



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
CAMPUS MIGUEL DELIBES DE VALLADOLID

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO:
LA EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DEL ARTE:
EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA
LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA

Autora: Marina Martín Girón

Tutora académica: Olaia Fontal Merillas

RESUMEN

Con este trabajo de Fin de Grado, se pretende dar importancia a los museos como recurso educativo no formal, así como dar importancia al arte como forma de expresar y experimentar sentimientos. Para ello, realizamos un análisis y una posterior evaluación de resultados a través de estándares de diseño educativo de diferentes programas de todo el territorio español. Para empezar, se profundizará en aspectos teóricos acerca del arte y educación artística, así como de las emociones y la educación en valores. A continuación, se llevará a cabo un análisis de resultados con el fin de comparar los datos obtenidos. Esta temática, permite corroborar la vinculación entre arte y emociones.

PALABRAS CLAVE

Educación Primaria, Educación Emocional, Educación artística, programa educativo, emociones, arte.

ABSTRACT

With this Final Degree Project, we intend to give importance to museums as a non-formal educational resource, as well as to give importance to art as a way to detect and experience feelings. For this, we carry out an analysis and a subsequent evaluation of results through analysis of educational design of different programs throughout the Spanish territory. To begin, it will delve into theoretical aspects of art and art education, as well as emotions and values education. Next, an analysis of results will be carried out in order to compare the necessary data. This theme allows to corroborate the link between art and emotions.

PALABRAS CLAVE

Primary Education, Emotional Education, Art Education, educational program, emotions, art.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	7
3. MARCO TEÓRICO.....	8
3.1. Referentes legislativos	8
3.2. Ámbito internacional: hoja de ruta para la educación artística.....	11
3.3. La educación en valores en el ámbito legislativo	13
3.4. La educación en valores en la etapa de primaria	22
3.5. La educación emocional y la educación artística.....	26
4. MÉTODO	28
4.1. Elección del método.....	28
4.2. Objetivos	29
4.3. Fases de la investigación.....	30
4.4. Selección de la muestra.....	33
4.5. Instrumento de recogida de datos.....	34
5. ANÁLISIS DE DATOS.....	35
5.1. Análisis de los casos.....	35
5.2. Análisis comparativo de datos	39
6. CONCLUSIONES	40
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
8. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria, tiene por objetivo realizar una evaluación de los programas educativos que traten el tema de las emociones o sentimientos ofertados por varios museos de todo el territorio español, dirigidos a la etapa de primaria.

Desde hace mucho tiempo, la educación artística ha quedado en un segundo plano en el ámbito de la enseñanza, por lo que, muchas veces, ha sido cuestionada a lo largo de los años. Sobre todo, en la etapa de Educación Infantil, se han etiquetado a las actividades de educación artística como “manualidades para hacer tiempo” entre tareas.

Pero no solo es en el ámbito formal donde no se le da la suficiente importancia a este tema como se merece, sino que, en los museos, ámbito no formal, se hace un mal uso de la educación surgiendo varios problemas: uno de ellos radica en la falta de compenetración de las actividades con los niveles educativo, incluso la falta de dinamismo. Otro de ellos podría ser que, en ocasiones, los talleres o programas educativos, acaban resultando una especie de ludoteca donde los niños están “entretenidos” mientras los padres disfrutan del museo.

Desde los centros educativos se intenta dar importancia al recurso del museo, pero muchas veces, su mal uso conlleva una pérdida de la efectividad de sus recursos. Esto quiere decir que el problema resulta cuando se usa como una simple actividad extraescolar, sin darle ningún tipo de conexión con lo trabajado en el aula, es decir, sin relacionar los contenidos teóricos con los prácticos y visuales experimentados en el museo.

Como antiguos alumnos, podemos recordar en nuestra memoria algún recuerdo de estas visitas a los museos de la ciudad, que nos quedaban marcados por el gran entusiasmo con que lo disfrutábamos.

En mi caso, podría asegurar que la gran mayoría de esos recuerdos radican en la ruptura con la rutina del colegio. No puedo recordar ningún momento en el que haya aprendido algo concreto que se me haya quedado grabado, sino un momento de relax y disfrute con mis compañeros en un espacio muy poco transitado por personas de nuestra edad. Pero había que ir mucho más allá. Tenía que sentir a través de las obras de arte, abrir mi mente y expresar mis sentimientos. Trabajo difícil para los educadores, pero esencial para hacer crecer a sus alumnos.

Por ello, y desde el otro lado de la palestra, planteo en este TFG un estudio de aquellos museos que disponen de programas educativos que intenten ir “más allá”, que toquen el fondo de los alumnos y les ayuden a expresar y sentir a través de la obra de arte, que identifiquen aquellas emociones que sienten e identifican en el arte.

Para empezar, partimos de una teoría que es que una buena educación artística contribuye a mejorar el rendimiento de los niños, así como su actitud ante las tareas planteadas en cualquier ámbito educativo. Me he centrado en la búsqueda de trabajos que aludan a las emociones y sentimientos. Me parece imprescindible la conexión que hay que darle al arte con las emociones y formas de sentir.

Todo esto nos conduce a uno de nuestros propósitos principales a estudiar en este trabajo, la evaluación de programas educativos en relación con las emociones y sentimientos ofertados por museos españoles, por lo que trataremos de conocer sus metodologías, contenidos, objetivos y formas de trabajo, además de centrarnos solo en aquellos que vayan dirigidos a niños de la etapa de primaria. Para ello utilizaremos la información pública de los museos que ofrecen a través de sus páginas webs, ya que es a la que tiene acceso cualquier docente.

Por último, sacaremos una serie de conclusiones sobre los resultados que hemos podido observar, que nos ayudarán a establecer una opinión más completa sobre el estudio de programas educativos en museos.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Grado consiste en evaluar los programas educativos en relación con el tema de las emociones y sentimientos destinados a la etapa de educación primaria que abarcan algunos de los museos de todo el territorio español. Por lo tanto, para poder llevar a cabo este objetivo, expongo a continuación algunos de los objetivos más específicos en los que me he basado:

OE1. Conocer para su posterior evaluación, los programas educativos para Educación Primaria desarrollados por los museos de arte en España

OE2. Valorar la importancia que tiene el arte en educación en espacios no formales

OE3. Desarrollar un estudio de la educación en valores a lo largo del tiempo

OE4. Identificar las propuestas educativas ofertadas por museos de arte en España

OE5. Justificar la importancia del arte en la educación y, particularmente, en la etapa de Primaria

OE6. Analizar los datos obtenidos de los programas educativos

OE7. Hacer un análisis comparativo de resultados, con el fin de obtener unas conclusiones generales

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Referentes legislativos

3.1.1 BOE

En el REAL DECRETO 1513/2006, del 7 de diciembre, en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se señala como finalidad de la Educación Primaria al desarrollo personal y al bienestar emocional:

“Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad” (BOE núm. 293, 2006, p. 43054).

Como objetivos, este Decreto refiere 14, de los cuales destacamos uno de ellos centrado en el área de Educación Artística:

“Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales” (BOE núm. 293, 2006, p. 43054).

En cuanto a las competencias de dicho documento, la número 6 está directamente vinculada al ámbito artístico:

“Competencia cultural y artística. Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (BOE núm. 293, 2006, p.43061).

Para apreciar de forma adecuada el hecho cultural en general, se debe disponer de aquellas habilidades y actitudes que nos permitan mirar con un sentido estético y sensibilidad adecuada, de modo que se pueda comprender y llegar a emocionarse ante las diferentes producciones artísticas, así como comunicarse a través de ellas.

Gracias a esta competencia, se ponen en funcionamiento también la imaginación y creatividad. En la etapa de primaria, los niños cuentan con estas capacidades, pero es importante estimularlas

a diario, para no correr el riesgo de perderlas o inhibirlas. Por ello se requiere de la utilización de las técnicas y recursos básicos para entender el lenguaje artístico y las principales obras del patrimonio cultural.

Respecto al área de Educación Artística, este documento destaca que “tiene el propósito de favorecer la percepción y la expresión estética del alumnado y de posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural” (BOE núm. 293, 2006, p.43070). Tras analizar esta cita del BOE, podemos entender que la educación artística va mucho más allá que enseñar a pintar o dibujar sobre un papel. Esta educación despierta muchas capacidades en los alumnos, lo que permite crear en ellos una formación integral, a través del desarrollo de contenidos imprescindibles para hacer de ellos personas completas.

De la misma manera, esta educación “involucra lo sensorial, intelectual, social, emocional, afectivo y estético, desencadenando mecanismos que permiten desarrollar distintas y complejas capacidades con una proyección educativa que influye directamente en la formación integral del alumnado, ya que favorece el desarrollo de la atención, estimula la percepción, la inteligencia y la memoria a corto plazo, potencia la imaginación y la creatividad y es una vía para desarrollar el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación” (BOE núm. 293, 2006, p.43070).

En la etapa de educación primaria, es muy importante trabajar sobre la imaginación y creatividad. Por ello, a través de la educación artística se desarrollan mecanismos que nos facilitan el desarrollo de la imaginación, además de la atención y percepción, para favorecer y fomentar en los alumnos un sentido de cooperación y comunicación, siendo esto imprescindible para convertirlos en personas completamente formadas y con las capacidades suficientes para enfrentarse a la realidad.

Así mismo, es clave destacar que el área está integrada por dos lenguajes: plástico y musical. “Ambos se articulan a su vez en dos ejes, percepción y expresión. El primero incluye todos aquellos aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades de reconocimiento sensorial, visual, auditivo y corporal, que ayudan a entender las distintas manifestaciones artísticas, así como el conocimiento y disfrute de producciones plásticas y musicales de diferentes características. El segundo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas” (BOE núm. 293, 2006, p.43070).

