

¿Área o competencia básica? La Educación Artística en el currículo de Educación Primaria

ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España

ESTHER LORENZO GUIJARRO

Maestra de Educación Primaria, CEIP Caballeros de Santiago, Córdoba, España

VERÓNICA MARÍN DÍAZ

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, España

1. Introducción

La reforma iniciada con la Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo (2006), ha configurado una nueva estructura curricular al incorporar las competencias básicas al currículo: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender y la competencia cultural y artística. Sin embargo, la normativa estatal aún continúa diseñando el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado de educación primaria en torno a áreas de conocimiento: Lengua castellana y literatura, Matemáticas, Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación Física, Lengua extranjera y la que nos ocupa en esta ocasión, la Educación Artística.

A lo largo de estas páginas trataremos de analizar esta situación, aparentemente contradictoria, área frente a competencia básica; al tiempo que realizaremos una propuesta de integración de ambas mediante la operativización competencial.

2. Aclarando conceptos y haciendo historia.

La modificación de los valores sociales, la aparición de nuevas prioridades en la economía, la tecnología o la cultura, ha provocado que en los sistemas escolares se consideren unos conocimientos más importantes que otros, que se estimule el desarrollo de unos aspectos del individuo sobre otros, y en ellos, según Agra (2007:19), el arte no ha resultado muy bien parado.

Para Arañó (2005:24), la definición de arte es, debido a su propia naturaleza, *incompleta y abierta a debate*, no obstante, entiende el *arte, en sentido educativo, como una actividad humana consciente en la que el individuo se manifiesta plenamente capaz de intervenir y/u observar su contexto, como resultado de esta intervención reproduce cosas y/o ideas, manipula formas y/o ideas de manera innovadora, y/o expresa una experiencia*. Entender la educación artística así supone un acto cultural de aproximación a la propia cultura.

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 52/5 – 10/05/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



Respecto a la educación artística, Moreno Sáez (2005:14), la define como un conjunto de saberes cuyo objetivo es la creación de hábitos orientados a la producción y a la interpretación de los productos y fenómenos; pero esta capacitación ha de ir dirigida a que la persona sea competente para afrontar con mayores posibilidades y garantías la rápida evolución social, entendiendo el arte como parte del conocimiento humano, lo que significa que posea una estructura propia inscrita en una más amplia del conocimiento general, a la que no se opone sino que la complementa (Arañó 2005:25).

La configuración de esta estructura dependerá de la forma en que tenga lugar el contacto con el arte; en este sentido, existen dos corrientes de pensamiento, una personalista que fija como meta la formación de la personalidad del ser humano, otra utilitarista que busca su preparación para la vida. Desde la primera se ha primado la inclusión de las disciplinas artísticas en los planes de estudio de la infancia y de la juventud gracias a una concepción integral de la educación, donde las distintas facultades de la personalidad se hallan representadas, las asignaturas escolares se valoran según su virtualidad y su capacidad de desenvolvimiento de la personalidad infantil, y no sólo por la comunicación de un conjunto de conocimientos, juzgados de primera necesidad en la vida (Oriol, 2001: 9-10, 14). Del mismo modo, Moreno Sáez (2005:15), recoge la clasificación establecida por Efland respecto a las ideologías curriculares a partir de 1900; por un lado, las ideologías científico-racionalistas y, por otro, la corriente romántico-expresiva, relacionada con las cualidades propias del mundo del arte; aunque a las primeras se les debe la articulación de la educación artística en la educación primaria y secundaria, este hecho reduce la utilidad del arte al desarrollo motriz y lo convierte en un complemento de otras asignaturas.

