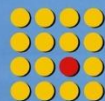




HORIZONTE ACADÉMICO

Conexiones y relaciones entre arte y conocimiento

Coords.
**Noelia Antúnez-del Cerro
Sata (Lidia) García-Molinero**



EGREGIUS
ediciones

CONEXIONES Y RELACIONES
ENTRE ARTE Y CONOCIMIENTO



CONEXIONES Y RELACIONES ENTRE ARTE Y CONOCIMIENTO

Coords.

NOELIA ANTÚNEZ-DEL CERRO
SATA (LIDIA) GARCÍA-MOLINERO



CONEXIONES Y RELACIONES ENTRE ARTE Y CONOCIMIENTO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Egregius editorial

Sevilla – 2023

N.º 7 de la colección Horizonte Académico

Primera edición, 2023

ISBN: 978-84-1177-020-0

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Egregius editorial, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que contribuyen a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Egregius editorial no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. CONEXIONES Y RELACIONES ENTRE ARTE Y CONOCIMIENTO	9
NOELIA ANTÚNEZ-DEL CERRO	
SATA (LIDIA) GARCÍA-MOLINERO	
CAPÍTULO I. INTEGRACIÓN DEL PENSAMIENTO VISUAL EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. SU RELACIÓN CON LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y CON EL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.....	11
LAURA DEL RÍO BONHOME	
CAPÍTULO II. OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PLANIFICACIÓN, IMPARTICIÓN Y PERCEPCIÓN DESDE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS.....	29
BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ	
CAPÍTULO II. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS PARA LA EL DISEÑO DE INVESTIGACIONES DE TIPO A/R/TOGRAFIA	47
CARLOS NAVARRO MORAL	
CAPÍTULO III. EL PODER DE COMUNICAR DEL MUSEO VIRTUAL EL CASO MUSEARI	65
JOAN JOSEP SOLER NAVARRO	
CAPÍTULO IV. CAPACIDADES ARTÍSTICAS CON TECNOLOGÍA: PSICOMOTRICIDAD TECNOLÓGICA Y TECHNOMOTRICIDAD EN LA EXPRESIÓN CREATIVA	81
MARTA RICO CUESTA	
GUADALUPE DURÁN DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO V. EL DIBUJO CON EL LADO DERECHO DEL CEREBRO Y LA VENTANA DE LEONARDO EN RELACIÓN CON EL DIBUJO CIENTÍFICO	99
CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ	
LUIS MAYO VEGA	
CAPÍTULO VI. CONCEPTOS DEL DIBUJO APLICADOS AL ANÁLISIS CINEMATOGRAFICO: LA VENTANA DE LEONARDO COMO EXPLICACIÓN DEL PLANO SUBJETIVO Y DEL PLANO VOYEUR	135
LUIS MAYO VEGA	
CARMEN PÉREZ GONZÁLEZ	

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA: PLANIFICACIÓN, IMPARTICIÓN Y PERCEPCIÓN DESDE LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

BEGOÑA YÁÑEZ-MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Las competencias en educación ayudan a concretar las metas de aprendizaje que se espera que nuestro alumnado alcance al finalizar el desarrollo del aprendizaje. Asimismo, dan unidad a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación (Sanz de Acedo, 2010). Los planes de estudios recogen estas competencias tras la reflexión y análisis de las necesidades de aprendizaje, basándose en la realidad profesional a la que se enfrentará el alumnado y en la experiencia docente de quienes las redactan (Blanco, 2009; Brown y Pickford, 2018; Bonnefoy, 2021). A pesar de este planteamiento inicial, fundamentado en lo indicado, será al finalizar el curso cuando podamos valorar realmente si nuestro alumnado ha alcanzado esas competencias, mediante pruebas de evaluación, observación activa y evaluación continua.

Al menos esta es la idea constructiva y acrítica de este aprendizaje por competencias, que a su vez despierta miradas más analíticas. Algunas son críticas hacia el sistema educativo y su tendencia hacia el capitalismo (Del Rey y Sánchez-Parga, 2011), realizan revisiones sistemáticas de las competencias y su definición y relación con la educación (Irigoyen et al., 2011; Bonnefoy, 2021), o debates en torno a su realidad (Carreras y Perrenoud, 2008; Gimeno, 2008; Moreno, 2012).