Estos tipos de lenguaje, hoy en día, deberían de ser utilizados en todas las aulas, con el fin de que los alumnos desarrollen la capacidad de percepción y expresión. El desarrollo de la capacidad perceptiva debería ser el punto de inicio de toda educación fundamental (Rollano, 2004, p.3). Dentro del ámbito de la educación artística, la percepción es importante ya que ayuda al alumno a disfrutar las diferentes producciones artísticas, además de entenderlas por medio del uso de los diferentes sentidos. Es importante que no solo se enseñe ciertas obras de arte, sino que, sobre todo, se enseñe a mirirlas con ojos críticos, además de entenderlas y saber interpretarlas.

3.1.2 BOCYL

Los objetivos que más se relacionan con el tema que nos atañe en este trabajo de fin de grado para la enseñanza de la Educación Artística que propone el currículum de Educación Primaria en Castilla y León establecido en el DECRETO 40/2007, de 3 de mayo son los siguientes:

- Aprender a expresar y comunicar, con autonomía e iniciativa, emociones y vivencias a través de los procesos propios de la creación artística en su dimensión plástica y musical.
- Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos.
- Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.
- Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de Castilla y León y de otros pueblos, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión de nuestra Comunidad.
- Valorar el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.
- Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones.
- Realizar producciones artísticas de forma cooperativa, asumiendo distintas funciones y colaborando en la resolución de los problemas que se presenten para conseguir un producto final satisfactorio (B.O.C. y L. - N.º 89, 2007, p. 9864).

Estas capacidades que la Educación artística tiene como objetivo desarrollar en la etapa de educación primaria, además de otras no tan relacionadas con nuestro tema, se centran en hacer que los niños adquieran una visión realista y crítica a la hora de enfrentarse a una obra de arte. Además, se intenta conseguir entre los alumnos un ambiente de exploración que les permita conocer e investigar con materiales e instrumentos nuevos para ellos, así como la adquisición de códigos específicos para utilizar en el ámbito de la educación artística. Por último, estas capacidades permiten al niño valorar y respetar sus creaciones y las de los demás, creando una relación de autoconfianza entre el mismo y la creación artística que realice.

3.2. Ámbito internacional: hoja de ruta para la educación artística

En el documento de la ONU para la Educación, la ciencia y la cultura llamado “ Hoja de ruta para la Educación Artística” expuesto en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: “Construir capacidades creativas para el siglo XXI” llevada a cabo en Marzo de 2006 en la ciudad de Lisboa, con respecto al tema de la educación artística, se expone que: “la educación artística contribuye a desarrollar una educación que integra las facultades físicas, intelectuales y creativas y hace posible el desarrollo de relaciones más dinámicas y fructíferas entre la educación, la cultura y las artes” (ONU, 2006, p. 3).

Hoy en día, para que la educación de un alumno sea integral, se les debe de formar en valores, cultura y arte. Dichos componentes, irán formando al alumno de forma completa, por lo que podemos llegar a considerar que la educación artística y en valores, deberían de ser derechos universales para todos los educandos. De esta forma, se podrían incluir ciertas asignaturas en las escuelas que trabajaran de forma específica estos temas de gran importancia en la educación de los alumnos. Es cierto, que cada vez más, en muchas de las asignaturas se trata estos temas como transversales, pero sin darles la importancia que se merecen para que formen parte imprescindible de la educación del niño.

Con respecto al campo de las artes, se denomina “arte” en muchas culturas, “a las expresiones que comunican nociones e incitan a las personas a reflexionar. A lo largo de la historia se han ido asignando nombres a los distintos tipos de expresión artística, pero conviene tener presente que, aunque términos como danza, música, teatro o poesía se utilizan en todo el mundo, su significado profundo varía de una cultura a otra” (ONU, 2006, p. 5).

Además, se explicita que “las artes deben irse presentando progresivamente a las personas a través de prácticas y experiencias artísticas, y hay que tener siempre presente la necesidad de

valorar no sólo el resultado del proceso, sino también el proceso en sí mismo. Además, dado que hay muchas formas de arte que no se pueden limitar a una disciplina, hay que resaltar el carácter interdisciplinario de las artes y los puntos en común que existen entre ellas” (ONU, 2006, p. 5).

Teniendo en cuenta los enfoques de la educación artística, se puede admitir que “cualquier enfoque de la educación artística debe tomar como base la cultura o culturas a las que pertenece la persona que aprende. Generar en dicha persona una confianza basada en la apreciación profunda de su propia cultura es el mejor punto de partida posible para explorar, respetar y apreciar otras culturas. Para ello, es vital percibir el carácter constantemente cambiante de la cultura y su valor en contextos tanto históricos como contemporáneos” (ONU, 2006, p. 5). El aula, y en un ámbito mayor la escuela, deben ser considerados como un espacio de intercambio de información y experiencias entre alumnos, así como entre profesor-alumno. Este intercambio nos tiene que permitir desarrollar las habilidades sociales y rutinas de trabajo, es decir, hábitos que van a favorecer a los niños a desarrollar la imaginación y creatividad, además de otros muchos valores derivados de estas.

La Educación Artística es la asignatura que nos enseña a percibir y comprender el sentido de las obras de arte, así como adquirir una visión crítica ante ellas. Además, se nos presenta como una forma de expresión, es decir, “el arte se entiende como un vehículo para el desarrollo de ideas, pensamientos y sentimientos a través de un lenguaje que nos sirve para comunicarnos” (Fontal, 2016, p.112).

En relación con las dimensiones de la educación artística, podemos distinguir tres en las que el alumno adquiere conocimientos:

- 1) Mediante la interacción con un objeto o representación artísticos, con un artista y con su profesor.
- 2) Mediante su propia práctica artística.
- 3) Mediante la investigación y el estudio (de una forma de arte y de la relación entre arte e historia) (ONU, 2006, p. 6).

En la educación artística, es imprescindible la experimentación directa con objetos reales por parte de los alumnos. Primero, los educandos, deben de tener una base de información y conocimientos proporcionados por los docentes, pero la parte más importante y de afianzamiento de dicha información es su propia interacción con la realidad y con profesionales del tema, como un artista. A continuación, para interiorizar al completo todo lo aprendido, los alumnos deben

llevar a cabo su propia práctica docente. Por último, como indica el punto 3, una buena forma de ampliación de conocimientos, sería a través de investigación y estudios de obras de arte.

Este documento también nos muestra dos objetivos mínimos para una educación artística de calidad:

- 1) Proporcionar a los profesores, a los artistas y a otras personas acceso al material y a la formación que necesitan para llevar a cabo su tarea. No hay aprendizaje creativo sin enseñanza creativa.
- 2) Fomentar asociaciones creativas a todos los niveles entre los ministerios, los centros educativos, los profesores y las organizaciones artísticas, científicas y sociales (ONU, 2006, p. 6).

Estos dos objetivos son básicos para que la educación artística sea de calidad. Para que los profesores también sean de calidad, deberían de poder tener acceso a material valioso, con gran carga de información creativa. Cuanta más información posean sobre el tema, más vertientes van a tener a la hora de enseñar. Además, para que una organización llegue a tener éxito, es necesario que todas las partes que la formen sean conscientes de las competencias y objetivos a cumplir.

3.3 La educación en valores en el ámbito legislativo

Cabe destacar que los valores constituyen un tema en continuo cambio, es decir, se renuevan constantemente. Una de las características de nuestro tiempo es la gran influencia de la tecnología, que muchas veces se coloca por encima de la educación. González destaca que “inevitablemente, esto ocasiona una ruptura cultural con respecto a sus valores y actitudes, y con el medio social en el que se desenvuelven, causando estragos en la familia y, por ende, en la comunidad en general” (González, 2007, p. 37).

Una de las cosas que más tenemos que tener en cuenta como futuros maestros, es que los valores que adquieran los niños, marcarán en ellos su forma de ser y determinarán que tipo de persona van a ser el día de mañana.

3.3.1 Declaración Universal de Derechos Humanos

Los valores, la cultura y el arte, son componentes imprescindibles para conseguir una educación de calidad en las personas, lo que se ha pretendido conseguir a lo largo del tiempo. Por ello, si estas características nos permiten alcanzar un desarrollo íntegro de la persona, podemos

llegar a considerar que la educación en valores y la educación artística son un derecho universal para todos los alumnos.

Este documento adoptado y proclamado por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), del 10 de diciembre de 1948, nos recuerda en su artículo 1, “que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (ONU, 1948, p.2).

En definitiva, esta Declaración está recordándonos una y otra vez la importancia de educar la personalidad de las personas, en su “forma de ser”, para así formar un ciudadano cívico, que sepa comportarse en la sociedad que le toque vivir. En el punto número 2 del artículo 26, queda reflejado esto diciendo que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (ONU, 1948, p.8). Además, se pretende favorecer la comprensión y la tolerancia entre todas las naciones, razas y grupos étnicos o religiosos. Se persigue conseguir un mundo lleno de paz, a través del desarrollo de actividades de las Naciones Unidas.

3.3.2 Informe Delors

El denominado Informe Delors, es un estudio de la “Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI”, presidida por Jacques Delors, que se publicó en el año 1996 por encargo de la UNESCO, titulado: “La educación encierra un tesoro”. Entre sus objetivos, se quiere señalar la función indispensable que tiene la educación, como instrumento para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Este informe está dividido en tres partes: horizontes, principios y orientaciones. La parte de Principios de la Educación, la cual sustenta cuatro pilares fundamentales, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996, p.34), nos transmite una orientación muy interesante sobre cuáles son las claves y los puntos en los que tenemos que intervenir y construir entre todos, para conseguir una educación de calidad en los alumnos, llegando a la conclusión de que se trata de una educación global e integral.

Dentro de la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo de 1997, dirigida por Javier Pérez de Cuellar, se trata el informe creado por él mismo llamado “Una nueva ética global”. En él se

defiende que “el desarrollo constituye una empresa ambiciosa y compleja” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 23).