Esta visión subsidiaria del arte y de “lo artístico” trató de minimizarse en el documento *Aprender a ser* elaborado por Faures y otros (1973), para la UNESCO, en el que se recogen las siguientes recomendaciones relacionadas con la educación artística:

- a) La experiencia artística –en el orden de producción de las formas y del goce estético- es, junto con la experiencia científica, uno de los caminos que conducen a la percepción del mundo en su eterna novedad. Tan necesario como desarrollar en el individuo la capacidad de pensar con lucidez, es desarrollar los poderes de la imaginación, esta imaginación que es uno de los grandes resortes de la invención, así como la fuente de creación artística.
- b) Desde el punto de vista de la educación, lo que cuenta no es sólo el resultado tangible de las actividades artísticas, sino también las disposiciones del espíritu y del corazón que ellas suscitan.
- c) El interés por lo bello, la capacidad de percibirlo y de integrarlo, es una de las exigencias fundamentales de la persona. Sin embargo, la educación artística podría y debería asumir otra función que hasta el momento sólo tímidamente se ha esbozado en la práctica educativa: como medio de entrar en comunicación con el ambiente natural y social, de comprenderlo y de, llegado el caso, contestarlo.

En España la LOGSE (1990), se encargó de potenciar y dar cabida en la educación primaria, dentro del área de educación artística, a las formas de expresión, comunicación y representación de la plástica, la música y la dramatización, tres tipos de lenguaje que se interrelacionan y enriquecen entre sí y a su vez, con el lenguaje verbal. A través de estas tres manifestaciones artísticas, nos dice Oriol (2001:16), el alumnado de esta etapa desarrollará los contenidos de su experiencia, de su pensamiento y de su fantasía, al tiempo que

la inteligencia creativa, identificada por Gardner, y entendida como la capacidad de producir una obra original en cualquier ámbito del mundo del arte (Díaz Rodríguez, 2007:14), de este modo, se dará respuesta a los postulados manifestados por la UNESCO. No obstante, aún no se ha paliado la focalización hacia determinadas áreas de conocimiento (Álvarez Rodríguez, 2007: 61), o el problema de la denominación de esta disciplina en la nueva reforma educativa (LOE, 2006). Así, Berrocal, Caja y González (2008:12-13), han contabilizado en las diferentes Comunidades Autónomas hasta siete modos distintos de nombrar al área como resultado de la combinación de las palabras: *educación, expresión, lenguaje, plástica y visual*.

Independientemente de su denominación, la planificación y gestión de la educación artística, apunta Arañó (2005:25), supone estructurarla en un sentido relativamente objetivo, de modo que permita informar claramente de sus propósitos instructivos, prácticos y lúdicos; *significa establecer del modo más preciso posible las conexiones y diferencias con las otras disciplinas en el contexto de la educación general y adecuarse a sus propósitos desde una perspectiva cultural amplia. Y fundamentalmente supone tomar conciencia del tipo de experiencias que en cada nivel educativo debe producirse*. Y ahora se nos plantea el dilema, ¿cómo la estructuramos?, ¿como área o como competencia básica?.

3. El área de Educación Artística

Durante los primeros años de escolarización, manifestaba Gardner (1994:12), el alumnado goza de una considerable libertad en relación con lo que pueden hacer cuando disponen de una superficie para garabatear, esta situación cambia cuando accede a la etapa de educación primaria y los momentos de creación artística se reducen a un par de horas a la semana en el área de educación artística.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del área de educación artística establece que las distintas manifestaciones artísticas se presentan de forma constante en el entorno y en la vida de las personas. Desde esta perspectiva, el área de educación artística se propone favorecer la percepción y la expresión estética del alumnado y posibilitar la apropiación de contenidos imprescindibles para su formación general y cultural, de acuerdo con lo ya apuntado por Oriol (2001).

La educación artística se configura como un área multidisciplinar que incluye, al mismo tiempo, el lenguaje plástico y el musical, ámbitos artísticos específicos con características propias; sin embargo, dado que la producción y la comprensión en ambos manifiestan aspectos comunes, en la etapa de educación primaria han quedado incluidos en una sola área bajo un enfoque globalizado que contempla los estrechos vínculos entre los distintos modos de expresión y representación artística. Por este motivo, y a pesar de la especial mención de la música y la expresión plástica, dentro del área se incorporan también contenidos de la danza y el teatro.

La educación artística, pues, en la etapa de educación primaria, se encuentra integrada por dos lenguajes: plástico y musical, articulados en dos ejes similares -percepción y expresión-. Mediante la percepción se trabajan 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 de diferentes características. A través de la expresión el alumnado será capaz de poner de manifiesto sus ideas y sentimientos mediante el

conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas. La distribución de los contenidos del área en torno a estos dos ejes tiene la finalidad, de acuerdo con el Real Decreto de enseñanzas mínimas, de organizar los conocimientos de forma coherente, sin establecer una prioridad de uno sobre otro, ni exigencia por la que se deba partir preferentemente de uno de ellos. La vinculación entre los contenidos de ambos es sumamente estrecha, razón por la que algunos se incluyen tanto en la percepción como en la expresión, como es el caso del color, el ritmo o la forma.