Aunque en esta introducción vamos a centrarnos en la concepción teórica de la competencia como punto de partida para el análisis de un estudio de caso concreto.

Una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales (Moreno, 2010, p.292)

El sistema universitario emprendió una adaptación y mejora educativa hace más de una década, basada en los principios en los que se fundamenta el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que “implicaban construir el andamiaje de una formación universitaria focalizada en el estudiantado y en sus competencias” (Real Decreto 822/2021, p. 119537). Esto supone un reto para los docentes, que tienen que actualizar su perfil más allá de dominar la materia que enseñan (Ruiz-Melero y Bermejo, 2021). A su vez consolida un aspecto que hemos recogido anteriormente “Estas competencias permiten al estudiantado su inserción en el mundo laboral y, lógicamente, formar parte activa de la sociedad” (Real Decreto 822/2021, p. 119537).

Estos cambios se han ido incorporando en un período de grandes cambios globales que han demandado a la enseñanza universitaria una adaptación para que la formación de las personas egresadas esté a la altura de la realidad de la sociedad actual. De esta manera los planes de estudio deberán tener presentes los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), centrándose en (Real Decreto 822/2021, p. 119542):

- El respeto a los derechos humanos y derechos fundamentales; los valores democráticos.
- El respeto a la igualdad de género.
- El respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas.
- El tratamiento de la sostenibilidad y del cambio climático.

Nuestro estudio de caso está contextualizado en el Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales. Cuyo

objetivo principal es “formar profesionales del área de la educación artística y de la creación plástica para desarrollar propuestas desde la educación, creación y mediación en contextos no formales e instituciones sociales y culturales” (UCM, s.f.). Sobre la base de este gran objetivo se construyen las competencias del título. Acotando un poco más, este estudio se centra en el análisis y evaluación de las competencias específicas de la asignatura Estrategias del Arte.

Las competencias específicas se refieren a las capacidades y a los conocimientos relacionados con cada una de las disciplinas académicas y con su desempeño laboral. Suponen un conjunto de conocimientos declarativos (teóricos), procedimentales (prácticos) y condicionales sobre cuándo y cómo ejecutar determinadas acciones. Son competencias propias de un perfil formativo y profesional que pueden ser compartidas por campos afines. (Sanz de Acedo, 2010, p. 19)

2. OBJETIVOS

Esta aproximación teórica nos dirige hacia una serie de **preguntas de investigación**:

- PI₁ ¿Lo impartido en la asignatura favorece la adquisición de sus competencias específicas?
- PI₂ ¿Están estas competencias construidas desde los fundamentos actuales de alineamiento con los ODS?
- PI₃ ¿El alumnado termina la asignatura habiendo adquirido y comprendido estas competencias?

A partir de estas cuestiones nos planteamos los siguientes **objetivos**:

- O₁ Estudiar si el desarrollo de la asignatura Estrategias del Arte, durante el curso 2021-22, guía al alumnado hacia la consecución de dichas competencias específicas.
- O₂ Analizar la relación de las tres competencias específicas de la asignatura con los ODS.
- O₃ Recoger la percepción del alumnado con respecto a las competencias específicas para relacionar los resultados con los datos de los objetivos anteriores.

A nivel prospectivo, a través del análisis de este estudio de caso se espera establecer pautas de mejora de la asignatura y estrategias para la ampliación del análisis al resto de la titulación.

3. METODOLOGÍA

Hablamos de estudio de caso debido al alcance de la investigación y la concreción en un objeto de estudio acotado que espera que arroje resultados aplicables a un nivel mayor dentro del máster. El propio recorrido de este artículo recoge las tres fases que Álvarez y San Fabián (2012) establecen como proceso para el estudio de caso: fase preactiva, fase interactiva y fase postactiva.

Ya hemos presentado nuestra *fase preactiva* en la que establecemos el plan inicial y se construyen los objetivos a partir de las preguntas que nos suscita la realidad a estudiar.

En la *fase interactiva* hemos recogido la información relativa a las tres fuentes, que analizaremos cualitativamente (Fig. 1).

FIGURA 1. Esquema de relaciones de fuentes



Fuente: elaboración propia

3.1. CONTENIDOS IMPARTIDOS EN EL CURSO 2021/22

Se analiza la relación de las tres competencias específicas con los contenidos impartidos en el curso 2021-2022 en la asignatura. Para este análisis presentaremos los contenidos que se han impartido y las prácticas que asocian estos contenidos a la realidad docente del alumnado que cursa el máster, realizando las conexiones correspondientes con cada una de las competencias específicas aplicables a cada caso.