Como se afirma en el documento, se debe asegurar a todos los seres humanos ciertas condiciones que permitan una vida digna y con sentido, en cualquier parte del mundo, lo cual supone un gran esfuerzo para el ser humano, además de una gran modificación en las políticas.

Además, la Comisión propone que el núcleo de una nueva ética global se sustente en cinco pilares fundamentales (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 28):

1. Los Derechos humanos y responsabilidades
2. La democracia y los elementos de la sociedad civil
3. La protección de las minorías
4. El compromiso para la solución pacífica de los conflictos y la negociación
5. justa
6. La equidad en el seno de las generaciones y entre las generaciones

Respecto a los Derechos humanos y responsabilidades, se debe reconocer que estos, se encargan de proteger la integridad física y emocional de la persona contra las intrusiones de la sociedad, además de disponer de unas condiciones mínimas tanto sociales como económicas que garanticen una vida digna a los ciudadanos.

En el pilar número 2 se afirma que: “La democracia incorpora la idea de autonomía política y empoderamiento del ser humano” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 29). Esto quiere decir que las personas son ahora las que deciden sobre la organización de la vida colectiva y del futuro.

La democracia está especialmente ligada con otros valores importantes como pueden ser los derechos humanos, en tanto que provee de una gran base para proteger los derechos fundamentales de los ciudadanos. Otro de los valores con los que está ligada es el desarrollo. Si los ciudadanos no participan de él, no habrá desarrollo, y estos se sentirán mucho mejor si se toman en cuenta sus decisiones.

“Demasiado a menudo, las mayorías se sienten inclinadas a reaccionar discriminatoria y represivamente frente a las minorías culturales que exigen el reconocimiento de su identidad y el derecho a alguna forma de autogobierno” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 30). En cuanto a los derechos y protección constitucional, los miembros de las minorías deben gozar de los mismos que se les

concede a todos los ciudadanos. Además, sea cual sea la forma de gobierno establecida, se debe garantizar los mismos derechos humanos tanto a las mayorías como a las minorías.

Respecto al compromiso con la resolución pacífica de los conflictos y la negociación justa, se afirma que “los principios y valores integrados en una ética global deberán ser considerados como principios morales mínimos, y ser respetados por todos sin restricción” (Pérez de Cuéllar, 1997, p. 31).

Por último, pero no menos importante se habla de una equidad intra e intergeneracional. Esto quiere decir que el principio fundamental de una ética global es el universalismo. Se postula que las generaciones presentes se responsabilizan del cuidado y el uso del medio ambiente para que las generaciones futuras puedan gozar de estos beneficios.

3.3.3 LOE

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se recogen múltiples aspectos en cuanto a la educación en valores, tanto en el preámbulo de dicho documento, como en el apartado de artículos. En cuanto al preámbulo, en este se postula la necesidad de fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida “proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (LOE, 2006, p. 8).

En otras palabras, se pretende que los alumnos obtengan una educación integral, mediante la que puedan desarrollar no solo conocimientos de las diferentes asignaturas, sino una serie de valores que les ayude a afrontar la realidad y la vida diaria, despertando en ellos un deseo de seguir aprendiendo.

En el apartado de los principios de la educación se afirma que la transmisión de los valores ocupa un lugar relevante y que, además, favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. Todos y cada uno de ellos constituyen la base de la vida común.

En cuanto a los artículos de dicho documento hay varias referencias a la necesidad de los valores dentro de la escuela, y, por lo tanto, el menester de educar en ellos:

- Artículo 1. “La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (LOE, 2006, p. 15).
- Artículo 2: fines de la educación. “La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible” (LOE, 2006, p. 15).
- Artículo 17. En este artículo se enumeran los objetivos de la Educación Primaria, que contribuirán a desarrollar en los niños y niñas ciertas capacidades. Entre ellos se encuentran seleccionados a continuación los que hacen referencia a la educación en valores:
 - Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
 - Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.
 - Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
 - Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
 - Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad (LOE, 2006, p. 23).
- Artículo 91. Se refiere a las funciones del profesorado, señalando de importancia en este tema que “la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de

respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática” (LOE, 2006, p. 61)

- Artículo 121. Este artículo expone que “el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas” (LOE, 2006, p. 72).

3.3.4 LOMCE

Una vez analizados los antecedentes de la LOE, procedemos a centrarnos en la nueva ley, en vigor de manera completa desde el curso 2016-2017, desde las primeras etapas educativas, hasta las etapas del Bachillerato.

Para ello, tendremos en cuenta la relación entre los conceptos de educación y patrimonio, o los relacionado con el arte y la diversidad cultural en la etapa de educación primaria. En lo que respecta a esta ley, destacaremos algunos de sus objetivos relacionados con la educación artística (LOMCE, 2006, p. 17168):

- Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
- Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.

Otro aspecto a tener en cuenta dentro del tfg es el de las emociones y sentimientos. Dentro de la LOMCE (2006), podemos destacar el siguiente objetivo que alude, de alguna manera, a ello:

- Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (p. 17168).

A continuación, se muestra una tabla comparativa entre la LOE y LOMCE en relación a los conceptos de patrimonio cultural histórico y artístico (Sánchez, 2016, p. 138).

LOE		LOMCE	
PREÁMBULO			
<p>—La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social.</p>		<p>—La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos.</p> <p>—Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.</p>	
Título Preliminar. Capítulo I. Principios y fines de la educación			
ART. 2 Fines	<p>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</p>	ART. 2 Fines	<p>g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.</p>
EDUCACIÓN PRIMARIA			
Título I. Las Enseñanzas y su Ordenación. Capítulo II. La Educación Primaria.			

<p>ART. 16.2</p> <p>Principios generales</p>	<p><i>La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.</i></p>	<p>ART. 16. 2</p> <p>Principios Generales</p>	<p><i>La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.</i></p>
<p>ART. 17</p> <p>Objetivos de la Educación Primaria.</p>	<p><i>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</i></p>	<p>ART. 17</p> <p>Objetivos de la Educación Primaria.</p>	<p><i>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de</i></p>

			<i>personas con discapacidad.</i>
	<i>h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.</i>		<i>h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</i>
	<i>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.</i>		<i>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</i>
EDUCACIÓN SECUNDARIA			
Título I. Capítulo III			
ART. 22. Principios generales	<i>2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico;</i>	ART. 22. Principios generales	<i>La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico.</i>

ART. 23	j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.	ART. 23	<i>j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.</i>
Objetivos		Objetivos	
	l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.		<i>l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.</i>

Tabla 1. Comparativa entre la LOE y LOMCE en relación a los conceptos de patrimonio cultural histórico y artístico. Fuente: Tesis doctoral Ana Sánchez Ferri, 2016, p. 13

En esta tabla se puede observar una comparación sobre los principios generales, objetivos y competencias de ambas leyes y en ambas etapas, Educación Primaria y Secundaria, centrándonos siempre en la de Primaria. Esta tabla se centra en reflexionar sobre los puntos en común y sus modificaciones en el tema de patrimonio cultural.

3.4. La educación en valores en la etapa de primaria

3.4.1. Educación en valores en el centro escolar

“Con demasiada frecuencia se olvida que los valores no pueden ser enseñados como se enseñan los contenidos disciplinares y la consecuencia inmediata es una "intelectualización" de los valores, al no caer en la cuenta de que junto al componente cognitivo (conocimiento y creencias) es indispensable considerar, asimismo, y de forma interrelacionada el componente afectivo (sentimientos y preferencias) y el componente conductual o conativo (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones)” (Parra, 2003, p. 86).

En cuanto al componente afectivo, cabe destacar que la mejor forma de percibir y comprender los valores, es en las actuaciones de los demás, poniéndonos en relación con el resto, pero cada persona debe construir su propio esquema de valores. La función de los educadores en este ámbito es ayudar a formar ese esquema y colaborar en el proceso, permitiendo y provocando situaciones

en los alumnos para que puedan experimentar por ellos mismos. De esta manera, podrán interiorizar los valores y ciertas situaciones de forma más eficaz.

Según Parra (2003), para que en un aula se perciban los valores y se sienta su necesidad, es condición que ocurran ciertos requisitos que posibiliten y alienten su desarrollo; entre los más significativos destacamos los siguientes:

- *En relación con el sistema de valores que se pretende promover y desarrollar en el aula:* esto quiere decir que se ha de establecer una relación de coherencia entre los valores comunes, es decir, los básicos que deben de ser objeto de formación en todos los alumnos.
- *En relación con el clima social del aula:* interacción comunicativa entre alumno y profesor, siempre y cuando los alumnos sean los que tomen sus propias decisiones, sintiéndose seguros y confiados.
- *En relación con la actitud del profesor hacia la educación de los valores:* lo más importante de esto es que los educadores conozcan los valores, así como, sentirlos, estimarlos y sobre todo practicarlos. Deben de tener una base sobre este tema, además de un cierto deseo de querer transmitir estos valores a los educandos.
- *En relación con las variables de espacio y tiempo más adecuados para la práctica de los valores:* para llevar a cabo la práctica de valores, se debe de aprovechar cualquier momento siempre y cuando el educando sienta capacidad para ello.
- *En relación con la organización dada al contenido didáctico:* se ha de fundamentar en una estructura interdisciplinar, es decir, que sepa dar sentido a los problemas y situaciones complejas que provoquen debate.

La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y los valores que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso educativo está relacionado con los valores (Parra, 2003, p. 70).

Se puede destacar que la educación en valores en un aula de Educación Primaria puede contemplarse desde diferentes perspectivas (Mateos García, 2018, p. 25):

- *PEC (Proyecto Educativo de Centro):* documento obligatorio que debe de ser diseñado con un carácter dinámico y abierto, desde la perspectiva de una escuela en constante relación con las instituciones y organismos que fomentan y construyen valores.

