

La contribución de la educación artística al desarrollo de las competencias clave en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional

Pablo Alonso Beneitez

Tutora: Gloria Espinosa Spínola

Trabajo Final de Máster - Convocatoria de defensa: Julio de 2015

Máster en Profesorado de Secundaria. Especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas

Universidad de Almería - Curso 2014/2015

ÍNDICE

1. Introducción	3
1.1. Objetivos y justificación teórica.....	5
1.2. Contextualización de la investigación.....	7
1.3. Metodología.....	9
1.4. Estado de la cuestión.....	11
2. Las competencias clave	13
2.1. Introducción al concepto de competencias.....	13
2.2. Las siete competencias clave.....	18
3. La educación artística	23
3.1. La educación artística en la educación secundaria obligatoria.....	23
3.2. La educación artística en el bachillerato.....	25
3.3. La educación artística en la formación profesional.....	27
4. Contribución de la educación artística al desarrollo de las competencias	31
4.1. Contribución desde el diseño curricular.....	32
4.2. Contribución desde la práctica docente.....	36
5. La educación artística tras la incorporación de las competencias	41
5.1. La educación artística antes del enfoque por competencias.....	41
5.2. La educación artística después del enfoque por competencias.....	44
6. Conclusiones	47
Bibliografía	49

1. INTRODUCCIÓN

Mi primer encuentro con el concepto de competencias en el ámbito educativo tuvo lugar durante el presente curso en el que me he ido formando como futuro profesor de secundaria. De hecho, durante mis años de estudiante de secundaria, así como de primaria y universidad (y durante esta última etapa el concepto de competencias ya había sido introducido en la ley educativa), nunca he sido consciente de que esta concepción de la educación estuviese siendo utilizada por mis profesores y profesoras. Sin embargo, las competencias han sido una de las cuestiones que más me han interesado de entre aquellas que he descubierto en el máster.

En los últimos años se viene hablando de las competencias básicas (con la LOMCE, competencias *clave*) en el ámbito de la educación. Desde que la ley educativa de 2006, la LOE, las incluyese como parte del currículum, los docentes españoles han ido encontrándose con este concepto y utilizándolo en mayor o menor medida.

Los conocimientos y contenidos, es decir, el aprendizaje memorístico que ha venido empleándose hasta ahora, tiene cada vez menos sentido dado el fácil e instantáneo acceso a la información que ofrecen hoy día las tecnologías de la información y comunicación. En nuestro país, ya son muchos los ciudadanos que disponen de un teléfono móvil inteligente conectado a internet, por lo que en tan sólo unos segundos pueden acceder de manera inmediata a la información que deseen. Por el contrario, mucha de la información que aprendimos durante nuestra educación ha tenido poca o ninguna utilidad real en nuestra vida.

Todo ello nos lleva a plantearnos la relación existente entre las competencias y la educación artística a la que pretendemos dedicarnos. Partimos de la **hipótesis** de que la educación artística puede contribuir al desarrollo de las competencias, y de que puede hacerlo de una manera determinada, diferente a otras áreas de conocimiento. Para explorar esta propuesta hemos desarrollado la presente investigación en diversos puntos.

Comenzaremos comprobando en qué punto se encuentran a día de hoy las investigaciones sobre competencias y educación artística, estableciendo en el último punto de este primer capítulo el estado de la cuestión.

A continuación nos sumergiremos en la idea de las competencias en el ámbito educativo. Para ello, en este segundo capítulo efectuaremos una introducción del concepto explicando qué entendemos por *competencias* en educación, por qué surgen, de dónde surgen, y en qué consisten. Tras ello examinaremos más detalladamente las siete competencias clave que propone actualmente el sistema educativo español.

Por su parte, en el tercer capítulo realizaremos un pequeño recorrido por la educación artística. Transitaremos por la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional para finalizar este capítulo elaborando una recapitulación de lo que supone el conjunto de la educación artística en estas tres etapas.