3.2. ALINEACIÓN CON LOS ODS

Estudiaremos la alineación de estas competencias con los ODS (ONU, s.f.). Siguiendo las pautas establecidas en la primera fase del proyecto de investigación que recoge este estudio, el análisis se realiza sobre varios aspectos: alineación/afinidad con los ODS, qué ODS son los más conectados con cada una de las competencias, consistencia/inconsistencia con la igualdad de género y alineación/afinidad con la educación artística.

Presentarán alineación cuando haya una relación directa con los ODS con la redacción de la competencia, cuando las conexiones no son directas hablaremos de afinidad. En ambos casos especificaremos el/los ODS con el que conecta. Estará desconectado si no podemos establecer ningún tipo de conexión con los ODS o alguna de sus metas. Asimismo, presentará consistencia respecto a la igualdad de género si no presenta conflicto de inclusividad en su redacción. Estará alineada con el arte y la educación artística si aparece una relación directa en la redacción, y únicamente afinidad si presentan en su redacción el término arte o términos cuya relación directa con el arte está ampliamente reconocida.

A partir de este estudio se diseñan las preguntas para el cuestionario de evaluación de la percepción del alumnado.

3.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO

El punto de vista del alumnado recogido a través de un cuestionario cuantitativo al que respondieron 21 participantes de las 23 personas matriculadas.

El cuestionario es anónimo y consta de tres secciones, una por competencia, en la que se consultan cuatro aspectos fundamentales con una valoración de escala Likert de 5 niveles: Nada de acuerdo, poco de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

- Esta competencia se relaciona con mis expectativas de la asignatura.
- He adquirido esta competencia con esta asignatura.
- Esta competencia tiene consistencia desde una perspectiva de igualdad de género.
- Tiene relación con la creatividad.

Es un cuestionario sencillo para fomentar la participación y facilitar su desarrollo. Se realiza al final de la asignatura para que pueda valorarse a nivel global. A esas alturas ya se han debatido en el aula algunos de los aspectos recogidos en el cuestionario, y a principio de curso se ha consultado por las expectativas iniciales hacia la asignatura.

Los resultados se construyen comparando la relación de estas tres fuentes con las tres competencias estudiadas (UCM, 2021):

- CE 3. Aplicar las nuevas estrategias del artista plástico y educador dentro del contexto social y cultural.
- CE 4. Analizar propuestas artísticas desde la perspectiva y el enfoque de la educación artística.
- CE 6. Discutir los diferentes marcos conceptuales que posibilitan el análisis de las relaciones entre el arte y la educación.

En la *fase postactiva* sintetizamos y relacionamos los datos obtenidos. Inicialmente presentaremos la información obtenida de las tres fuentes y posteriormente la discusión de los resultados.

Añadimos a este proceso una *fase prospectiva*, ya que, como se ha mencionado anteriormente, las conclusiones que arroje este estudio servirán para la mejora de la asignatura y como punto de partida para un análisis a mayor escala.

4. RESULTADOS

Los resultados siguen la misma línea de las fuentes analizadas y se organizan en torno a los mismos tres apartados.

Para aclarar los conceptos utilizados, cuando hablamos de contenidos de la asignatura nos estamos refiriendo al conjunto de conceptual, procedimental y actitudinal habituales en el ámbito educativo.

4.1. CONTENIDOS DE ESTRATEGIAS DEL ARTE

Para trabajar la relación de lo impartido en la asignatura vamos a cambiar el orden de las competencias. Asociado a la competencia de análisis de propuestas artísticas desde la perspectiva y el enfoque de la educación artística (CE4), los distintos temas presentados en la asignatura constan de una parte de exposición del tema, mediante artistas relacionados y las conexiones educativas para llevar al aula y a las prácticas del máster. Los temas trabajados son los siguientes.

- El juego en el arte.
- Arte-jugadores contemporáneos.
- La creación colectiva como estrategia artística.
- Eventos de arte contemporáneo.
- Apropiacionismo.
- Street Art y Artivismo.
- Estrategias corporales.

