligatoria
<b>UNIVERSIDAD DE MÁLAGA</b>	17. Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales.	2º	Obligatoria
	18. Educación en artes plásticas y visuales.	1º	Obligatoria
<b>UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA</b>	19. Educación plástica y visual.	2º	Obligatoria
<b>UNIVERSIDAD DE CÁDIZ</b>	20. Enseñanza y aprendizaje de la expresión plástica y visual.	1º	Obligatoria
<b>UNIVERSIDAD DE SEVILLA</b>	21. Educación en las artes visuales y plásticas.	3º	Obligatoria
<b>UNIVERSIDAD DE HUELVA</b>	22. Didáctica de la creación plástica y visual en educación primaria.	1º	Obligatoria
	23. Dibujo artístico en educación primaria.	1º	Obligatoria

**9.3.ANEXO III: relación de asignaturas de educación artística de las universidades privadas de Andalucía.**

UNIVERSIDAD	ASIGNATURA	CURSO	CARACTER
Universidad Privada La Inmaculada (Granada).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza y Aprendizaje de las Artes visuales y Plásticas.</li> </ul>	1º	Obligatoria
Centro de Magisterio Virgen de Europa (Cádiz).	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza y aprendizaje de la expresión plástica y visual</li> </ul>	1º	Obligatoria
Centro de Magisterio Sagrado Corazón (Córdoba)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación plástica y visual.</li> <li>Música, plástica y dramatización como recurso de la lengua extranjera. (Mención Lengua Extranjera)</li> </ul>	2º 4º	Obligatoria  Optativa
Escuela Universitaria de Osuna (Sevilla)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación de las artes visuales y plásticas</li> </ul>	3º	Obligatoria
C.E.S. Cardenal Spínola C.E.U. (Sevilla)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Educación de las artes visuales y plásticas</li> </ul>	3º	Obligatoria
Universidad Loyola (Sevilla y Córdoba)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visual arts education and teaching</li> </ul>	2º	Obligatoria
Centro Universitario Sagrada Familia (Jaén)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las artes plásticas y la cultura audiovisual en educación primaria.</li> <li>Las Artes y la</li> </ul>	2º	Obligatoria

	Actividad Física en la Integración Educativa	4º	Optativa
Centro de Magisterio María Inmaculada (Málaga)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación en artes plásticas y visuales.</li> <li>• Desarrollo curricular de las artes plásticas y visuales</li> </ul>	1º	Obligatoria
		2º	Obligatoria