- *PCC (Proyecto Curricular de Centro)*: en este documento, la enseñanza y formación en valores se llevan a cabo a través de una serie de temas transversales que se desarrollan en diferentes áreas. Se ha de destacar que todos los elementos del currículo de Primaria tienen como finalidad hacer que todos los alumnos se conviertan en ciudadanos integrados, activos, participativos y productivos. Para ello, dentro del currículo nos centraremos en tres de las competencias que más se ajustan a alcanzar dicha finalidad: competencias sociales y cívicas, aprender a aprender y al sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (BOE núm. 293, p.43058).
- *Unidades didácticas*: en estos documentos el docente debe de prestar especial atención en organizar de forma correcta los contenidos en sus tres tipologías: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Durante el desarrollo de éstas, el profesor es el responsable de crear un ambiente de armonía en el aula, a través del diálogo y el respeto entre alumnos y con él mismo.

En estos casos donde la tarea es educar en valores, el docente debe de actuar como referente para los educandos. La mejor forma de enseñar es a través del ejemplo.

- *Acción tutorial*: en la obra “Las siete competencias básicas para educar en valores” Martín y Puig (2007) apuntan que el éxito de la acción tutorial está basado en la creación de relaciones interpersonales de calidad entre el docente y el alumno.

Para la educación en valores, es imprescindible que el docente adquiera diferentes competencias personales y profesionales y pueda ponerlas en práctica en el aula a la hora de realizar su tarea de enseñanza. Entre ellas se pueden destacar la capacidad de fomentar el trabajo en equipo, promover la participación o facilitar el diálogo.

3.4.2 Educación para la Paz y la Tolerancia en la etapa de primaria

Cao considera que la Educación para la paz “es una forma particular de educación en valores de justicia, cooperación, solidaridad, compromiso, responsabilidad, autonomía personal y colectividad, respeto, etc. Así como una educación que cuestiona aquellas actitudes que son opuestas tales como la discriminación, intolerancia, insolidaridad, conformismo, etc.” (Cao, 1998. p. 186-187).

Lucini, citado por Zurbano (1998) en sus reflexiones, indica que “la educación de la paz hay que concebirla como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia y de armonía” (Zurbano, 1998, p.21). En esta

misma línea, dicho autor considera que “educar para la paz exige facilitar a los alumnos la experiencia y vivencia de la paz en el ámbito escolar. Para ello se debe potenciar unas relaciones de paz entre todos los que forman la comunidad educativa” (Zurbano, 1998, p. 21).

Uno de los posibles sinónimos que podemos adjudicar a la palabra paz es armonía. Ésta, debe darse con uno mismo, con los demás y con el medio, al igual que la paz, lo cual llevará a una educación integral. La convivencia pacífica afecta a toda persona y en todos los ámbitos de la vida, y colabora para conseguir un orden y equilibrio en la realidad de cada persona.

Por lo tanto, educar para la paz es “desarrollar todos aquellos valores que son necesarios para el desarrollo armónico de la personalidad. La paz aglutina los valores fundamentales para la vida”. (Zurbano, 1998, p. 23).

Con todos estos aprendizajes se pretende enseñar a los niños otra dimensión del concepto de paz, que probablemente no perciban. Para ellos podría considerarse la ausencia de guerra, pero no solo es eso, sino que se opone al concepto de violencia. Como decía Zurbano (1998), la paz debe entenderse como la presencia de relaciones armónicas, promovido a través del diálogo y buenas acciones y vivencias.

En el nivel de una clase de primaria, se podría resumir en ayudar a que los alumnos tomen conciencia de que la escuela es un lugar donde conviven muchas personas diferentes, con distintos intereses, por lo que es uno de los sitios idóneos para aprender de ellos tanto valores como actitudes de convivencia y poderlos poner en práctica día a día, al compartir el mismo espacio con otras personas. Cuantas más diferencias tengamos con otras personas, más ricas culturalmente hablando nos deberíamos de hacer mutuamente. Aprender de las diferencias es imprescindible para progresar.

“El UNICEF, fundado en 1946, sostiene que la educación para la paz tiene razón de ser en todas las sociedades, y no solo en aquellas que sufren conflictos armados o emergencias. Dado que el cambio duradero en los comportamientos de los niños y los adultos solo tiene lugar a largo plazo, una educación para la paz que sea efectiva es un proceso necesariamente largo, no una intervención puntual. Si bien se basa a menudo en la escuela y otros ambientes de aprendizaje, la educación para la paz debería idealmente implicar a la comunidad entera.” (UNICEF, 1946)

Dentro de la escuela, el proceso de educar para conseguir un mundo pacífico debería comenzarse desde los primeros años de escolarización, ya que como apunta el UNICEF, se trata de un proceso largo y complejo.

Esta educación contribuye además a crear entornos de aprendizaje de calidad, adaptados a las necesidades de los niños. Una buena educación con el objetivo de crear paz, forma alumnos alfabetizados y bien preparados para la vida activa, con un pensamiento crítico que les va a permitir tomar decisiones acertadas a través de la comunicación y diálogo, además de una gran capacidad de resolver conflictos (UNICEF, 1946).

3.5. La educación emocional y la educación artística

Bisquerra considera que “la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. La finalidad es el desarrollo de competencias emocionales que contribuyan a un mejor bienestar personal y social. Para ello, se requieren una serie de condiciones interrelacionadas: en primer lugar, diseñar programas fundamentados en un marco teórico; para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc.” (Bisquerra, 2003, p. 8). Actualmente, es necesario suplir desde edades tempranas las carencias que los alumnos tienen sobre este tema, lo que podemos denominar analfabetismo emocional. Este proceso es continuo y permanente, es decir, se debe desarrollar a lo largo de toda la etapa educativa y sobre todo a lo largo de toda la vida.

Para poder llevar a cabo ese proceso, es necesario conocer y trabajar sobre las competencias emocionales, sobre las cuales está basada la educación emocional. Dichas competencias son las habilidades y actitudes que necesitamos para utilizar las emociones de forma adecuada. Bisquerra (2003, p.23-25) establece la siguiente clasificación:

1. Conciencia emocional: capacidad de tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás.
2. Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.
3. Autonomía personal (autogestión): incluyendo dentro de ésta la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, etc.
4. Inteligencia interpersonal: capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.
5. Habilidades de vida y bienestar: capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales.

Estas competencias están diferenciadas en dos tipos: las destinadas a comprender las emociones de los que nos rodean y las dirigidas a la comprensión de las nuestras propias. Desde nuestra futura profesión, debemos tener en cuenta que es muy importante un conocimiento pleno de estas competencias, así como la metodología adecuada para transmitírselas a los alumnos.

Centrándonos en la etapa de Educación Primaria, se sabe que los niños a los 6 años comienzan a desarrollar una serie de intereses y curiosidades que les produce una cierta independencia afectiva. En esta etapa, y según van creciendo los pensamientos, van siendo más realistas. En relación con la educación artística, esto se puede ver muy bien reflejado en sus dibujos y creaciones, que gozan de elementos de la vida, rozando la realidad.

El centro escolar, o en más grandes rasgos la escuela en general, es el centro de vida para los niños, es decir el lugar donde se realiza y desarrolla una función socializadora, de contacto directo con personas. Adquieren nuevas relaciones, que les provocará una repercusión tanto en el desarrollo mental como en la adquisición de normas académicas para la convivencia.

Por lo tanto, existe una clara vinculación entre la educación emocional y la educación artística. Los niños utilizan este tipo de educación como medio de desahogo, de expresar lo que sienten. Todas las obras de arte dotan de gran sentido para los artistas que las crearon, plasmando en ellas los sentimientos que ellos mismos quieren transmitir al resto. Muchas veces, los adultos simplemente nos fijamos en “lo estético” de la obra de arte, dejando de lado la parte simbólica y más importante. Los niños, por el contrario, son capaces de comprender dichos sentimientos. Los niños son capaces de expresarse, a la vez que los artistas, a través del arte. Las obras finales realizadas por ellos, son un cúmulo de pensamientos llenos de sentimientos y emociones, que tanto los niños como los artistas van plasmando sobre un soporte, del tipo de que sea.

El alumno tiene que aprender a través de su propia experiencia, es decir, necesita tocar, sentir y comprobar los resultados por él mismo, y, la educación artística es una de las disciplinas que ponen todo esto en práctica. Gervilla (2004), afirma que “tanto la creatividad como la innovación tienen su origen en la persona o institución capaces de aportar algo nuevo. Quien produce una obra es creativo: quien promueve instrumentos intelectuales o materiales que puedan ser difundidos y utilizados por otros es un creativo-innovador. En resumen, un líder innovador es un líder creativo al que se le añade claridad de metas y confianza en sí mismo, sentido de la eficacia y constancia para terminar aquello que comienza” (Gervilla, 2004, p.9). Podemos llegar a afirmar, siguiendo a Gervilla, que los niños nacen creativos, que poseen esa capacidad innata por naturaleza, de manera que la creatividad es “la capacidad para engendrar algo nuevo, ya sea un producto, una técnica, un modo de enfocar la realidad” (Gervilla, 2016, p. 2).

Sobre esa relación entre la educación emocional y la educación artística, Gervilla (2016) postula que “a través de las actividades plásticas como el dibujo, los niños y niñas podrán plasmar sus vivencias y sentimientos sobre un papel. Serán totalmente libres para crear, en situaciones reales o imaginadas, donde solo estarán presentes su capacidad para crear y su imaginación” (Gervilla, 2016, p.4). Estas creaciones están cargadas de enseñanza porque a través de ellas se puede comprobar la forma en la que los niños entienden su propio mundo y el que les rodea, es decir, como se relacionan y como expresan sus sentimientos y emociones con el resto.