La aplicación de estrategias del artista plástico y educador dentro del contexto social y cultural (CE3) se lleva a cabo mediante del trabajo con las prácticas. El alumnado presenta una serie de resultados en torno a las propuestas prácticas de algunos temas que se plantean con una doble intención: estimular la creatividad y desarrollar la capacidad de investigación de nuevos artistas y estrategias y del entorno cercano. El alumnado de educación artística tiene un perfil mixto entre estudiante y futuro docente. Experimentar la realización de propuestas que posteriormente pueden llevar a sus aulas y diseñar nuevas propuestas que habrá que evaluar implementadas en su realidad son dos de las misiones de la asignatura y del máster. En la evaluación y revisión de estos trabajos se aportan sugerencias de mejora y aplicación a sus contextos de prácticas.

La aplicación más definitiva viene de la mano del trabajo final en el que tienen que investigar un espacio de intervención en el que trabajar, por un lado, una de las estrategias artísticas estudiadas en la asignatura o investigadas a partir de ella, y por otro conectar todo con una propuesta de intervención desde la educación artística. Se recomienda que haya conexiones de estas propuestas con las prácticas reales que están desarrollando durante el cuatrimestre en el que se imparte la asignatura (2Q), para que todo se diseñe desde una perspectiva lo más real posible.

La tercera competencia, discutir los diferentes marcos conceptuales que posibilitan el análisis de las relaciones entre el arte y la educación (CE6), se trabaja en los debates y dinámicas grupales que se llevan a cabo en las sesiones. La asignatura cuenta, a su vez, con visitas de algunas personas externas que llevaron a cabo actividades complementarias a las sesiones del contenido inicial. Todas ellas conectaban con aspectos necesarios para el desempeño docente y el desarrollo del trabajo final.

- Vicente Alemany nos trajo la siguiente comunicación: *¿Cómo se pone en escena una obra de arte? La concepción de las instalaciones artísticas como una dramatización del espacio*. En ella estudiamos a dos artistas, Gerhard Richter y Anselm Kiefer, que trabajan con el espacio desde dos perspectivas opuestas que aportaban ideas y fundamento teórico e histórico para su propuesta final de recuperación de un espacio público.
- Boa Mistura con *Acupuntura del espacio público* nos acercó al trabajo en el espacio público con ejemplos directos del colectivo y desglosando los aspectos más importantes de un buen trabajo colectivo y una conexión real con el espacio/comunidad en la que se desarrolla el proyecto. Esta sesión contó con un espacio de debate y preguntas que resultó muy enriquecedor.
- Sata García, es educadora y artista de la compañía Impro Legos (s.f.a; s.f.b), con ella llevamos a cabo una serie de dinámicas en torno a la representación del color con el cuerpo basadas en la investigación de Jacques Lecoq. La puesta en común final de esta experiencia nos lleva a varias observaciones esperadas: el

alumnado se siente más capaz de llevar a cabo acciones en público y sienten que han obtenido tablas para su desarrollo docente.

4.2. ESTUDIO DE LA RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CON LOS ODS

Los datos de esta fuente se recogen en la siguiente tabla (Tabla 1) que presenta por un lado las tres competencias específicas y por el otro los resultados del análisis sobre los aspectos presentados en el método.

TABLA 1. *Resultados del análisis de la relación de las competencias específicas de Estrategias del Arte con los ODS.*

COMPETENCIAS	CE 3. <i>Aplicar las nuevas estrategias del artista plástico y educador dentro del contexto social y cultural.</i>	CE 4. <i>Analizar propuestas artísticas desde la perspectiva y el enfoque de la educación artística.</i>	CE 6. <i>Discutir los diferentes marcos conceptuales que posibilitan el análisis de las relaciones entre el arte y la educación.</i>
Alineación/afinidad con los ODS	Afin	Afin	Afin
¿Con qué ODS?	4 - Educación de calidad. 9 - Industria, innovación e infraestructura (Afin a algunas metas).	4 - Educación de calidad. 9 - Industria, innovación e infraestructura (Afin a algunas metas).	4 - Educación de calidad. 9 - Industria, innovación e infraestructura (Afin a algunas metas). 10 - Reducción de las desigualdades.
Consistencia/inconsistencia con Igualdad de género	Inconsistente (lenguaje no inclusivo)	Consistente	Consistente
Alineación/afinidad con el Arte y EA	Alineada	Alineada	Alineada

Fuente: elaboración propia

La tabla 1 nos muestra que las tres competencias presentan una relación de afinidad, en algunos casos la conexión se limita a algunas de las metas del ODS referenciado. Los objetivos con los que hay afinidad son principalmente el 4, educación de calidad, y algunas metas del 9, industria, innovación e infraestructura, y en una de ellas el objetivo 10, reducción de las desigualdades.