El área, asimismo, incorpora diversos aspectos: lo sensorial, lo intelectual, lo social, lo emocional, lo afectivo, lo estético, etc., toda esta amalgama posibilita generar distintas y complejas capacidades que influyen directamente en la formación integral del alumnado, ya que: 1) favorecen el desarrollo de la atención, estimulan la percepción, la inteligencia y la memoria a corto y largo plazo, 2) potencian la imaginación y la creatividad, y 3) desarrollan el sentido del orden, la participación, la cooperación y la comunicación.

Los centros educativos de Andalucía, en el ejercicio de su autonomía pedagógica, diferencian los dos lenguajes del área de educación artística, el plástico y el visual, en dos subáreas: la educación plástica y la educación musical.

El conocimiento e interpretación de la imagen es un objetivo de la primera. En este sentido, nuestra cultura se encuentra repleta de elementos icónicos transmitidos por diferentes medios de expresión y comunicación; vivimos en una época poblada de imágenes de toda clase, cuya difusión y potencial ha alcanzado unas dimensiones sin precedentes, considerándose como un elemento de consumo masivo en nuestra sociedad; de ahí la necesidad de educar para saber "mirar", analizar, y comprender la imagen. Al mismo tiempo, los medios de realización de dichas imágenes se han multiplicado y evolucionado desde la pintura, el dibujo o el modelado, hasta los generados por la tecnología moderna como la fotografía, el cine, la televisión, el vídeo, el ordenador, etc. Cada uno de estos medios posee sus características propias, que afectan de modo específico a las posibilidades de expresión y representación, así como a la relación de comunicación establecida entre el emisor y el receptor. Pero como apunta Gil Alcalde (2007: 32), el precio de esta expansión no puede ser la devaluación del arte.

En la educación plástica, desde este punto de vista, se trata, por tanto, de ayudar al alumnado a leer el mensaje, a reconocer el papel diferente en cada caso que como receptor tiene, y a iniciarle, en la interpretación de significados y en el análisis crítico de los mensajes icónicos. Es preciso mostrarle que la percepción de la imagen no es meramente captación de elementos sustitutos de la realidad, sino un acto por el cual el receptor evoca sus experiencias previas, elabora y contrasta hipótesis, se plantea y resuelve interrogantes. En la percepción de la imagen concluye un acto de comunicación en el que el receptor o espectador contribuye activamente a culminar un proceso iniciado por quien ha elaborado la imagen.

La percepción visual-plástica es un proceso complejo, en interdependencia con el resto de los procesos cognitivos: implica identificar elementos a los que cabe atribuir algún significado, establecer relaciones entre lo que se contempla y las experiencias o conocimientos previos, utilizar estrategias de análisis que faciliten la comprensión. Los niños pueden, en parte, realizar de modo espontáneo ese proceso; pero la educación ha de proporcionarles las categorías y las técnicas necesarias para realizarlo y controlarlo más eficazmente, y para dirigir de forma autónoma sus actividades de percepción y de expresión artística. De igual modo, la educación plástica, desde luego, no consiste meramente en la producción de materiales

como consecuencia de actividades de tipo manual mecánico. La educación plástica supone el dominio de conceptos y de procesos relacionados con la línea, el color, la superficie, el volumen y la textura de los materiales; las soluciones de espacio, los procesos básicos de observación y lectura de la imagen, con sus correspondientes estrategias; la experimentación de realizaciones, etc. Finalmente, este área tratará de conseguir en los niños las actitudes básicas de interés, rigor y paciencia en la búsqueda de formas nuevas y personales de expresión, en la valoración del trabajo propio y organizado, en el respeto y la curiosidad hacia las producciones de otros y hacia las producciones culturales, y el disfrute en relación con todo ello. En este sentido, como manifiesta Merodio (2001:138), la *expresión artístico-plástica se convierte en manifestación de los procesos mentales que conducen al conocimiento último de la realidad formal del entorno natural o artificial, y a la formulación de ideas obtenidas a partir de la realidad.*