4. MÉTODO

4.1. Elección del método

Después de un estudio detallado del arte como elemento imprescindible en la educación desde una perspectiva teórica, nos adentramos a estudiarlo desde una perspectiva aplicada, a partir del estudio de proyectos llevados a cabo en instituciones de enseñanza no formal a nivel estatal.

Nos centraremos en una metodología de evaluación de programas diseñada por OEPE (Observatorio de Educación Patrimonial en España). “Uno de los objetivos que se persiguen en el proyecto OEPE es la definición de estándares de calidad en materia de Educación Patrimonial” (Fontal, 2011, p. 93). Para adentrarnos en el tema, hay que empezar dando una definición de lo que entendemos por evaluación de programas: “un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos” (Tejada, 2004, p.5).

Dentro del territorio español, sí existían numerosas propuestas educativas dirigidas al patrimonio, pero, era tal la desorganización de éstas, que no se podía acceder a ellas (Fontal, 2016, p.261).

Dentro de la metodología de evaluación de programas diseñada por el OEPE, nos centraremos en la evaluación de programas siguiendo unos ítems que nos permitirán evaluar indicadores de calidad para futuros proyectos, así como establecer unas líneas de calidad que permitan determinar cuáles serían los programas que más se acercan, y que pudieran crear unos modelos de referencia (Preciado, 2016, p.20)

Posteriormente, se llevará a cabo un análisis de los casos de forma individual, con el fin de poder ver sus puntos fuertes y débiles, así como su grado de adecuación a los objetivos planteados anteriormente.

Para esta metodología, utilizaré como referente la información planteada en la tesis doctoral “Memoria, identidad y comunidad: Evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid” (2016), presentada por Dña. Ana Sánchez Ferri.

4.2. Objetivos

El motivo de realizar esta evaluación e investigación, radica en la falta de utilización por parte de las escuelas de los recursos educativos no formales para afianzar el aprendizaje de los alumnos, en este caso de los museos. Esto hace que los conocimientos de los aprendices acerca del tema de Educación Artística no sean completos.

Partiendo del objetivo principal, evaluación de los programas educativos destinados a la etapa de Educación Primaria, proporcionados por algunos de los museos más importantes de España, podemos concretar unos objetivos más específicos de la investigación:

1- Conocer el marco teórico y las nuevas aportaciones en el entorno de la investigación sobre los Modelos de educación patrimonial basados en el trinomio: memoria, identidad y comunidad.

2- Conocer y determinar los procesos de patrimonialización referenciados en los conceptos de memoria, identidad y comunidad, para concretar un modelo específico de educación patrimonial.

3- Evaluar los programas a nivel nacional siguiendo el método OEPE, que establezca la evaluación a partir de estándares básicos y extendidos y determinar cuáles son las variables a tener en cuenta en un programa de educación patrimonial de calidad.

4- Determinar cuáles son los programas que cumplen los estándares de calidad establecidos, discriminando aquellos que los cumplen, y determinando un modelo específico de educación patrimonial basado en criterios de calidad, que pueda servir como modelo de futuros programas de educación patrimonial (Sánchez, 2016, p.279).

Estos son los objetivos que guiarán la investigación de programas de educación patrimonial en España.

4.3. Fases de la investigación

El procedimiento secuencial para la evaluación de programas OEPE, está formada por 7 fases, las cuales pasamos a detallar. El OEPE utiliza un procedimiento secuencial para la evaluación de programas, ilustrado en la siguiente figura, para evaluar los programas y proyectos almacenados en su base de datos.



Figura 1. Procedimiento secuencial de selección de programas. Fuente: El Observatorio de Educación Patrimonial en España (Fontal, 2016, p.263).

Como expone Fontal (2016, p.6), citada por Sánchez, este proceso secuencial se divide en dos partes diferenciadas, una primera fase de selección, inventario y análisis de programas, que realiza un análisis estadístico-descriptivo y define las características de los programas; y una segunda fase de evaluación propiamente dicha, donde se seleccionan aquellos programas que reúnen los estándares de calidad planteados en los instrumentos de recogida y análisis de datos. Así, el OEPE emplea un sistema de filtros secuenciado, que parte de la búsqueda y localización de programas y acciones conforme a una serie de indicadores definidos por el equipo de expertos, que conforma una muestra amplia” (Sánchez, 2016, p.294).

Aludiendo al gráfico que define el procedimiento secuencial de selección de programas, el OEPE expone una descripción detallada de las fases a seguir en las que se dividiría el proceso de evaluación de programas. Fontal y Juanola (2015), citados por Sánchez (2016) exponen que cada una de estas fases supone un proceso por el cual se selecciona una muestra que va a ser analizada en las fases siguientes, hasta precisar cuáles son aquellos programas que son susceptibles de ser evaluados mediante un estudio de caso, o bien, de un estudio de casos múltiple. En este último paso se infieren los datos que permiten una evaluación más profunda, desde el punto de vista de los aprendizajes. Detallamos en las siguientes líneas cada una de las fases de las que se compone el método (Fontal y Juanola, 2015).

1°. Búsqueda y localización de programas conforme a una serie de indicadores de búsqueda definidos por el equipo de investigación y 12 expertos internacionales consultados.

2°. Discriminación. Sobre la relación de programas localizados, aplicamos una serie de 23 criterios de inclusión y 14 de exclusión para su inventario en la base de datos, que definen un universo de programas introducidos.

3°. Inventario. Cada programa educativo se introduce en la ficha de datos OEPE de forma exhaustiva por los investigadores, lo que nos permite la documentación sistemática de programas²².

4°. Análisis. Con las diferentes muestras de programas, realizamos análisis estadístico-descriptivos periódicos (cada 500 programas), que nos permiten obtener datos cuantitativos centrados en los porcentajes de frecuencia relacionados con la geolocalización, su relación con las tipologías educativas, categorías de patrimonio, destinatarios, ámbitos educativos, intencionalidad educativa y enfoques sobre los que se sustentan. También se realizan análisis relacionales entre los datos obtenidos en los campos de los diferentes apartados de la ficha entre sí. Además, se efectúan análisis del contenido de programas que se presentan en formato escrito y cuyo diseño educativo tiene un alto nivel de explicitación; también se analiza toda la normativa patrimonial y educativa. Estos análisis se centran en cuatro grandes categorías: concepciones (de la educación patrimonial, del patrimonio y del diseño educativo), elementos clave del diseño (finalidad, objetivos, contenidos, secuenciación y metodología), destinatarios (niveles socio-cultural, cognitivo, relacional y patrimonial) y evaluación.

5°. Selección en base a estándares. El resultado de los anteriores análisis nos permite definir estándares generales y específicos para cada tipología educativa, que nos servirán para obtener una muestra de los programas que mejor los alcanzan en lo referente al diseño, la implementación, los resultados y su difusión.

6°. Evaluación de programas. Posteriormente se seleccionan aquellos programas que mayor nivel de adecuación a estándares tienen, para realizar una evaluación extendida, donde se incluye una evaluación comprensiva relacionada con su tipología educativa (Stake, 2006).

7° Estudio de caso. Los programas que destacan por su excelencia en la anterior evaluación, son seleccionados para realizar estudios de caso. Estos casos nos permiten, a su vez, definir nuevos criterios y parámetros para el siguiente ciclo de búsqueda y localización” (Fontal y Juanola, 2015, pp. 17-18).

En esta tabla, se recoge, de manera esquemática, cada una de las fases, identificadas con las iniciales, relacionadas con los instrumentos de recogida de datos de cada una.

FASE	INSTRUMENTOS
1. BL	Indicadores de búsqueda
2. D	Criterios de inclusión y exclusión
3. I	Ficha de inventario
4. AED	Análisis estadístico descriptivo
5. SD	Tabla de estándares básicos
6. EP	Tabla de estándares específicos
7. EC	Pretest-postest, encuestas satisfacción, entrevistas, narrativas, registros videográficos, etc.

Tabla 3. Fases de las investigaciones en su conjunto y relación de instrumentos. Fuente: Sánchez, 2016

Basado en el sistema de filtros secuenciado que parte de la búsqueda y localización de programas empleado por el OEPE (Fontal, 2015), el procedimiento seguido para la selección de nuestra muestra de programas educativo-patrimoniales se estructura en las siguientes fases:

- FASE 1: investigación y búsqueda de programas educativos en relación con las emociones o sentimientos en las páginas web de museos de arte situados en España.
- FASE 2: identificación de un pequeño número de museos que disponen de dichos programas, y aplicar los criterios de exclusión e inclusión para escoger la muestra que se va a estudiar.

FASE 3: análisis de la muestra detenidamente según la ficha OEPE.

4.4. Selección de la muestra

La selección de la muestra no se realiza de forma aleatoria, sino siguiendo ciertos criterios de exclusión e inclusión para encontrar los programas más adecuados a nuestro interés.

CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
Proyectos llevados a cabo en España	Proyectos que no se desarrollen en España
Proyectos destinados a cualquier curso de Educación Primaria	Proyectos que no estén destinados para la etapa de Educación Primaria
Proyectos que se refieran a las emociones	Proyectos que no se refieran a las emociones

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión. Fuente: elaboración propia

Tras filtrar los resultados encontrados a través de estos criterios, la muestra resultante engloba un total de tres programas:

- Programa 1: “Cuerpo [Percibe]”
- Programa 2: “El mundo de las emociones”
- Programa 3: “La pintura es un espejo”

	MUSEO	PROGRAMA
P.1	Museo Thyssen	La pintura es un espejo
P.2	Museo del Prado	Cuerpo [Percibe]
P.3	Centro de Arte Caja de Burgos	El mundo de las emociones

Tabla 3. Inventario final de museos para la evaluación de programas Fuente: elaboración propia

A partir de estos resultados, empezaremos con la recogida de datos para su posterior análisis.