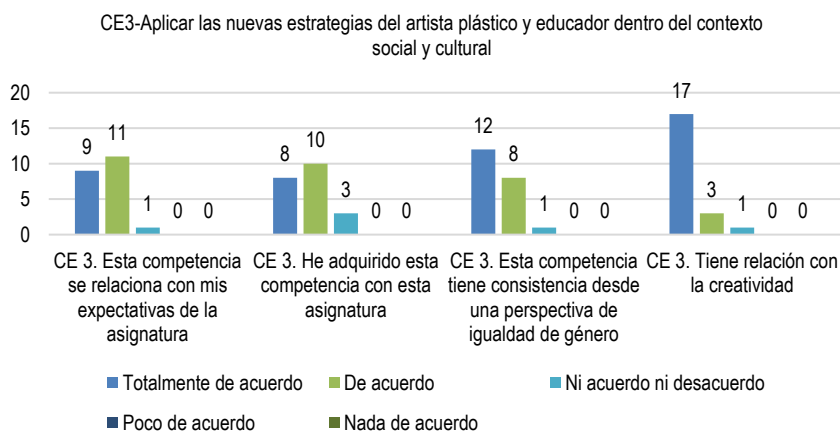
- Meta 9.5. Aumento de la investigación científica, capacidad tecnológica.
- Meta 9.A. Apoyo a infraestructuras sostenibles y resilientes.
- Meta 9.B. Desarrollo de la tecnología, investigación e innovación.
- Meta 9.C. Aumento del acceso a TIC e Internet.

Las competencias se alinean de forma adecuada con la educación artística, aunque presentan alguna inconsistencia en la redacción con relación a la igualdad de género. La competencia CE3 habla del artista plástico y educador usando un lenguaje no inclusivo.

4.3. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO AL ALUMNADO

Para trabajar este aspecto vamos a ir revisando los resultados del cuestionario a través de los gráficos de resumen. Para simplificar la exposición, distinguiremos los aspectos asociados a la docencia, los dos primeros, de los asociados a la redacción, los dos segundos.

GRÁFICO 1. *Gráfico de resultados de la competencia CE3.*



Fuente: Elaboración propia.

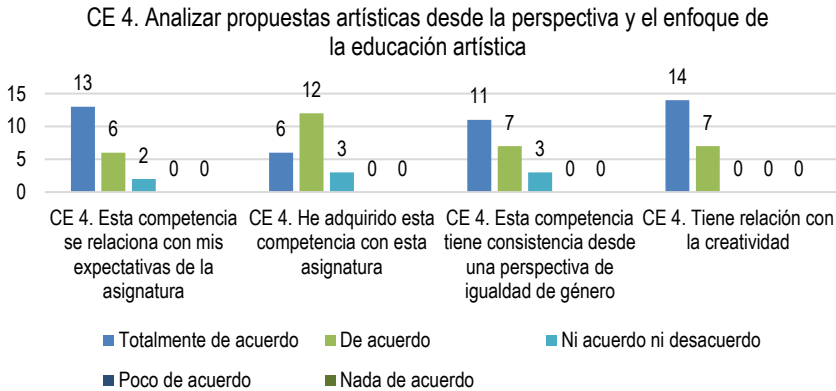
En el gráfico 1 podemos ver que la percepción del alumnado hacia la competencia CE3 es positiva, aunque mejorable.

Si nos centramos en los dos aspectos de docencia (el primero y el segundo) vemos que la mayoría está de acuerdo (entre de acuerdo 52% y totalmente de acuerdo 43%) en las expectativas hacia la asignatura (95%). Únicamente un 5% marca la opción neutra (ni acuerdo ni desacuerdo), lo que supone una respuesta. En el segundo aspecto de docencia, afirman haberla adquirido (86%), pero el porcentaje es mayor en el nivel 4 (de acuerdo 48% y totalmente de acuerdo 38%), con lo que se podría mejorar esa sensación. En este caso un 14% marca la opción neutra (3 respuestas).