Por su parte, la educación musical aspira a educar al alumnado, a observar, a analizar y a apreciar las realidades sonoras, en particular la realidad musical producida tanto por instrumentos, como por la propia voz humana, al tiempo que busca formar a los niños para participar en actividades musicales, de escucha activa, y de producción o interpretación propia, iniciándole en la música como fuente de experiencia gozosa. Ésta se caracteriza por basarse en la ordenación temporal de sonidos de una cierta cualidad. Su mayor difusión y presencia en la experiencia cultural de nuestro tiempo, gracias al auge de los medios de reproducción audiovisual, reclama una formación musical como elemento indispensable de la educación básica.

Al igual que se apuntaba en el caso de la educación plástica, la experiencia musical y, por tanto, su educación, incluye, por un lado, los procesos de percepción activa y escucha atenta, y, por otro, los de expresión y elaboración musical. La percepción musical, o actividad de escucha activa, implica la sensibilización al mundo sonoro en general y, en particular, a patrones organizados de sonidos de cualidad musical. En la educación primaria se ha de ofrecer al alumnado, en primer lugar, la posibilidad de identificar, discriminar y analizar los sonidos del entorno, así como familiarizarse con ellos a través del desarrollo de la escucha activa. Las experiencias con el sonido, manifiesta Díaz (2001: 87), han de constituir la base de todo el aprendizaje. Su progreso en la selección, descripción y apreciación de los sonidos le permitirá escuchar música con atención, comprendiéndola y disfrutándola, al tiempo que crear su propio repertorio, que será, según señala Palacios (2001:101), la fuente de su afición y de su creatividad. En segundo lugar, al alumnado hay que proponerle el reconocimiento y la comprensión del lenguaje musical: diferenciación de altura, duración, ritmo, identificación de frases musicales y de formas, percepción y memoria de fragmentos musicales. En tercer lugar, también se ha de iniciar la lectura y escritura de la notación musical, vinculando, de este modo, percepción y expresión. La familiaridad con un sistema de signos debe surgir de la práctica interpretativa, creadora y auditiva.

Respecto a la *expresión, producción o elaboración musical*, su enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con el Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, se realizan a través de tres medios diferentes, la voz y el canto, los instrumentos, y el movimiento y la danza. La voz, en su doble actividad de lenguaje y de canto, es el instrumento comunicativo y expresivo por excelencia. En particular, el canto, como fusión de música y lenguaje, es vehículo ideal para desarrollar espontáneamente la expresión y la comunicación. Las canciones son un elemento básico del comportamiento musical cotidiano de los niños. Los alumnos de la etapa de educación primaria han de conocer un repertorio de canciones que les aporten variedad expresiva, que tengan interés y significación para ellos para dar cauce a sus sentimientos y enriquecer su representación del mundo. Por su parte, la práctica instrumental favorece el desarrollo integrado de capacidades muy

variadas, pues cultiva simultáneamente destrezas motrices y capacidades auditivas. El conjunto instrumental, además, contribuye al desarrollo de actitudes y habilidades de cooperación. Por último, el movimiento rítmico y la danza integran la expresión corporal con los elementos musicales, cultivando la capacidad de escucha de sonidos significativos, la expresión de los propios sentimientos y representaciones a través del movimiento corporal y la comunicación con los demás y con el espacio. La educación en este ámbito ha de incluir el aprendizaje de algunas danzas sencillas.

La educación musical, en definitiva, se propone preparar al alumnado como intérprete, como auditor y receptor de música, como realizador expresivo y creativo, y como conocedor de los rudimentos de la técnica y del lenguaje musical. Estos cuatro aspectos, a su vez, se trabajan tanto para la comunicación, como para la expresión de vivencias, sentimientos y emociones personales. Los alumnos de educación primaria han de comenzar también a tomar conciencia del papel de la música en la sociedad actual y a apreciar críticamente las distintas clases de música.