4.5. Instrumento de recogida de datos

Nuestra investigación se guiará en “establecer cuáles son los estándares de calidad que pueden mejorar los programas de educación patrimonial, así como asentar unas líneas de calidad que puedan determinar cuáles serían los programas que se acercan a las mismas, y que pudieran constituir modelos de referencia” (Sánchez, 2016, p.294).

La siguiente tabla, nos muestra los estándares básicos de OEPE. Esta tabla será la que utilizaremos para evaluar y comparar nuestros programas seleccionados (Pita, 2017, p.34).

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos).				
1.1 Datos de identificación y localización del diseño.				
1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				
1.3 Descriptores que definen el programa.				
1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).				
1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.).				
1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa.				
1.7 Concreción del público al que va dirigido				
1.8 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.).				
2. Grado de concreción del diseño educativo.				
2.1 Justificación del proyecto.				
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa.				
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa.				
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje.				
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.				
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación.				
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta.				
(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)				

Tabla 3. Tabla de estándares básicos de OEPE. Fuente: Fontal, 2015.

Se utiliza esta tabla de estándares básicos para decidir, como lo hace el OEPE, cuales son los programas de mejor calidad.

Para establecer el grado de alcance de cada ítem de la tabla 3, hemos hecho uso de una tabla de rúbricas que permiten una valoración objetiva, de los estándares de OEPE. (Pita, 2017, p.34). No obstante, hemos ajustado dicha tabla a nuestras necesidades, en relación con nuestra muestra de programas. (Anexo 1)

5. ANÁLISIS DE DATOS

5.1. Análisis de los casos

A continuación, presentamos los programas a través de una breve descripción de los mismos y posteriormente un análisis de resultados obtenidos a través de las tablas de estándares básicos según OEPE (Anexo 2, 3 y 4).

➤ Programa I. La pintura es un espejo

– Descripción del programa

Programa ofertado por el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

Esta visita-taller, dirigida a alumnos de Educación Primaria (4º), propone profundizar en la relación espejo-obra de arte. Así, se indaga en cuestiones relacionadas con el punto de vista de los participantes sobre la sociedad que les rodea y proyección de la propia imagen personal.

Un espejo es un objeto que, a priori, refleja a las personas y al mundo que se abre ante los mismos. Pero, ¿la imagen que proporcionan poseen siempre la misma lectura por parte de los observadores? ¿Qué ocurriría si, a través de estos artefactos, se contemplan realidades deformadas o inventadas? -en muchos casos creadas a partir del mundo de los sueños, la imaginación, la literatura...-. Por último, ¿qué sucede cuando reflejan al propio individuo y sus experiencias? Para dar respuesta a estas preguntas, durante la visita, los cuadros del museo se convierten en espejos con el objetivo de relacionarlos con la realidad de los participantes y sus códigos de interpretación.

La actividad propuesta consta de dos partes. En la primera de ellas se ven cinco obras de la Colección Permanente, relacionadas con el tema propuesto. Posteriormente, en el espacio taller de EducaThyssen, los alumnos experimentan con diferentes materiales plásticos para proyectar la visión que tienen de ellos mismos.

La visita-taller “La pintura es un espejo” forma parte de las acciones educativas desarrolladas por el museo con el objetivo de fomentar, entre el alumnado de Educación Primaria,

la sensibilidad hacia el arte y la cultura, además de ofrecer a los docentes propuestas transversales entre materias.

– **Resultado de análisis**

Para hacer un análisis de dicho programa, hemos realizado la tabla de estándares de OEPE (Anexo 2), expuesto anteriormente, y comentaremos brevemente los resultados obtenidos.

La información de este programa se define en líneas generales, pero concretando en los apartados más importantes y especificando su propósito.

Por una parte, en cuanto a la calidad de la información sobre el programa, podemos precisar que los datos obtenidos son positivos, es decir, se encuentran bastantes datos de identificación, contacto, tipología y público al que va dirigido. Sin embargo, podemos observar en la tabla, que en cuanto a los descriptores del programa y a la concepción holística del patrimonio en su naturaleza y en sus cualidades la información es escasa, faltando en algunos casos información importante.

Por otra parte, en lo que respecta a calidad de información aportada por este programa, se puede resumir en que es un poco escasa en lo que a grado de concreción del diseño educativo se refiere. No se especifican ni los objetivos, ni contenidos ni especifica una repercusión en el futuro de la propia propuesta. Además, no expone los recursos, formatos y soportes tecnológicos empleados, así como los sistemas de evaluación que se utilizarían.

Una vez estudiada toda la información recogida en la tabla, podemos añadir que dicho programa tiene mucho que mejorar. Realmente, no se especifica de ninguna manera las actividades de las que consta, además, de no concretar los objetivos ni contenidos utilizados, aspecto imprescindible a la hora de llevar a cabo un programa educativo.

➤ **Programa II. Cuerpo [Percibe]**

– **Descripción del programa**

Programa ofertado por el Museo Nacional del Prado.

Dirigido a los niños de entre 8 y 9 años, es decir, los del 3º curso de Educación Primaria.

Consiste en una visita dinamizada ofertada dentro de las instalaciones del museo de lunes a viernes para un aforo máximo de 25 alumnos. Se intenta buscar propuestas dinamizadas en las que el diálogo se erige como vehículo fundamental de aproximación a la obra de arte. Se fomenta el aprendizaje autónomo, mediante la observación individual, y también el aprendizaje colectivo, a través de dinámicas grupales que favorecen la creación conjunta de nuevas narrativas. Buscamos

que los niños y las niñas disfruten, se sientan protagonistas de la visita y vean el museo como algo cercano.

La colección está llena de representaciones del cuerpo. Los artistas han utilizado el cuerpo para hablar de la belleza, de sentimientos o de lo diversos que somos los seres humanos.

Empatizamos con los compañeros y nos ponemos en el lugar de los demás, para así entender qué quisieron expresar los artistas al realizar sus representaciones del cuerpo.

– **Resultado de análisis**

Analizamos la tabla de dicho programa (Anexo 3), de la programación descrita con anterioridad.

Al ser un programa con tipología de visita dinamizada, la información aportada por este museo, puede parecer bastante escasa además de ser poco específica.

En cuanto a los **datos de calidad de la información** sobre el programa:

- ~ Se puede observar que muchos de los datos están incompletos. No se especifican los datos de contacto con la dirección o el equipo de diseño, además no se encuentra ningún anexo documental del programa.
- ~ En la descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa, no se describe y no se especifica ninguna tipología dentro del proyecto. No obstante, en cuanto a los datos de identificación y localización del diseño y la concreción del público al que se dirige podemos observar que se especifica de forma clara y concisa, apareciendo en la portada de la página web del museo, es decir, ofertada como información pública para consultar libremente.

Con respecto al **grado de concreción del diseño educativo**: La información y los datos son muy escasos, siendo la mayoría de ellos “no alcanzados”.

- ~ Cabe destacar que en cuanto a la justificación del proyecto y a la orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje se puede obtener cierta información muy escasa, alcanzada con condiciones. No se realiza una justificación exhaustiva. Se especifica de forma escasa, poca profunda o descontextualizada.
- ~ En cuanto a la orientación metodológica, no se nombra la metodología exacta, pero si algunas de las estrategias de aprendizaje, de forma muy escueta.

➤ Programa III. El mundo de las emociones

– Descripción del programa

Programa ofertado por el Centro de Arte Burgos CAB.

Dirigido a niños tanto de Educación Infantil como de Primaria y con una duración de 90 minutos.

Con este programa, los niños y niñas aprenden de una forma lúdica a reconocer sus propias emociones y las de los demás, identifican las reacciones físicas que producen las diferentes emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa) y aprenden a expresarlas de una manera correcta para favorecer su inteligencia emocional y su empatía.

Quienes aprendan a manejar de manera positiva las emociones que tienen que ver con las relaciones humanas, contarán con mayores probabilidades de éxito, autocontrol y bienestar para conseguir un desarrollo pleno. Por ello, resulta conveniente aportar dentro del proyecto formativo el valor añadido de la competencia emocional del alumnado.

Los principales objetivos que persigue este programa son:

- Introducir el concepto de inteligencia emocional.
- Identificar comportamientos autodestructivos y potenciar la autoaceptación de uno mismo.
- Suscitar una actitud crítica ante la vida que mejore las relaciones con los demás.
- Analizar la relación entre pensamiento, emoción y reacción

– Resultado de análisis

Analizamos la tabla de dicho programa (Anexo 4) para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos.

Los datos obtenidos de este proyecto son un tanto básicos con respecto al grado de concreción del diseño educativo. Simplemente se expone de forma más específica la descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa y la justificación del proyecto. Los objetivos se describen de forma clara y atendiendo al desarrollo integral, aunque se denotan algunas ausencias en su concepción. En cuanto a la justificación del proyecto se especifica de forma clara y concreta.

En relación a la **calidad de información** sobre el programa:

- ~ Los datos de identificación y localización del diseño son claramente especificados, así como la concreción del público al que va dirigido. Además, se especifican muy escasamente los descriptores que definen el programa.
- ~ En cuanto a los datos de contacto con la dirección o equipo, no se ofrece información ninguna.

- ~ La incorporación de anexos documentales no aparece en el programa, no dispone de imágenes, vídeos o materiales didácticos.

En relación al **grado de concreción del diseño educativo**, los datos son muy limitados:

- ~ Se puede observar una justificación y descripción del programa de forma clara, pero con pocos matices.
- ~ En cuanto a los contenidos, no se describen los trabajados en la propuesta. En la misma línea, se puede comprobar que la definición de recursos, formatos, soportes y tecnología aportados, así como la determinación de los sistemas de evaluación, no se describen en el programa, ni existen ningún tipo de sistema o herramienta para evaluar dicho programa.
- ~ Por último, no existe una medición del impacto posterior y repercusión de la propuesta.