Respecto a los aspectos asociados a la redacción (el tercero y el cuarto), la competencia CE3 no parece despertar sensación de inconsistencia en la igualdad de género, ya que el 95% están conformes (57% totalmente y 38% de acuerdo) y un 5% marcan la opción neutra. Asimismo, la ven completamente relacionada con la creatividad, en este caso un 81% está totalmente de acuerdo, un 14% de acuerdo y un 5% neutro.

La competencia CE4 tiene una mejor percepción general (Gráfico 2) que la anterior, aunque sigue necesitando atención en algunos aspectos.

GRÁFICO 2. *Gráfico de resultados de la competencia CE4.*



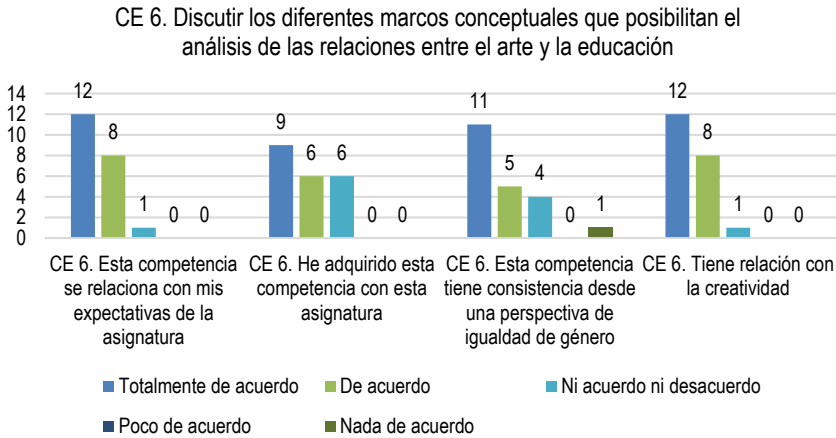
Fuente: Elaboración propia

Cuando nos centramos en los aspectos de docencia vemos que consideran que cumple con sus expectativas en un porcentaje muy alto, 91%, del cual el 62% está totalmente de acuerdo y el 29% de acuerdo, quedando un 9% en la opción neutra. En el caso de la adquisición los números se decantan más hacia el de acuerdo, 57%, frente a un 29% totalmente de acuerdo. Destacamos que esta competencia tiene un valor más alto que la anterior en la apreciación neutra de la adquisición, con un 14%.

En el caso de la redacción se aprecia un resultado similar en la consistencia de igualdad de género (53% totalmente de acuerdo, 33% de acuerdo), aunque hay un mayor porcentaje de respuestas indecisas (14%), y destaca la ausencia de intermedios en la creatividad (67% totalmente de acuerdo, 33% de acuerdo).

La competencia CE6 es la que cuenta con las mejores cifras generales (Gráfico 3), ya que las columnas relativas a totalmente de acuerdo son superiores en todos los aspectos. Aun así, es necesario continuar desglosando para observar los aspectos significativos.

GRÁFICO 3. *Gráfico de resultados de la competencia CE6.*



Fuente: elaboración propia

En cuanto a docencia, tenemos un 95% en cuanto a expectativas (57% más 38%, con un 5% neutro) y un 71% en la adquisición (43% más 28%). Aquí es donde marcamos el mayor punto de atención, ya que un 29% (6 respuestas) no puede especificar si ha conseguido adquirir la competencia con el desarrollo de la asignatura (ni acuerdo ni desacuerdo).

En la redacción de la competencia CE6 llama la atención que en una respuesta se considera que esta competencia no tiene consistencia desde una perspectiva de igualdad de género (5% nada de acuerdo). En cuanto a las demás respuestas los resultados son similares a las anteriores: 52% totalmente de acuerdo, 24% de acuerdo y 19% ni acuerdo ni desacuerdo. Cambia la percepción de la creatividad en esta competencia ya que no tiene un porcentaje tan alto en totalmente de acuerdo (57%), frente al 38% de acuerdo y el 5% neutro.

5. DISCUSIÓN

Las observaciones más relevantes de este estudio vienen de la relación de la percepción del alumnado con las observaciones realizadas a través de los dos análisis previos: impartición y alineación con los ODS. Destacamos en este apartado los aspectos más significativos que se desglosan del estudio.