4. La competencia cultural y artística

Gardner (1994:68), señalaba que la educación artística había sido considerada un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva, pero nunca como un tema escolar, no como un oficio que ha de dominarse. En este sentido, la incorporación de las competencias básicas al currículo escolar puede ampliar el horizonte de acción de la educación artística y buscar la capacitación personal.

Tanto la LOE (2006), como el Real Decreto de enseñanzas mínimas, dejan constancia de que no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias; estas palabras manifiestan explícitamente el cambio producido en el currículo escolar; por un lado, la incorporación de las competencias básicas al mismo y, por otro, la servidumbre de todas las áreas a la movilización de las distintas competencias básicas.

La competencia cultural y artística no se desarrollará, pues, únicamente con la contribución que realiza el área de educación artística a la misma, ya que como manifiesta Cabeza Rodríguez (2008:47), *resultaría extremadamente simplificador reducir ciertas competencias a su área de referencia*. Así, el área de educación artística favorecerá el desarrollo de las ocho competencias básicas y las distintas áreas que integran el currículo escolar fomentarán la movilización de la competencia cultural y artística.

El anexo 1 del Real Decreto de enseñanzas mínimas establece que esta competencia 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. Para poder movilizarla es imprescindible identificar previamente cuáles son las dimensiones, descriptores o subcompetencias que la integran, éstas son las siguientes:

- Poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente.
- Reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos.
- Encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión.

- Planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados en el ámbito personal y/o académico.
- Expresarse y comunicarse.
- Percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura.
- Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos.
- Disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución de un resultado final.
- Tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.
- Contar con un conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural.
- Identificar las relaciones existentes entre las manifestaciones del patrimonio cultural y la sociedad: mentalidad, posibilidades técnicas de la época en que se crean, persona o colectividad que las crea.
- Tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos.
- Concienciarse de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado y desempeñan en la vida cotidiana de las personas y de las sociedades.
- Apreciar la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares.
- Valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

Una vez que las dimensiones han sido identificadas, el paso siguiente consiste en operativizarlas, es decir, ponerlas en relación con los demás elementos del currículo; en este sentido, nos referimos a los objetivos de etapa y área, contenidos y criterios de evaluación. En una siguiente fase, comenzaríamos a movilizar la competencia básica mediante el diseño de tareas por parte del docente, integradas lógicamente en su programación didáctica. En este sentido, Escamilla (2009: 171), expresa que *el enfoque competencial supone una forma de retomar planteamientos educativos*, de ofrecer alternativas. En este sentido, reconoce que la selección de técnicas y actividades de enseñanza no se puede plantear desde la perspectiva de la transmisión de conocimientos, ya que desde este enfoque lo que pretendemos es encontrar técnicas y actividades que ayuden a construir conocimientos, se trata, pues, de buscar situaciones de actividades de enseñanza-aprendizaje y tareas específicas que provoquen respuestas de desempeño eficaz, independientemente del área de las que partan.

5. Una propuesta de integración

Las competencias básicas exigen ser definidas en dos ámbitos: semántico y operativo. La definición semántica de éstas ha sido iniciada a través de la normativa estatal y autonómica; sin embargo, la definición operativa de las mismas se ha obviado por parte del primer nivel de concreción curricular tal y como se puede apreciar en la figura 1. Los centros educativos y los docentes pueden elaborar su propia definición semántica de las competencias básicas, pero no sucede igual con la operativización de éstas, que implica un gran esfuerzo al profesorado por no disponer de los medios necesarios para elaborarla de forma efectiva.

FIGURA 1
Relación entre los niveles de concreción curricular y la definición de las competencias básicas

Definición de las competencias básicas	Primer Nivel	Segundo nivel	Tercer Nivel
Definición semántica	Normativa estatal y autonómica	Centros educativos	Docentes
Definición operativa	-----	Centros educativos	Docentes

Fuente: Ramírez García, A. (2008:24).