Tras haber establecido las ideas principales sobre las competencias clave y la educación artística, en el cuarto capítulo pasaremos a analizar cómo puede contribuir este tipo de educación al desarrollo de dichas competencias. Investigaremos la relación entre los contenidos de las asignaturas artísticas y algunas de las competencias clave, así como las metodologías más adecuadas para llevarlas a cabo.

Todo ello nos llevará a considerar cómo es la educación actual, antes de la introducción de las competencias, y cómo cabe esperar que sea tras su incorporación, así como el futuro que puede adivinarse para la educación artística.

Terminaremos esta investigación, como es habitual, extrayendo las oportunas conclusiones.

1.1. Objetivos y justificación teórica

Hemos decidido realizar esta investigación debido a la ausencia de información, al menos en castellano, sobre cómo la educación artística puede contribuir, a través de las diversas asignaturas que la componen, al desarrollo de las competencias clave. Como veremos más adelante en el estado de la cuestión, existen trabajos similares en otras áreas de conocimiento, pero no en el área artística. Considerando oportuno que también los haya en nuestra área, nos proponemos cubrir dicho vacío de información a lo largo de la presente investigación.

Creemos además que este trabajo puede resultar de utilidad práctica tanto a los docentes como a los padres que deseen seguir la educación de sus hijos y a los propios alumnos que quieran conocer cómo se establece su aprendizaje.

Para ello establecemos los siguientes objetivos, que constituyen las metas y fines que pretendemos alcanzar en nuestra investigación:

- Buscar y ordenar la información previa existente en relación con nuestra investigación.
- Establecer unas ideas básicas sobre el concepto de competencia en el ámbito educativo con las que poder trabajar.
- Definir brevemente las siete competencias clave.
- Enumerar los contenidos generales que se imparten en las asignaturas artísticas.
- Explorar la relación existente entre las competencias clave y la educación artística.
- Estudiar y determinar qué metodologías pueden ser las más adecuadas para el desarrollo de las competencias a través de la educación artística.
- Comprobar cómo afecta la aparición de las competencias a la educación artística.

1.2. Contextualización de la investigación

Esta investigación ha sido desarrollada como Trabajo Final de Máster dentro del “Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas” cursado en la Universidad de Almería durante el curso 2014-2015.

Por lo tanto, esta investigación se realiza cuatro décadas después de que el concepto de competencias apareciese por primera vez en el ámbito empresarial¹, veinticinco años después de que fuese incluido por primera vez en el sistema educativo español², tres lustros después de que el concepto fuese adoptado por el mundo educativo a nivel internacional³, y nueve años después de que fuese introducido en una ley educativa de nuestro país utilizando esta palabra para referirse explícitamente a este tipo de educación⁴.

Además, y debido al máster en el que se enmarca y la especialidad de quien realiza la investigación, este trabajo se desarrolla en un doble contexto: el de la educación secundaria y el de la educación artística.

La presente investigación se ha realizado entre marzo y junio de 2015, habiéndose aprobado recientemente una nueva ley educativa, la LOMCE, a finales de 2013, por lo que nos encontramos en un periodo de transición en cuanto a legislación educativa se refiere, lo que nos obliga a trabajar tanto en base a la LOE de 2006, como de la LOMCE de 2013 (en proceso de implantación en este momento).

¹ Antoni Zabala y Laia Arnau indican que “en la mayoría de los estudios sobre las competencias profesionales se cita a McClelland como el responsable del origen del concepto” (2012, p. 32), y lo hacen justo después de transcribir la definición vinculada al mundo laboral que este autor da del concepto de competencias en 1973.

² Por su parte, Rocío Lorente señala que “en el contexto español, en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), si bien optó por el término «capacidades» para la educación obligatoria, introdujo el término «competencias» para referirse a la formación profesional” (2012, p. 13).

³ Las políticas educativas de muchos países empezaron a atender al concepto de competencias con iniciativas como la del Proyecto DeSeCo de la OCDE, lanzado a finales de los 90.