Por lo general, se puede apreciar, que dicho programa cuenta con una información bastante pobre, pudiendo interiorizar más en cada uno de los ítems propuestos en la tabla.

5.2. Análisis comparativo de datos

Para llevar a cabo un análisis comparativo de resultados de todos los programas abordados, realizamos una tabla “resumen” donde se puede apreciar, a través de colores, los resultados obtenidos durante el análisis de cada programa de forma individual (Anexo 5).

Mirando la tabla a simple vista, podemos observar que la casilla más cumplimentada es la de la letra D (no se alcanza). Por ello, podemos deducir que todos los programas carecen de bastante información, sobre todo respecto al grado de concreción del diseño educativo, que, de los 7 ítems con los que cuenta, en 4 de ellos, coinciden los tres programas con la letra D.

Para ver de forma más clara las conclusiones, realizamos una lista con los puntos más importantes que comentar.

Respecto a la calidad de la información sobre los programas, los datos más relevantes son:

- ~ La mayoría de los museos ofrecen una información básica de contacto, es decir, datos de identificación y localización del diseño.
- ~ Solo uno de los programas ofrece una concepción holística del patrimonio, y esta información no es de calidad, siendo muy escasa y descontextualizada.
- ~ Todos los programas excepto uno, explican de forma explícita el tipo de programa que se va a llevar a cabo.
- ~

6. CONCLUSIONES

Una vez finalizado este trabajo de investigación, y analizados los resultados obtenidos, se puede comprobar que el arte y las emociones están vinculados en cuanto a que el patrimonio despierta emociones de todo tipo, las cuales se pueden trabajar con los alumnos de todas las etapas de primaria desde una perspectiva más personal, basado en la propia experiencia.

Sin olvidar el propósito principal de este trabajo: conocer y evaluar los programas educativos para Educación Primaria ofertados por los museos de arte de todo el territorio español, he partido de una fundamentación teórica para estudiar la importancia de la educación artística y la educación emocional y en valores. Me he basado en los documentos oficiales para contrarrestar información de calidad.

Otra de las líneas que ha seguido mi Trabajo Fin de Grado, ha sido la investigación de los recursos de educación no formales. Con esto me refiero a los museos, que muchas veces, solo han sido considerados por la sociedad como un recurso de ocio. Por ello, queremos fomentar el uso de dicho recurso como un medio para educar, a través de los programas, de diversas temáticas y estructuras, ofertadas por los museos hoy en día.

Otra de las conclusiones que he podido sustraer del trabajo es la clara intención que tienen los museos de atraer al público por lo “físico”. Desde mi punto de vista, percibo que esto no es lo imprescindible a la hora de visitar un museo, sino que, dentro de las líneas del tema de mi trabajo, considero que deberían ir más allá, es decir, intentar educar sus sentidos y despertar sentimientos y emociones nunca antes experimentadas.

Considerando la etapa de Educación Primaria como una de las primordiales en el desarrollo de las emociones y de la enseñanza-aprendizaje de forma progresiva del desarrollo afectivo personal, el arte es el mejor medio para ello. En esta etapa, el desarrollo afectivo con los demás es imprescindible para crecer como personas, por lo que, al estar estrechamente relacionado con el arte, los recursos de educación no formal, gozan de una gran importancia.

A través de esta reflexión final a modo de conclusiones, pretendemos mostrar, que concluir no es terminar, sino compendiar, es decir, resumir en unos párrafos todos los aspectos tratados y desarrollados a lo largo de este Trabajo Fin de Grado. Personalmente puedo decir, que los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de este trabajo, me han hecho abrir los ojos y darme cuenta de la poca importancia que se le da a ciertos aspectos educativos, en lo que al tema de mi trabajo se refiere. Por ello, me gustaría seguir formándome más en este ámbito, y poder, como futura maestra, hacer uso de los recursos que los museos nos ofrecen, además de ayudar a mejorarlos o modificarlos si fuera necesario.

Por último, me gustaría añadir que la elección del tema de este trabajo fue muy rápida, ya que tenía las ideas muy claras. Es un tema que me había gustado mucho, y después de cursar la asignatura de Educación Artística en espacios no formales, no dudé en escogerlo para llevar a cabo mi Trabajo de Fin de Grado.

Debido a la situación extraordinaria que nos ha tocado vivir debido al Covid-19, no he podido visitar ninguno de los museos de mi estudio, con el fin de poder visualizar de manera más cercana los programas y las herramientas utilizadas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2003). *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

Cao, M., Martínez Díez, N. y Rigo Vanrell, C. (1998). *La educación artística ante los retos sociales del S. XX*. Revista Tendencias pedagógicas nº2, pp.185-200.

Centro de Arte Burgos CAB. Fundación Caja de Burgos. *El mundo de las emociones. Educación emocional*. <https://portal.cajadeburgos.com/educa-actividad/404401047/>

Decreto 40/2007 de 3 de mayo por el que se establece en currículo de Educación Primaria en la comunidad de Castilla y León.

Delors, Jacques (1994). *"Los cuatro pilares de la educación"*, en *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

Eisner, Elliot W. (1995). *Educación la Visión Artística*, Ediciones Paidós Ibérica S.A. Barcelona, España.

Fontal Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*.

Fontal Merillas, O. y Marín Cepeda, S. (2011). *Educación artística: revista de investigación (EARI) N.º 2*. Enfoques y modelos de educación patrimonial en programas significativos de OEPE (pp. 91-96).

- Fontal, O. (2016). The Spanish Heritage Education Observatory/ El Observatorio de Educación Patrimonial en España. *Cultura y Educación, Vol 28 (1)*, pp.254-266.
- Fontal-Merillas, O. (2016): El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad, Vol 28 (1)*, pp. 105-120.
- Fronzizi, R. (1972), *¿Qué son los valores?* FCE, 5ta. Edic. México, D.F., 222 págs.
- Gervilla Castillo, A (2004): Creatividad, calidad e innovación. REVISTA ICONO 14, 2004, N° 2, ISSN 1697-8293 Madrid (España).
- Gervilla Castillo, A (2016): *Desarrollo de la creatividad infantil*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. N° 34- marzo 2016. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía.
- González García, G. (2007). *El teatro callejero: fenómeno de comunicación que puede hacer uso de las nuevas tecnologías para formar en valores*. Volumen 7, Número 1. Pp. 36 – 53.
- Delors, J., & Al Mufti, I. (2001). Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno: La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana.
- Lawler EJ (1999). *Bringing emotions into social exchange theory*. *Annual Review of Sociology* 25: 217–244.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (BOE número 106, 4 de mayo de 2006, (pp. 21-22).
- Ley Orgánica de Educación (LOE), 2/2006, de 3 de mayo, Educación.
- Marín Ibáñez, Ricardo (1976). *Valores, Objetivos y Actitudes en Educación*. Miñón, Valladolid.

- Martín García, X. y Puig Rovira, J. M. (2007). *Las siete competencias básicas para educar en valores*. Madrid: Graó.
- Mateos García, M (2018). *Proyecto didáctico para la educación en valores de 6º de Primaria a través del cine*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid. España.
- Museo Nacional del Prado (Madrid, España). Cuerpo [Percibe].
<https://www.museodelprado.es/recurso/emcuerpo-percibeem/87183ccd-87df-4dff-8cc4-3ea6720c9665>
- Museo Nacional Thyssen-Bornemisza Madrid. La pintura es un espejo.
<https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/pintura-es-espejo>
- Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE): <http://www.oepe.es/>
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- ONU. (1959). Declaración de Derechos del Niño.
- ONU. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa. Marzo de 2006.
- Parra Ortiz, JM. (2003). *La Educación en valores y su práctica en el aula*. Tendencias Pedagógicas 8.
- Pérez de Cuellar, J (1997). La nostra diversitat creativa. *Informe de la Comisión Mundial sobre Cultura Desarrollo*. Barcelona. Centro UNESCO de Catalunya.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid, España: La Muralla.
- Preciado Rodríguez, A (2016). *El arte como herramienta de transformación social: Evaluación de programas referentes*. Trabajo de fin de grado. Universidad de Valladolid. España.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a <https://dle.rae.es/>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (BOE número 52 de 1/03/2014, páginas 19349 a 19420)

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.

Rollano Vilaboa, D (2004). *Educación plástica y artística en educación infantil: Una metodología para el desarrollo de la creatividad*. 1ª Edición. Ideaspropias Editorial, Vigo.

Sánchez Ferri, A. (2016). *Memoria, identidad y comunidad: evaluación de programas de educación patrimonial en la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. España.

UNICEF (1946). <https://www.unicef.es/>.

Zurbano Díaz de Cerio, J.L (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*.

8. ANEXOS

Anexo 1: Tabla de rúbricas para los estándares de OEPE.

1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos).	
1.1 Datos de identificación y localización del diseño.	
Se alcanza con calidad	Aparecen todos los datos necesarios
Se alcanza	Aparecen la mayoría de los datos
Se alcanza con condiciones	Aparecen los datos, pero faltan algunos relevantes.
No se alcanza	No aparece ninguno de los datos requeridos
1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.	
Se alcanza con calidad	Aparecen todos los datos de contacto.
Se alcanza	Aparecen la mayoría de los datos.
Se alcanza con condiciones	Aparecen los datos, pero faltan algunos relevantes.
No se alcanza	No aparece ninguno de los datos requeridos en la ficha OEPE.
1.3 Descriptores que definen el programa.	
Se alcanza con calidad	Aparecen todos los descriptores que claramente definen el programa.
Se alcanza	Aparecen todos pero el grado de profundización es escaso.
Se alcanza con condiciones	Faltan algunos de los descriptores clave.
No se alcanza	No aparecen o faltan la mayoría de los descriptores.
1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza y en sus cualidades	
Se alcanza con calidad	Presenta en su enfoque una concepción holística, se describe y se trabaja de forma completa y múltiple en todas las categorías.