El primer nivel de concreción curricular, la Administración educativa estatal y autonómica, ha realizado una definición semántica de las competencias básicas. Sobre esta base, los centros educativos y los docentes podrán contextualizar y personalizar su propio concepto de competencias básicas; sin embargo, la definición operativa de las mismas no ha sido diseñada por parte de las Administraciones educativas, por lo que los centros educativos y los docentes carecen de un pilar sobre el que cimentar su diseño y desarrollo curricular, así como plantear una alternativa a la tradicional división del currículo en áreas. La operativización de las competencias básicas se conseguirá cuando éstas entren en íntima conexión con los demás elementos del currículo (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), sólo entonces se producirá su imbricación en el currículo, al tiempo que se habrá eliminado la yuxtaposición curricular existente en la reforma actual. Éste será el inicio de la elaboración de una programación didáctica basada en competencias básicas y el profesorado empezará a cumplir con la primera función que le atribuye el artículo 92 de la LOE (2006), la programación y la enseñanza de las áreas que tenga encomendadas.

Las posibilidades de operativización de las competencias pueden ser variadas. Una opción partiría de las diferentes áreas y su vinculación con las ocho competencias básicas, mientras que otra alternativa sería buscar la relación de cada competencia con las diferentes áreas del currículo. La primera supondría una mayor comodidad para los docentes, pues se encuentran acostumbrados a desarrollar el currículo tomando como referencia el área y los elementos curriculares que la integran (ver figura 2). La segunda conllevaría un mayor dominio y conocimiento de las competencias básicas, lo que resultaría una tarea más compleja para los maestros que inician su proceso planificador, pero, al mismo tiempo supondría la verdadera imbricación de las competencias básicas en el currículo (ver figura 3).

FIGURA 2
Operativización de las competencias básicas tomando como referencia el área.

ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO Tercer ciclo de educación primaria		
COMPETENCIA BÁSICA CULTURAL Y ARTÍSTICA	Objetivos Generales de la Etapa (RD.1513/06)	h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.
	Objetivos Generales de la Etapa (D. 230/07)	b) Conocer y valorar el patrimonio natural, cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma. d) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.
	Objetivos del Área (RD.1513/06)	7. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.
	Criterios de evaluación del área (RD.1513/06)	7. Identificar rasgos significativos de la sociedad española en algunas épocas pasadas -prehistoria, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y siglo XX-, y situar hechos relevantes utilizando líneas del tiempo.
	Criterios de valoración de los procesos de aprendizaje (Orden 10.08.2007)	- Percepción e identificación de elementos relevantes del patrimonio, así como la descripción sistemática de los mismos (N. T. 3). - Analizar la situación, génesis y porvenir del patrimonio, consolidando actitudes de sensibilidad, valoración y compromiso en relación con el mismo (N.T. 3). - Valorar situaciones en las que se manifieste el respeto hacia otras culturas y hacia otras opciones personales y sociales (N.T. 4).

FIGURA 2
Operativización de las competencias básicas tomando como referencia el área (continuación)

CONTENIDOS		
Dimensiones de la competencia básica	Enseñanzas mínimas (R.D. 1513/2006)	Desarrollo del currículo (Orden de 10 de agosto de 2007)
Identificar las relaciones existentes entre las manifestaciones del patrimonio cultural y la sociedad: mentalidad, posibilidades técnicas de la época en que se crean, persona o colectividad que las crea.	Bloque 5. Cambios en el tiempo - Conocimiento, valoración y respeto de manifestaciones significativas del patrimonio histórico y cultural.	Núcleo temático 4. Igualdad, convivencia e interculturalidad. - Adopción de una mirada respetuosa hacia otras culturas, sin renunciar a los valores de la propia cultura. - Valoración crítica de nuestra propia cultura.

Fuente: Adaptado de Ramírez García A. (2008:107-108).

FIGURA 3
Operativización de las competencias básicas tomando como referencia
la competencia cultural y artística

Elementos curriculares	Lengua castellana y literatura	Conocimiento del medio natural, social y cultural	Matemáticas
Objetivos de etapa Real Decreto 1513/06	b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje. h) Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo. j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.		
Objetivos de etapa Decreto 230/07	b) Conocer y valorar el patrimonio natural, cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un valor de los pueblos y de los individuos y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia la misma. d) Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas.		
Objetivos de área Real Decreto 1513/06	3.	1, 4, 5, 6, 7, 9	1 y 7.
Contenidos Real Decreto 1513/06	Bloques de contenidos 1 y 3.	Bloques de contenidos 4 y 5.	Bloques de contenidos 2 y 3.
Contenidos Orden 10.08.07	Núcleos de destrezas básicas 1, 2 y 3.	Núcleos temáticos 1,3, 4 y 6.	Núcleos temáticos 3, 4 y 5.
Criterios de evaluación Real Decreto 1513/06	7 y 8.	4, 7, 8 y 9.	4, 5 y 6.
Criterios de valoración Orden 10.08.07	Los correspondientes a los distintos núcleos de destrezas básicas y núcleos temáticos mencionados con anterioridad.		