⁴ La LOE, la Ley Orgánica de Educación de 2006, fue la primera ley educativa española que empleó y desarrolló el término competencias en el sentido en que lo empleamos en esta investigación.

Pretendemos que el presente estudio resulte útil a cualquier persona interesada en las competencias, en la educación artística, o en ambas, ya sea en España o en cualquier otro país, pero en lo que respecta a leyes y normativas, nos centraremos en las de ámbito nacional, es decir, no nos vamos a detener en las concreciones normativas de cada comunidad autónoma, sino que vamos a limitarnos a la LOE, la LOMCE y algunos documentos del Ministerio de Educación de interés para nuestro tema.

1.3. Metodología

Nuestro trabajo parte de una revisión teórica de las principales ideas sobre las competencias clave en la educación secundaria, con especial atención a las asignaturas artísticas. Posteriormente hemos querido comprobar de manera práctica cómo funcionan dichas ideas, aprovechando para ello las observaciones realizadas durante nuestro periodo de prácticas del máster en el que se enmarca este trabajo, que en nuestro caso hemos realizado en la Escuela de Artes de Almería.

Para la primera parte de la investigación, la metodología seguida consistirá en la recopilación y selección de una bibliografía básica, actualizada en la medida de lo posible, a partir de la cual se establecerá el estado de la cuestión. A continuación se resumirá la información obtenida, estableciendo las principales cuestiones que afectan a la relación entre las competencias clave y las asignaturas artísticas de la educación secundaria, el bachillerato y la formación profesional.

Con el establecimiento de estas cuestiones y una vez comprobada la información existente en investigaciones previas, se seguirá la recomendación realizada por Umberto Eco cuando afirmaba que “el índice como hipótesis de trabajo sirve para definir cuanto antes el ámbito de la tesis” a lo que añadía que “según vaya avanzando el trabajo, este índice hipotético habrá de ser reestructurado varias veces e incluso llegará a asumir una forma completamente diferente” (2010, p. 121). Por lo que procederemos al diseño de una primera estructura o índice del trabajo, ordenando y jerarquizando nuestro discurso e intentando darle una lógica interna.

Seguidamente, y atendiendo a esta estructura ya fijada, analizaremos el concepto de *competencias* que protagonizará la investigación y que debe quedar bien establecido.

Tras ello, revisaremos otras publicaciones que trataban más específicamente sobre la docencia en el área artística, pero sobretudo nos centraremos en rastrear los documentos normativos que establecen las enseñanzas mínimas de los diferentes niveles educativos en los que se centra nuestro estudio. Enumeraremos las asignaturas implicadas,

rastreamos los contenidos correspondientes y concluiremos con un resumen de lo que supone la educación artística en su conjunto en estas etapas educativas.

Una vez fijadas las ideas clave sobre las competencias y la educación artística, en la segunda parte de la investigación exploraremos cómo puede contribuir la educación artística al desarrollo de las competencias en general y de las competencias clave en particular.

Para ello procederemos en primer lugar al estudio del papel que juegan las competencias en la programación de las asignaturas y su relación con el resto de componentes del currículo. Abordaremos también algunos aspectos organizativos de la enseñanza, especialmente a nivel de centro. Posteriormente analizaremos las posibles metodologías didácticas que pueden ser empleadas para asegurar la consecución de las competencias propuestas, centrándonos en algunas de ellas.

Por último, se procederá a realizar una comparativa entre la educación artística actual y la que tendría lugar tras la incorporación de las competencias. Para ello se abordarán temas como la planificación didáctica de las asignaturas, la organización de los departamentos y las materias, las metodologías empleadas y diversos aspectos clave que se ven modificados por las competencias.

1. 4. Estado de la cuestión

Como ya avanzamos en la contextualización de la investigación, nos encontramos en unos años de tránsito legislativo en cuanto a lo que a educación se refiere. Hasta ahora, la ley que venía aplicándose era la LOE de 2006. Pero a finales de 2013 entra en vigor la LOMCE, que modifica (no sustituye) la LOE, y cuya implantación aún no ha acabado. Esta circunstancia implica que para la investigación que nos ocupa debemos tener en cuenta simultáneamente ambas leyes educativas, si bien optaremos por la legislación más actualizada cada vez que sea posible.