Se identifica, a través de los comentarios asociados en observaciones al cuestionario, una solicitud de más espacios de debate en la asignatura. Aunque las sesiones son de tres horas (descontando el descanso), el contenido a impartir es bastante amplio, aunque prima aportar píldoras de conocimiento que permitan la investigación posterior para profundizar en los artistas y/o expandir hacia artistas distintos a los presentados, el tiempo finalmente resulta escaso para el desarrollo de algunos temas. Las visitas enriquecen la asignatura, pero condicionan la planificación ya que en ocasiones ha habido que adaptar las sesiones a los días que podíamos contar con algunas visitas. De esta manera en alguna de estas visitas, y en algunas de las sesiones sin invitados, el debate no llegó a poder realizarse o no fue lo extenso que habríamos querido tanto el alumnado como el profesorado. Esto se ve reflejado en los aspectos en los que se

han marcado principalmente de acuerdo en lugar de totalmente de acuerdo, aplicando la experiencia, la observación directa en las sesiones y las conversaciones con el alumnado.

Estos aspectos también han contribuido a que algunas personas marcaran ni de acuerdo ni en desacuerdo a los aspectos relacionados con la docencia. Por el contrario, podemos confirmar que la percepción general es positiva y que no se identifican percepciones negativas hacia la relación de las competencias con sus expectativas, adquisición y redacción. En el caso de la identificación puntual (una respuesta) de inconsistencia de igualdad de género en la competencia CE6 (Discutir los diferentes marcos conceptuales que posibilitan el análisis de las relaciones entre el arte y la educación) identificamos como una confusión, ya que no se identifican aspectos para evaluar la competencia desde esa perspectiva. En la impartición de la asignatura ha habido una alta presencia de mujeres artistas e incluso una sección de activismo de género.

Para mejorar la inconsistencia detectada en el estudio de alineación con los ODS se propone mejorar la redacción de la competencia CE3. Una alternativa podría ser: Aplicar las nuevas estrategias de artistas plásticos y educadores dentro del contexto social y cultural. Al usar el plural la sensación de inconsistencia desaparece para artistas y se reduce en el caso de educadores. Se propone en ausencia de un término más neutro que no modifique el sentido, como docentes, que cambiaría en parte el sentido de la redacción. Otra opción sería poner *educadores/las*, un formato que no recomienda por la RAE (s.f.), o *los y las educadores*, recomendación que se recoge en la *Guía básica para un uso del lenguaje no sexista* (UCM, 2022) y que también se comienza a utilizar en las leyes de educación. En cualquier caso, el alumnado (con un porcentaje mayoritariamente femenino, 87%) no identifica una inconsistencia a nivel de redacción. No es una inconsistencia grave, pero podría mejorar con una revisión de la redacción.

Las competencias tienen cierta afinidad con los ODS (ONU, s.f.) si las analizamos desde la aplicación en la asignatura, aunque ninguna de las tres presenta una alineación clara en su redacción. A pesar de esta realidad, podemos establecer que el desarrollo de la asignatura sí se alinea

con un mayor número de ODS, ya que se trabajan estrategias artísticas asociadas a muchos otros objetivos que no se han recogido en la tabla y que se relacionan con lo mencionado en el Real Decreto 822/2021.

- ODS 1. Fin de la pobreza.
- ODS 2. Hambre cero.
- ODS 3. Salud y bienestar.
- ODS 4. Educación de calidad.
- ODS 5. Igualdad de género.
- ODS 6. Agua limpia y saneamiento.
- ODS 8. Trabajo decente y crecimiento económico.
- ODS 10. Reducción de las desigualdades.
- ODS 11. Ciudades y comunidades sostenibles.
- ODS 12. Producción y consumo responsables.
- ODS 13. Acción por el clima.
- ODS 14. Vida submarina.
- ODS 15. Vida y ecosistemas terrestres.
- ODS 16. Paz, justicia e instituciones sólidas.

Para recoger más adecuadamente la realidad de la asignatura en cuanto a la alineación con los ODS sería adecuado un complemento a la redacción de las competencias actuales.

6. CONCLUSIONES

Este estudio nos ha aportado una visión amplia y relacionada de la asignatura Estrategias del Arte, apoyándonos en el análisis de sus competencias específicas desde tres frentes. Los resultados y la interacción de estos datos nos llevan a establecer una estrategia de mejora de la asignatura y de las propias competencias.