Se alcanza	Presenta en su enfoque una concepción abierta sobre las categorías de patrimonio, tratando de abordar algunas de ellas. O bien se describe en justificación y planificación del proyecto, pero no se trabaja de forma completa y múltiple en las categorías de patrimonio.
Se alcanza con condiciones	Presenta en su enfoque una concepción abierta pero muy escasa o superficial de la naturaleza y las cualidades de patrimonio.
No se alcanza	Solo trabaja una naturaleza y una cualidad.
1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.).	
Se alcanza con calidad	Se explicita de forma clara y concreta en la descripción del proyecto la tipología de proyecto desarrollado.
Se alcanza	No se describe de forma clara aludiendo a varias tipologías en su descripción o se refiere con distintas terminologías en su desarrollo.
Se alcanza con condiciones	Se describe de forma equívoca la tipología de proyecto respecto a la acción desarrollada.
No se alcanza	No se describe y no se especifica ninguna tipología dentro del proyecto.
1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa.	
Se alcanza con calidad	Se describe el origen, motivo, contexto y necesidad del programa, su justificación y planificación.
Se alcanza	Se describe el origen, motivo, contexto y necesidad del programa, pero no se profundiza o se concreta en la descripción.

Se alcanza con condiciones	Faltan algunos de los ítems o datos justificativos del programa.
No se alcanza	No se describe el origen, motivo, contexto o necesidad del programa.
1.7 Concreción del público al que va dirigido.	
Se alcanza con calidad	Se especifica de forma clara, concreta y definida el colectivo, población o público al que se dirige el proyecto. Se incluye una descripción profunda del colectivo y puede especificar el número de participantes.
Se alcanza	Se alude de forma clara, concreta y definida el colectivo, población o público al que se dirige el proyecto.
Se alcanza con condiciones	Se alude al tipo de público sin concretar cuál (público general, público escolar, todos los públicos, personas con discapacidad).
No se alcanza	No se dan datos de ningún tipo.
1.8 Incorporación de anexos documentales.	
Se alcanza con calidad	Se adjuntan documentos que describen de forma amplia, profunda y completa el proyecto, e incluye otros anexos como guías o materiales didácticos para su uso.
Se alcanza	Se adjuntan documentos que describen de forma amplia y completa el proyecto, pero no incluye otros anexos como guías o materiales didácticos

	para su uso.
Se alcanza con condiciones	Se adjunta algún documento anexo que no profundiza de forma amplia y completa en el proyecto. Y faltan documentos relevantes y complementarios del proyecto.
No se alcanza	No se adjuntan anexos.
2. Grado de concreción del diseño educativo.	
2.1 Justificación del proyecto.	
Se alcanza con calidad	Se especifica de forma clara, concreta y definida la justificación y contextualización del proyecto. Se basa en referencias bibliográficas y en programas precedentes.
Se alcanza	Se especifica de forma clara, concreta y definida la justificación y contextualización del proyecto.
Se alcanza con condiciones	No se realiza una justificación exhaustiva. Se especifica de forma escasa y poco profunda o descontextualizada.
No se alcanza	No aparece justificación.
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa.	
Se alcanza con calidad	Los objetivos se describen de forma clara y específica en diferentes esferas del aprendizaje y atendiendo al desarrollo integral (emocional, intelectual, moral) o a los pilares que establece la UNESCO (Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser). A su vez pueden estar desglosados en general, específico (conceptual, procedimental, actitudinal) y operativos.
Se alcanza	Los objetivos se describen de forma clara y específica en diferentes esferas del aprendizaje (comprensión, aplicación y evaluación) y atendiendo al Desarrollo integral. Se denotan algunas ausencias en su concepción.

Se alcanza con condiciones	Los objetivos son escasos y no atienden a las diferentes esferas, desarrollo integral o pilares UNESCO.
No se alcanza	No se describen los objetivos, o solo el general.
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa.	
Se alcanza con calidad	Pueden referirse a una o más áreas de conocimiento, se describen y detallan correspondiéndose con los objetivos propuestos.
Se alcanza	Pueden referirse a una o más áreas de conocimiento, solo se exponen de manera genérica y global.
Se alcanza con condiciones	No se presenta la totalidad de los contenidos en función de los objetivos establecidos o existe ausencia de contenidos frente al tema expuesto.
No se alcanza	No se describen los contenidos trabajados en la propuesta.
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza-aprendizaje.	
Se alcanza con calidad	Se describe de forma detallada la metodología y las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Se alcanza	Se describe de forma superficial la metodología y las estrategias de enseñanza.
Se alcanza con Condiciones	No se nombra la metodología, pero sí las estrategias de enseñanza aprendizaje.
No se Alcanza	No se nombra la metodología ni las estrategias de enseñanza aprendizaje.
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.	
Se alcanza con calidad	Se describen de forma detallada los recursos, formatos, soportes y tecnología empleados y se observa un gran número de recursos o existe diversidad en los mismos.
Se Alcanza	Se describen de forma más escasa los recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.
Se alcanza con Condiciones	Se nombra algún recurso, formato, soporte o tecnología empleada, pero no se describe su utilización o diseño.
No se Alcanza	No se describen ningún los recursos, formatos, soportes y tecnología empleado.
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación.	
Se alcanza con calidad	Se describen los sistemas o herramientas de evaluación en al menos dos de estos aspectos: Evaluación en la calidad del diseño, satisfacción de los usuarios, profesorado o alumnado, grado de aprendizaje o sensibilización alcanzado tras la implementación del programa. Se muestran algún ejemplo de los instrumentos utilizados en la evaluación.
Se alcanza	Se describen los sistemas o herramientas de evaluación en al menos uno de estos aspectos: Evaluación en la calidad del diseño, satisfacción de los usuarios, profesorado o

	alumnado, grado de aprendizaje o sensibilización alcanzado tras la implementación del programa. Se muestran o no los instrumentos utilizados en la evaluación.
Se alcanza con condiciones	Se nombran los sistemas o herramientas de evaluación, pero no se describen.
No se alcanza	No existen o no se describen sistemas de evaluación.
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta.	
Se alcanza con calidad	El proyecto se difunde en varios eventos científicos o publicaciones y medios de comunicación o redes sociales.
Se alcanza	El proyecto se difunde en uno eventos científico o publicaciones y en un medios de comunicación o red social.
Se alcanza con condiciones	El proyecto se difunde en medios de comunicación y redes sociales.
No se alcanza	No se encuentra difusión ni repercusión mediática sobre la propuesta.

Anexo 2: Tabla de estándares básicos según OEPE del Programa I.

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos).				
1.1 Datos de identificación y localización del diseño.	x			
1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.	x			
1.3 Descriptores que definen el programa.		x		
1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).		x		
1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.).	x			

1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa.	x			
1.9 Concreción del público al que va dirigido	x			
1.10 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.).		x		
2. Grado de concreción del diseño educativo.				
2.1 Justificación del proyecto.			x	
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa.				x
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa.				x
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje.		x		
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.				x
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación.				x
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta.				x
(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)				

Anexo 3: Tabla de estándares básicos según OEPE del Programa II.

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos).				
1.1 Datos de identificación y localización del diseño.	x			
1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				x
1.3 Descriptores que definen el programa.		x		
1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).			x	
1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.).	x			
1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa.				x
1.11 Concreción del público al que va dirigido	x			
1.12 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.).				x

2. Grado de concreción del diseño educativo.				
2.1 Justificación del proyecto.			X	
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa.				X
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa.				X
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje.			X	
2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.				X
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación.				X
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta.				X
(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)				

Anexo 4: Tabla de estándares básicos según OEPE del Programa III.

Dimensiones y estándares	A	B	C	D
1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos).				
1.1 Datos de identificación y localización del diseño.	X			
1.2 Datos de contacto con la dirección y/o equipo de diseño, planificación e implementación.				X
1.3 Descriptores que definen el programa.		X		
1.4 Concepción holística del patrimonio en su naturaleza (material e inmaterial) y en sus cualidades (arqueológico, histórico, documental, artístico...).			X	
1.5 Especificación del tipo/tipología de proyecto desarrollado (programa educativo, proyecto educativo, diseño educativo, acción educativa, actividad aislada etc.).				X
1.6 Descripción de las bases, principios y criterios sobre los que se establece el programa.			X	
1.13 Concreción del público al que va dirigido	X			
1.14 Incorporación de anexos documentales (memoria, imágenes, vídeos, materiales didácticos empleados etc.).				X
2. Grado de concreción del diseño educativo.				
2.1 Justificación del proyecto.		X		
2.2 Descripción de los objetivos a lograr en el desarrollo del programa.		X		
2.3 Presentación de contenidos abordados en el programa.				X
2.4 Orientación metodológica y estrategias de enseñanza aprendizaje.				X

2.5 Definición de recursos, formatos, soportes y tecnología empleados.				x
2.6 Determinación de los sistemas o herramientas de evaluación.				x
2.7 Medición del impacto y repercusión de la propuesta.				x
(A. Se alcanza con calidad, B. Se alcanza, C. Se alcanza con condiciones, D. No se alcanza)				

Anexo 5: Tabla “resumen” de resultados

1. Calidad de la información sobre el programa (metadatos)				
	A	B	C	D
1.1.				
1.2				
1.3				
1.4				
1.5				
1.6				
1.7				
1.8				
2. Grado de concreción del diseño educativo.				
2.1				
2.2				
2.3				
2.4.				
2.5				
2.6.				
2.7				

Anexo 6: Tabla de referentes de colores, según el número de programas que coinciden en cada ítem.

Tres	Dos	Uno	Ninguno