Por otro lado, el panorama actual de publicaciones que estudian el tema de las competencias en educación o la educación artística nos muestra cierta reiteración en cuanto a ideas se refiere. Se ha intentado abarcar el máximo, pero se repiten y citan las mismas fuentes, lo que supone cierta limitación. Las hay en base a la LOE (publicadas en torno a los dos años siguientes a la salida de la ley) pero no en base a la LOMCE (aunque cabe esperar alguna publicación próximamente), etc. Podríamos diferenciar tres fechas: los libros y textos publicados entre 2001 y 2006, que tienden a estudiar las competencias vinculándolas al mundo laboral; los que van desde 2006 a 2011, que surgen a raíz de la inclusión de las competencias en la LOE; y los que van de 2012 hasta hoy, que suponen una mayor madurez y normalización en la utilización y aplicación del término, y que se van especializando al tratar algún tema más relacionado al de las competencias. Como decimos, no hemos encontrado bibliografía sobre competencias que tengan en cuenta la última ley educativa, aunque debemos suponer que debe de estar próxima a aparecer.

A su vez, podemos dividir estas publicaciones en dos grupos: los que exponen una introducción al concepto de competencias, que siguen el guión de: definición, historia, tipologías, inclusión en el currículo y ejemplos prácticos; y los que atienden a temas más específicos, como la evaluación de las competencias, las competencias relacionadas a un área temática concreta (y es en este apartado donde encontramos una ausencia de información en relación a la educación artística), sobre metodologías para desarrollar las competencias, etc.

Además de la bibliografía que hemos utilizado en esta investigación, en nuestra búsqueda inicial de información nos topamos con abundantes referencias que, por repetir ideas ya vistas, finalmente descartamos. Las adjuntamos en los anexos por si fuese de interés para el lector o para otros investigadores que trabajen este tema.

Debemos mencionar además la existencia de trabajos similares al de nuestra investigación pero desarrollados en otras disciplinas tales como la educación física o las matemáticas. Es el caso del trabajo realizado en este mismo máster, en su edición de 2011-12, que trataba sobre las competencias y las matemáticas⁵. O de trabajos institucionales como el que aborda la relación entre las competencias y el área de Lengua Castellana y Literatura⁶.

Tras analizar la bibliografía publicada sobre los temas que nos interesan, concluimos que hay suficientes estudios acerca de, por un lado, las competencias y todo lo que de ellas se puede derivar, y por otro lado, educación artística en todos los niveles educativos. Sin embargo encontramos que existe la necesidad de indagar en torno a la relación de la educación artística y las competencias clave, y más concretamente, acerca de cómo esta educación puede contribuir al desarrollo de las competencias.

⁵ FORTE Martínez, M^a Lorena, *Las competencia básicas en el área de matemáticas*, Almería, UAL, 2012. Disponible en <http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1977/1/Trabajo.pdf> (última consulta: 27-04-2015).

⁶ BRINGAS de la Peña, Fernando; CURIEL Viñambres, Consuelo; y SECUNZA Aranguren, Eva, *Las competencias básicas en el área de Lengua Castellana y Literatura*, Santander, Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria, 2008. Disponible en http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/581/mod_resource/content/3/Cuaderno3-Las%20CCBB%20en%20el%20C3%A1rea%20de%20Lengua%20Castellana%20y%20Literatura.pdf (última consulta: 27-04-2015).

2. LAS COMPETENCIAS CLAVE

2.1. Introducción al concepto de competencias

¿A qué nos referimos cuando hablamos de competencias en el ámbito de la educación? Existen muchas definiciones posibles para este concepto cuando lo utilizamos en el ámbito educativo. Podríamos citarlas todas, pero dado que al final resultan bastante redundantes, vamos a quedarnos solamente con dos interpretaciones, una institucional, y otra proveniente del estudio especializado. La institucional, que procede del Ministerio de Educación cuando define los elementos del currículo, entiende por competencias las “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas” (art. 2.1. RD 126/2014, de 28 de febrero).