Desde el conocimiento y la valoración de lo que hemos presentado hasta aquí estamos en disposición de dar respuesta a las preguntas iniciales. El desarrollo actual de la asignatura favorece la adquisición de las competencias, pero debemos aclarar dos factores. Por un lado, el desarrollo de la asignatura podría mejorar la conexión con las competencias, dando más equilibrio a la parte práctica y fomentando más momentos de

debate, y por el otro, habría que mejorar la redacción de las competencias para adaptarlas a la realidad de los aciertos de lo que se está impartiendo, más alineado con los ODS. Con estas concreciones hemos respondido también a la segunda pregunta, ya que se puede mejorar mucho la conexión de las competencias actuales con los ODS. El alumnado termina adquiriendo las competencias gracias al desarrollo de la asignatura, aunque hay algunos aspectos en los que incidir para mejorar la percepción global del alumnado, mejorando los porcentajes de *totalmente de acuerdo*.

A partir de estas respuestas hemos concretado nuestro paso por los objetivos. Volver atrás, sobre la experiencia de las sesiones de la asignatura, nos ha permitido valorar en qué nivel hemos conseguido guiar al alumnado hacia la consecución de las competencias específicas. Hay que ser realista a este respecto e indicar que en la preparación y desarrollo de las sesiones las competencias específicas no tienen un gran protagonismo, teniéndose en mente más a nivel global que específico. En este sentido podemos afirmar que se les guía a la consecución óptima de los conocimientos de la asignatura y su aplicación en el ámbito de la educación artística, lo que nos lleva a alcanzar las competencias de forma indirecta.

El análisis de las competencias y la relación con la percepción del alumnado ha arrojado aspectos que se conectan directamente con el estudio de lo impartido. Los tres objetivos de la investigación están interconectados y la relación de las tres fuentes de datos es lo que ha aportado mayor aprendizaje y fundamento a la fase prospectiva de continuación del estudio hacia las competencias generales y transversales, y mejora de la asignatura.

Finalmente, concluimos que un estudio en profundidad de lo impartido, relacionándolo con las competencias de la asignatura, desglosadas a su vez para comprender todos sus aspectos y conectando lo aprendido con la percepción del alumnado aporta datos significativos para la mejora tanto del desarrollo de la asignatura como de la redacción de sus competencias.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Instituto de Desarrollo Profesional-ICE de la Universidad de Barcelona [REDICE22-3242]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS y 2021PID-UB/001].

8. REFERENCIAS

- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), Artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Blanco, A. (Coord.). (2009). *Desarrollo y Evaluación de las Competencias en Educación Superior*. Narcea.
- Bonnefoy, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 578-592. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43444>
- Brown, S., y Pickford, R. (2018). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Narcea.
- Carreras, J. y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Octaedro.
- Del Rey, A. y Sanchez-Parga, J. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Universitas-XXI. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 15, 233-246. <https://doi.org/10.17163/uni.n15.2011.09>
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.
- Impro Legos. (s.f.a). *Home* [Facebook page]. Facebook. Recuperado el 26 de septiembre de 2022, de <https://www.facebook.com/improlegos/>
- Impro Legos [@improlegos]. (s.f.b). *Posts* [Instagram profile]. Instagram. Recuperado el 26 de septiembre de 2022, <https://www.instagram.com/improlegos/>
- Irigoyen, J. J., Jiménez, M. Y., & Acuña, K. F. (2011). Competencias y educación superior. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 243-266. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100011&lng=es&tlng=es

- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017&lng=es&tlng=es
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, (39), 01-20. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200010&lng=es&tlng=es
- ONU. (s.f.). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- RAE. (s.f.). «Los ciudadanos y las ciudadanas», «los niños y las niñas». Español al día.
<https://www.rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021.
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Ruiz-Melero, M. J. y Bermejo, R. (2021). Nuevos retos para la enseñanza basada en competencias en la educación superior. *Amazônica - Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 13(1), 228-249.
- Sanz de Acedo, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea.
- UCM. (2021). *Guía docente de la asignatura Estrategias del Arte*. Curso 2021-22. UCM.
- UCM. (2022). *Guía básica para un uso del lenguaje no sexista*. Unidad de igualdad.
<https://www.ucm.es/unidaddeigualdad/guias-para-un-uso-del-lenguaje-no-sexista>
- UCM. (s.f.). *Competencias Medart*. <https://www.ucm.es/med-art/competencias>