

# Del papel del Arte y la Educación Artística en la escuela española: aportaciones teóricas y su reflejo en el currículum actual

**Pedro V. Salido López**

Universidad de Castilla-La Mancha

[pedrovictorio.salido@uclm.es](mailto:pedrovictorio.salido@uclm.es)

## Resumen

El trabajo a desarrollar en las páginas siguientes se centra en presentar una reflexión sobre las teorías que han sido el fundamento del diseño curricular de las enseñanzas artísticas actuales, analizando el papel que esta disciplina juega en la escuela española del siglo XXI y la formación didáctica que reciben los futuros docentes de Educación Primaria en el contexto de las Artes Visuales y Plásticas. En este proceso es necesario tener presente cómo se organiza el diseño del currículum en el caso de España. Una vez fijadas por el Gobierno central las enseñanzas mínimas en los Reales Decretos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, normativa que establece el 65% del currículum, es obligación de cada comunidad autónoma formalizar el 35% restante de las enseñanzas correspondientes a cada una de las áreas de conocimiento de los distintos niveles de la Educación formal. Con la finalidad de concretar el desarrollo de este trabajo, el análisis y estudio presentado en las siguientes páginas se centrará en el análisis de la normativa vigente para el caso de la etapa de Educación Primaria en Castilla-La Mancha (España), nuevo marco legal que en el curso académico 2014/2015 se ha aplicado a todos los cursos de esta etapa educativa y que ha supuesto un cambio bastante significativo en el ámbito de las enseñanzas artísticas.

**Palabras clave:** Educación Artística; Currículum; Educación Primaria.

**Abstract:**

This paper aims to present a reflection on the different theories that have been the basis of the curricular design in the area of Art Education, their impact on the current Spanish education's legislation and the didactic training of teachers in Primary Education. In this process it should be considered how to organize the Spanish curriculum. Once the central government establishes the minimum core curriculum in the decrees of the Ministry of Education, Culture and Sports, legislation which provides the 65% of the formal education, it is responsibility of each region to formalize the remaining 35% of the contents of each area of knowledge of the different levels of formal education. The analysis and study presented on the following pages will focus on the education's legislation of Primary Education in Castilla-La Mancha (Spain); a new legal framework in the academic year 2014/2015 that has been applied to all courses of this educational stage and has been a fairly significant change in the field of Art Education.

**Keywords:** Art Education; Curriculum; Primary Education.

**Introducción**

Todo sistema educativo se fundamenta en una organización curricular que responde a la necesidad de clarificar los medios y fines que se pretenden alcanzar en un proceso de enseñanza-aprendizaje para, de esta manera, ofrecer una formación de calidad e igualitaria a todos los individuos amparados bajo un mismo régimen educativo. El currículum, por tanto, surge como un instrumento fundamental para llevar a cabo una buena práctica educativa, razón esta de los numerosos estudios que desde diferentes perspectivas han planteado las estrategias que permiten abordar su desarrollo y mejora en un proceso de continua innovación e investigación educativa.

Atendiendo a este concepto de currículum, el trabajo planteado pretende presentar algunas de las teorías más relevantes para el diseño de las enseñanzas artísticas y su reflejo en el marco legal que actualmente marca el funcionamiento de la Educación Primaria en España, cuyos destinatarios son niños y niñas de entre 6 y 12 años de edad. Como es evidente, en este proceso resulta fundamental tener presentes los diferentes niveles de concreción curricular, considerando que una vez fijadas por el Gobierno central las enseñanzas mínimas en los Reales Decretos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, normativa que establece el 65% del currículum, es obligación de cada comunidad autónoma establecer el 35% restante de las enseñanzas correspondientes a cada una de las áreas de conocimiento de los distintos niveles de la educación formal.

Con la finalidad de concretar el desarrollo de esta propuesta de trabajo, el análisis y estudio a desarrollar se centrará en la normativa vigente para el caso de Castilla-La Mancha (España), nuevo marco legal dado por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) y sus diferentes desarrollos en *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria* y, para el caso concreto que nos ocupa, el *Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículum de la*

*Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*, legislación que en el curso académico 2014/2015 se ha aplicado a todos los cursos de esta etapa educativa. La entrada en vigor de la nueva normativa ha supuesto opiniones de lo más variopinto entre los profesionales de la enseñanza, algunas bastante críticas por favorecer la agonía de un concepto de cultura que engloba al mundo del pensamiento y la filosofía así como al de la formación en ámbito artístico.