Fuente: Adaptado de Ramírez García A. (2008:107-108).

6. Una conclusión

La incorporación de las competencias básicas al currículo de la etapa de educación primaria puede favorecer que las materias artísticas dejen de tener un carácter circunstancial para ocupar el lugar que les corresponde en el programa escolar y que durante tanto tiempo se les había negado; no obstante, será el profesorado quien determine la forma de hacerlo, bien siguiendo la tradicional división en áreas, bien adoptando un enfoque competencial globalizado.

7. Bibliografía

- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, S. (2007). "Procesos cognitivos de visualización espacial y aprendizaje". *Revista de Investigación en Educación*, 4, pp. 61-71.
- AGRA, M.J. (2007). "Itinerarios de arte para la educación". En AGRA, M.J. et al. *La educación artística en la escuela*. Barcelona: Graó.
- ARAÑÓ GISBERT, J.C. (2005). "Estructura del conocimiento artístico". En MARÍN VIADEL, R. (coord.). *Investigación en Educación Artística*. Granada: Universidad de Granada.
- BERROCAL, M., CAJA, J. y GONZÁLEZ RAMOS, J.M. (2008). "Educar la mirada, la mano y el pensamiento". En CAJA, J. (coord.). *La educación visual y plástica hoy. Educar la mirada, la mano y el pensamiento*. Barcelona: Graó.
- CABEZA RODRÍGUEZ, P. (2008). "Competencias musicales en la formación del profesorado. Una perspectiva contemporánea". En GARCÍA RAMOS, C. (coord.). *La competencia artística: creatividad y apreciación crítica*. Madrid: MEPSYD, Secretaría General Técnica.

- DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 156, de 8 de agosto de 2007).
- DÍAZ, M. (2001). "Estimulación de la creatividad en la educación musical". En ATANCE IBAR, J. (coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DÍAZ RODRÍGUEZ, S. (2007). "La música como arte integrador". En MONTEMAYOR RUIZ, S. (coord.). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: MEPSYD, Secretaría General Técnica.
- ESCAMILLA GONZÁLEZ, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula. Infantil y primaria (3-12 años)*. Barcelona: Graó.
- FAURES, E., et al. (1973) "Aprender a ser. La educación del futuro". Madrid, Alianza <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf> [Consulta: 25 de septiembre de 2009].
- GIL ALCALDE, R. (2007). "La creación artística: una luz en tu interior". En MONTEMAYOR RUIZ, S. (coord.). *La educación artística como instrumento de integración intercultural y social*. Madrid: MEPSYD, Secretaría General Técnica.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).
- MERODIO DE LA COLINA, M.I. (2001). "Procesos de creatividad en la expresión plástica para la educación primaria". En ATANCE IBAR, J. (coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MORENO SÁEZ, M.C. (2005). "Arte infantil en contextos educativos". En BELVER, M.H., MORENO, C. y NUERE, S. (eds.). *Arte infantil en contextos contemporáneos*. Madrid: Eneida
- ORDEN de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo de educación primaria en Andalucía (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía número 171, de 20 de agosto de 2007).
- ORIO DE ALARCÓN, N. (2001). "Estética y creatividad en la educación ante el nuevo milenio". En ATANCE IBAR, J. (coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- PALACIOS, F. (2001). "Orden, memoria y creatividad en la audición musical". En ATANCE IBAR, J. (coord.). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- RAMÍREZ GARCÍA, A. (2008). *La orientación al profesorado de educación primaria en la elaboración de la programación didáctica. Un ejemplo de programación didáctica basada en competencias básicas*. Madrid: CEP.
- REAL DECRETO 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria (Boletín Oficial del Estado número 293, de 8 de diciembre de 2006).