### **Objetivos**

- Presentar las aportaciones teóricas más relevantes sobre la organización curricular de la Educación Artística y su reflejo en el marco legal actual.
- Valorar la formación didáctica de los docentes de Educación Plástica y Visual atendiendo al análisis de los planes de estudios de diferentes universidades españolas para el Grado de Maestro en Educación Primaria.
- Dar a conocer la situación actual de la Educación Artística en la escuela española: de la teoría a la realidad del aula.

### **A Propósito Del Desarrollo De Un Currículum De Educación Artística: Aportaciones Teóricas Del Siglo Xx**

El currículum surge como un instrumento fundamental para el buen funcionamiento del sistema educativo, definido como “una secuencia de actividades que se desarrollan de una forma intencional con el fin de ofrecer experiencia educativa a uno o más estudiantes” (Eisner, 1995). La preocupación porque esa “experiencia educativa”, en palabras de Elliot Eisner, se ajuste a los intereses de la sociedad del momento -ya sean formativos o meramente políticos-, ha sido causa de diferentes aportaciones y revisiones de las leyes que rigen el diseño curricular de las diferentes disciplinas impartidas desde la Educación Infantil a la Postobligatoria.

Para el caso del diseño curricular de Educación Artística, las aportaciones teóricas que vieron la luz ya desde los años centrales del siglo XX buscaron dar un nuevo enfoque a la tradicional enseñanza del “dibujo”. Algunos hitos destacables en este contexto de cambio son, por ejemplo, la fundación de la *International Society for Education through Art* en 1954 (INSEA) o la redacción de la recomendaciones relativas a la enseñanza de las Artes Plásticas tras la celebración de la *XVIII reunión de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública* convocada en Ginebra por la UNESCO y la Oficina Internacional de Educación en 1955. (López Salas, 1999: 29-30)

Si bien, y sin el mínimo deseo de agotar un tema tan amplio con un trabajo de estas características, vamos a iniciar este recorrido histórico con las aportaciones que a partir de la segunda mitad del siglo XX presentaron propuestas curriculares en aras de organizar la enseñanza de las Artes Visuales. Entre el programa de Educación Artística *CEMREL* (1967-

1970) y las aportaciones del movimiento *The Aesthetic Eye* (1975-1976), vieron la luz otras propuestas como el modelo *Arte: Significado, Método y Medio* de Guy Hubbard y Mary Rouse (1965-1972), el *Proyecto Ketering* (1967-1969), abanderado por Elliot Eisner, el *Modelo Chapman para la planificación del currículo* (1970) o el *Programa para la Enseñanza Primaria del SWRL -Southwest Regional Educational Laboratoty-* (1972) (Maeso, 2003). Los planteamientos de estos proyectos y teorías situaron la disciplina en un contexto en el que entraban en escena, entre otras muchas cosas, desde la producción y la expresividad mediante el arte a la valoración del patrimonio legado o el conocimiento del contexto histórico-cultural en el que se desarrolla una creación artística.

Las últimas décadas del siglo XX han venido marcadas por una revisión de la concepción de la actividad artística como un proceso creativo espontáneo orientado a la construcción de conocimiento. Atendiendo a un contexto curricular, hemos de destacar las aportaciones del enfoque de la DBAE (*Discipline Based Art Education*), proyecto desarrollado desde 1982 en el *Centro Getty para la educación en las artes* de Los Ángeles (California). Atendiendo al criterio de sus partidarios, la organización curricular de la Educación Artística debía derivar de la estética, la crítica de arte, la historia del arte y la creación artística, situando estas enseñanzas en un ámbito privilegiado de la educación obligatoria y considerando la obra de arte como medio para el desarrollo de la creatividad. Según el criterio de sus representantes, la Educación Artística debía ir dirigida a formar personas capaces de razonar y desarrollar un criterio fundamentado ante el universo del mundo artístico. (Efland, 1987, 57-94)

Por último, hemos de considerar cómo los años finales de la pasada centuria han supuesto el desarrollo de los movimientos curriculares para una Educación Artística postmoderna o en el ámbito de la Cultura Visual. En el primer caso, la orientación dada a las enseñanzas artísticas ha sido fruto de un declive en los postulados que dominaban el mundo de la cultura y el arte desde el siglo de la Ilustración, destacando las aportaciones de autores como Arthur Efland, Kerry Freedman y Patricia Stuhr (2003). La orientación que dio al currículum este modelo educativo presentaba las siguientes características:

1. El arte es definido como una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común.
2. El contenido y los métodos se centran en reciclar contenidos y métodos de técnicas de formación modernas y premodernas, presentar los minirrelatos de varias personas o grupos sin representación en el canon de grandes artistas, explicar las repercusiones del poder en la homologación del saber artístico, usar argumentos relacionados con la deconstrucción para intentar mostrar que no hay puntos de vista privilegiados y reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos.
3. El valor estaría en mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural (Efland, 2003 citado en Hernández, 2011, 32).

Este enfoque curricular demuestra la importancia de la Educación Artística para el desarrollo integral del individuo. No obstante, ha sido objeto de las miradas más críticas por su excesiva

valoración de la función social del arte en detrimento de otros términos como la estética, la creación y la belleza. Es por ello que se ha llegado a considerar la necesidad de apostar por el desarrollo de modelos integradores que “sin olvidar los objetivos de una Educación Artística basada en la práctica y transmisión de conocimientos, tenga en cuenta las nuevas condiciones sociales de un mundo [...] globalizado en el que el arte y los artistas puedan cumplir un papel acorde con su tiempo”. (Hernández, 2011, 34)

Por otro lado, en este momento final del siglo XX e inicial del XXI, cabe presentar la importancia y repercusión en el diseño curricular de los partidarios de una Educación Artística basada en la Cultura Visual (Hernández, 2000):

[...] a diferencia de las tendencias anteriores, son reacios a presentar una propuesta curricular concreta de uso general. Esto quizá sea debido a una concepción del currículo ecléctica, relativista y multidisciplinar, ya que [...] se muestran contrarios a los enfoques unidireccionales. (Maeso, 2003, 243).

En definitiva, vemos que para el ámbito del diseño curricular de la Educación Artística han sido muchas las aportaciones que han buscado superar la época de “improvisación y ausencia de planificación curricular en la enseñanza de las Artes Visuales” que caracterizó la autoexpresión creativa de Lowenfeld (Maeso, 2003, 230). Estas tendencias, que con orientaciones diferentes han defendido la adquisición de conocimientos a través del arte (Head, 1982), la Educación Artística basada en la Cultura Visual (Hernández, 2000) o con un enfoque postmoderno (Efland, Freedman y Stuhr, 1996), en mayor o menor medida han sido la referencia para el diseño de un nuevo paradigma curricular en la enseñanza de las Artes Visuales.

### **Hacia Un Nuevo Paradigma De Educación Artística: Del Contexto Legal A La Formación Del Profesorado Y Su Repercusión En La Escuela**

Las aportaciones y teorías expuestas en las páginas anteriores son una muestra de los cambios y la evolución que desde varias décadas atrás ha sufrido el diseño curricular del área de Educación Artística. El profesor Maeso, en una de sus investigaciones dedicadas a este tema, señala que “no podemos decir que exista un currículo de Educación Artística directamente deducido de estas teorías” (Maeso, 2003, 245). Si bien, un acercamiento a las leyes que hasta el día de hoy han marcado los pasos de la Educación Plástica y Visual en España demuestra que, teóricamente, muchos de los postulados expuestos anteriormente sí han calado, no

sabemos si de manera deliberada o inconscientemente, en los proyectos educativos y curriculares diseñados<sup>38</sup>.

En este contexto de diseño de programas de enseñanza-aprendizaje se detecta una implacable necesidad por desarrollar en el alumnado una conciencia con el patrimonio legado, así como ciertas capacidades para la expresión, el análisis, la crítica, la apreciación y la categorización de imágenes. Esta orientación evidencia la importancia de llevar más allá del concepto de manualidades las enseñanzas artísticas para atender una formación integral del individuo, acorde con el contexto social y cultural en el que se desenvuelve.

Para el caso de la Educación Primaria, un primer acercamiento al currículo LOMCE nos lleva a pensar que este papel tan determinante de la Educación Artística, articulada por los lenguajes plástico y musical, ha sido tenido en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudios de las enseñanzas formales. Tal y como se recoge en el desarrollo curricular de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, esta disciplina

[...] promueve hábitos de trabajo que cultivan la curiosidad, la imaginación, el trabajo en equipo, el respeto por los demás, la comunicación, la innovación y espíritu emprendedor, la alfabetización digital y la creatividad. Sin duda, la Educación Artística debe ser un pilar básico en toda educación de carácter integral e innovador. (Decreto, 54/2014)

Para el caso del lenguaje y la creación plástica el currículum actual ha planteado tres bloques de contenidos claramente estructurados y que vienen a cubrir gran parte de las necesidades recogidas en las diferentes teorías sobre el currículum de Educación Artística expuestas anteriormente. Educación audiovisual, expresión artística y dibujo geométrico forman parte de unas enseñanzas artísticas en las que se trabaja una vertiente de formación vinculada al “lenguaje”, ante la creciente necesidad de atender en la escuela las exigencias de una cultura visual en auge, y otra al “proceso creativo”, elemento clave en el contexto de las enseñanzas artísticas. Pero además, se hace una mención a la necesidad de abordar el conocimiento de aspectos histórico-artísticos a través del acercamiento al patrimonio legado:

Otra labor docente es acercar y conocer las manifestaciones artísticas de nuestro patrimonio cultural. Para ello el maestro partirá siempre del entorno próximo [...] e irá acercándose progresivamente a las grandes obras de arte presentes a escala nacional y mundial. (Decreto, 54/2014)

<sup>38</sup> Por ejemplo, en la ya derogada *Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo* la Educación Artística se presenta como un área de conocimiento que “involucra lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo y lo estético”, incluyendo también entre sus objetivos la necesidad de desarrollar una conciencia con el legado patrimonial (Real Decreto 1513/2006), conceptos que están presentes en teorías curriculares como el *Modelo Chapman para la planificación del currículo* (Barkan, Chapman, y Kern, 1970) o las aportaciones postmodernas, entre otras.

No obstante, y a pesar de la importancia dada a la enseñanza de las Artes Plásticas y Visuales en el marco legal que actualmente marca el funcionamiento del currículum, la última reforma educativa auspiciada por la ya mencionada LOMCE ha supuesto un importante ataque a esta disciplina, eliminando su obligatoriedad en la etapa de Educación Primaria.

A esta situación hemos de sumar su escasa repercusión en la orden que regula la organización de horarios del periodo educativo en cuestión. Para el caso de Castilla-La Mancha se establece que “la Educación Artística se organizará en los cursos 1º a 3º con dos periodos para las enseñanzas de música y un periodo para las enseñanzas de plástica; en los cursos de 4º a 6º, se dedicará un periodo a cada una de estas enseñanzas” (Orden de 05/08/2014). Es evidente, pues, que esta organización temporal coloca a esta disciplina en clara desventaja respecto a otras áreas de conocimiento. Ante esta situación, hemos de lamentar que la importancia que legalmente se ha dado a las enseñanzas artísticas, un “pilar básico en toda educación” según el Decreto 54/2014, viene a ser una simple declaración de intenciones con escasa repercusión en las aulas.

En otro orden de cosas, hemos de reflexionar también sobre la formación y el compromiso de los docentes para dignificar la enseñanza de las Artes Visuales en la escuela. Compartiendo las aportaciones de Maeso sobre la situación de la Educación Artística en los inicios del siglo XXI (Maeso, 2003, 245-246), hemos de lamentar que en la práctica de aula, no ya a nivel de marco legal, gran parte de las aportaciones de las teorías e investigaciones expuestas en las páginas anteriores siguen sin tener la repercusión deseada. Como es evidente, este hecho impide llevar a cabo una completa formación artística del individuo ya desde los primeros momentos de la educación.

Esta situación, bastante llamativa y en muchos casos fruto de la tradicional asociación de la Educación Plástica y Visual con las tradicionales manualidades, se puede achacar a la escasa formación didáctica, artísticamente hablando, de gran parte del profesorado que la imparte. En el caso de los planes de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria de muchas de las universidades españolas, de los 240 créditos ECTS que supone el título de graduado, únicamente se dedican a la formación didáctico-disciplinar obligatoria en el área de Educación Plástica y Visual un porcentaje que varía entre 6 y 15 créditos, dependiendo de los centros de formación.

Suele ser común, por ejemplo, encontrar en las memorias de verificación de esta titulación un módulo dedicado a la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Musical, Plástica y Visual que comprende un total de 12 créditos ECTS, 6 para cada área de conocimiento. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad de Castilla-La Mancha (Universidad de Castilla-La Mancha, 2015) o la Complutense de Madrid (Universidad Complutense de Madrid, 2015).

Encontramos, por otro lado, otros planes de estudios para la formación del profesorado de Primaria que dedican 9 créditos a la “Enseñanza y aprendizaje de las Artes Visuales y Plásticas”, caso de la Universidad de Granada (Universidad de Granada, 2015), mismo porcentaje de créditos con carácter obligatorio que dedica a la formación artística la Universidad de Murcia (Universidad de Murcia, 2015).

Por último, en algunas universidades se oferta una especialidad o mención en el ámbito de la Educación Plástica y Visual que completa la formación didáctica obligatoria. Sirva de ejemplo el itinerario formativo en *Arte, cultura visual y plástica* que se imparte en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (España), que comprende un total de 33 créditos a los que se suman un periodo de prácticas y la realización del Trabajo Fin de Grado (Resolución de 6 de junio de 2014)<sup>39</sup>.

Basta con estos ejemplos de diferentes planes de estudios del Grado de Maestro en Educación Primaria, pues podrían ser muchos más, para considerar que el número de créditos que se dedica a la formación didáctica en el ámbito artístico en la mayoría de las universidades españolas queda lejos de los dedicados a otras áreas de conocimiento -caso de Lengua y Literatura, Matemáticas o Ciencias Sociales-, a cuya formación se dedica gran parte del porcentaje de créditos obligatorios, o de aquellas disciplinas que cuentan con una mención cualificadora ofertada a través de asignaturas optativas -caso de Educación Física, Música o Lenguas extranjeras-.

Como es evidente, esta situación genera graves lagunas formativas en unos futuros profesionales de la Educación que a corto plazo se enfrentarán a la realidad del aula y al diseño de procesos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las Artes Visuales. Pero además, supone que gran parte del profesorado que imparte Educación Plástica y Visual no tenga la formación didáctica deseada. El *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* da la posibilidad de que las asignaturas de Plástica puedan ser impartidas por cualquier graduado en Educación Primaria. Mientras que para impartir docencia en otras áreas de conocimiento sí es necesario cursar ciertas especialidades o menciones cualificadoras, para el ámbito de las Artes Visuales no es requisito obligatorio:

El profesorado del Cuerpo de Maestros con la especialidad de “Educación Primaria” tendrá competencia docente en todas las áreas de este nivel. Para impartir la música, la educación física, las lenguas cooficiales y las lenguas extranjeras se requerirá, además, estar en posesión de la especialidad correspondiente. (Real Decreto 1594/2011)

Como es más que evidente, el hecho de que no se exija una formación específica en Artes y Cultura Visual, sumado al escaso protagonismo que esta disciplina tiene en la formación didáctico-disciplinar obligatoria de los planes de estudios del Grado de Maestro de muchas universidades españolas, repercute negativamente en la obligatoriedad de abordar una formación integral y completa en los alumnos y alumnas de los diferentes cursos que componen esta etapa de la educación formal.

---

<sup>39</sup> Algunas universidades más del contexto español ofertan esta formación o especialización en el ámbito artístico, caso de la Autónoma de Barcelona (Facultad de Ciencias de la Educación – UAB, 2015) o la Universitat de Girona (Facultat d'Educació i Psicologia, 2015), entre otras.

### Conclusiones

Llegados a este punto, solo queda retomar con conocimiento de causa todo lo tratado desde la introducción. Como queda puesto de manifiesto con un breve repaso por los diferentes aportes desarrollados desde el enfoque de las enseñanzas artísticas de la autoexpresión creativa a los paradigmas postmodernos, desde varias décadas atrás ha existido un interés por dar una orientación clara a la enseñanza de las Artes Visuales en la escuela. Si bien, este esfuerzo, que podemos considerar materializado en las actuales propuestas curriculares, ha quedado en simples aportaciones teóricas, pues la tradicional vinculación de la Educación Artística con el concepto de manualidades ha permitido que la práctica docente de aula se haya orientado a la realización de actividades en las que se encuentran graves carencias de creatividad.

Ante esta situación, desde la educación universitaria hemos de valorar la necesidad de abordar una formación didáctica mucho más completa en el ámbito artístico. Los planes de estudios analizados para el desarrollo de este trabajo demuestran que son bastante escasas las universidades que ofrecen una formación específica en Artes Visuales y Educación dentro del Grado de Maestro en Educación Primaria. Además, hemos de tener en cuenta que la legislación ha respaldado la idea de que impartir clase en el área de Educación Artística, concretamente en su vertiente de creación Plástica, no exige de una formación específica con la que sí es necesario contar para tener competencias docentes en otras áreas de conocimiento.

Ante esta situación y valoración de las Artes visuales en la escuela, resulta fundamental cambiar el rol de la Educación Plástica y Visual desde la misma formación del profesorado para revertir el papel de esta disciplina en las aulas de cualquier etapa de la Educación formal. Aunque es evidente que los procesos de creación manual no deben ser eliminados, sí es necesario reflexionar sobre metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan desarrollar “procesos intelectuales que generan conocimiento a través del lenguaje visual” (Acaso, 2010). Estamos, pues, obligados a repensar la práctica educativa para ser capaces de hacer de la formación artística un pilar básico para una educación integral e innovadora y de “enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista” (Maeso, 2008, 129-152).

### Referencias

- Acaso, M. (2010). *La Educación Artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. 2ª ed. Madrid: Catarata.
- Barkan, M., Chapman, L. & Kern, E. (1970). *Guidelines: Curriculum Development for Aesthetic Education*. Saint Louis: CEMREL.
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM núm. 132). Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-54-2014-10-07-2014-establece-curriculo-educacion-pr> (Consulta: 22-10-2015).

- Efland, A. D. (1987). Curriculum antecedents of Discipline Based Art Education. *Journal of Aesthetic Education*, 21(2), 57-94.
- Efland, A. D., Freedman K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education: An approach to curriculum*. The National Art Education Association: Reston VA.
- Efland, A. D., Freedman K. & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Trad. de Lucas Vermal. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Facultad de Ciencias de la Educación – UAB (2015). Plan de estudios del título de Graduado o Graduada en Educación Primaria por la Universidad Autónoma de Barcelona, impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.uab.cat/Document/48/187/PlaGEPCast.pdf> (Consulta: 02-11-2015).
- Facultat d' Educació i Psicologia - Universitat de Girona (2015). Educació Primària. Recuperado de <http://www.udg.edu/fep/WebEstudis/MestreEducacióPrimària/Assignaturesoptativesimencions/ArtsVisuals/tabid/19398/language/ca-ES/Default.aspx> (Consulta: 02-11-2015).
- Hernández Belver, M. (2011). Artistas y modelos (de enseñanza) (pp. 13-34). En M. Acaso, M. H. Belver, S. Nuere, M<sup>a</sup> del C. Moreno, N. Antúnez y N. Ávila. *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual*. Madrid: Akal.
- López Salas, J. L. (1999). *Didáctica específica de la expresión plástica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Maeso Rubio, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico (pp. 229-271). En R. Marín Viadel (coord.). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Maeso Rubio, F. (2008). Aprender a enseñar las artes visuales desde una perspectiva crítica y constructorista. En F. Maeso Rubio (coord.). *El arte de enseñar el arte. Metodología innovadora en Bellas Artes* (pp. 129-152). Sevilla: Diferencia.
- Orden de 05/08/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan la organización y la evaluación en la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/normativa/orden-05-08-2014-consejeria-educacion-cultura-deportes> (Consulta: 27-10-2015).
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE núm. 293). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> (Consulta: 31-10-2015).
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de

Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 270. Secc. I). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-17630> (Consulta: 31-10-2015).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE núm. 52, Secc. I). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> (Consulta: 30-10-2015).

Resolución de 6 de junio de 2014, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria (BOE núm. 155, Secc. III). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2014/06/26/pdfs/BOE-A-2014-6724.pdf> (Consulta: 30-10-2015).

Universidad Autónoma de Madrid (2015). Grado en Magisterio en Educación Primaria. Recuperado de <http://www.uam.es/servicios/administrativos/ordenacion/guia/guia-matricula.html?pagina=grados-estudio-html&columnas=2&tipo=esp&xml=&centro=profesorado&titulacion=primaria&titulacion2=&asignatura=&dia=T&hora=TT> (Consulta: 02-11-2015).

Universidad de Castilla-La Mancha (2015). Facultad de Educación. Grado de Maestro en Educación Primaria. Recuperado de [http://www.uclm.es/cr/educacion/plan\\_grado\\_primaria.asp](http://www.uclm.es/cr/educacion/plan_grado_primaria.asp) (Consulta: 02-11-2015).

Universidad Complutense de Madrid (2015). Grado en Maestro En Educación Primaria. Curso Académico 2015-16. Recuperado de <http://educacion.ucm.es/estudios/grado-educacionprimaria-plan> (Consulta: 02-11-2015).

Universidad de Granada (2015). Grado de Maestro en Educación Primaria. Guía de la Titulación. Recuperado de <http://grados.ugr.es/primaria/pages/infoacademica/estudios> (Consulta: 02-11-2015).