Por su parte, los especialistas Antoni Zabala y Laia Arnau definen la competencia como “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (2007, p. 45).

En cualquier caso, partiendo de la definición oficial, detengámonos un momento a considerar tres aspectos de la misma. En primer lugar, esta definición nos habla de **aplicación**. Como explicamos en la introducción, los conocimientos adquiridos durante nuestro tránsito por el sistema educativo quedan en muchas ocasiones sin utilidad. No porque no la tengan, sino porque no nos enseñan a aplicarlos. Según indica Antonio Bolívar, “El alumno debe poder utilizar, y no solo almacenar, los conocimientos logrados; al tiempo que los pueda emplear en diferentes espacios y contextos, no sólo en el educativo, sino en la vida personal, social y económica” a lo que añade que “la aplicación del conocimiento a los problemas cotidianos es una de las claves para conseguir la transferencia de lo aprendido” (2008, p. 13). En este punto, la enseñanza por competencias aboga porque dicha aplicación sea parte de la educación que recibimos.

Asimismo, se menciona que dicha aplicación debe de realizarse *de forma integrada*. Efectivamente, hoy en día la educación (y el conocimiento en general) suele estar dividido en disciplinas a pesar de que la realidad no lo está. Entendemos que se trata de una solución para acotar y estudiar en detalle aspectos de esta realidad. Pero frecuentemente nos olvidamos de volver a integrar lo que separamos. Las competencias en educación defienden esta reintegración de los saberes.

Por último quisiéramos fijarnos en la idea de la *resolución eficaz de problemas*. Podemos enseñar los conocimientos, y podemos enseñar a aplicarlos. Pero debemos de tener en cuenta que una aplicación repetitiva, en una situación controlada en el aula, no estará enseñando a los alumnos a resolver los problemas reales, muy diferentes entre sí, que se encontrarán fuera del aula. Por ello, una enseñanza por competencias deberá preparar a los estudiantes para solventar eficientemente los diversos obstáculos con los que se enfrentarán a lo largo de su vida.

Podríamos decir que estos tres aspectos, que se repiten una y otra vez en las diferentes definiciones que podemos encontrarnos, son los principales rasgos que caracterizan las competencias. La aplicabilidad del conocimiento, su integración, y su uso para la resolución eficaz de problemas, ya sean académicos o de la vida real.

Pero, ¿por qué surgen las competencias? “El uso del término «competencia» es una consecuencia de la necesidad de superar una enseñanza que, en la mayoría de los casos, se ha reducido al aprendizaje memorístico de conocimientos, hecho que conlleva la dificultad para que éstos puedan ser aplicados en la vida real” (Zabala y Arnau, 2007, p. 13). Las competencias surgen como respuesta a un modelo educativo centrado casi exclusivamente en los contenidos teóricos, en la memorización y en la repetición, sin tener en cuenta si dichos contenidos son realmente útiles para quienes los tienen que aprender. Como ya se indicara hace más de una década:

En el mundo en que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto

explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos. (Eurydice, 2002, p. 13).

Vemos pues que existe un desfase entre los conocimientos impartidos y su aplicabilidad, y es aquí donde el concepto de competencias pretende hacer avanzar la educación. Así, esta renovación educativa surge para superar (que no sustituir⁷) el actual modelo educativo, estableciendo como objetivos de la educación el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias.

¿De dónde viene el concepto de competencia? El concepto de competencia que utilizamos en este trabajo empieza a emplearse por primera vez en el mundo laboral. Es en el ámbito empresarial donde se comienza a considerar que los trabajadores deben poseer ciertas capacidades más allá de los conocimientos teóricos y las habilidades manuales. A partir de ahí, el proyecto DeSeCo de la OCDE y diversos documentos de la Unión Europea empiezan a plantear el trasvase de este concepto al ámbito educativo. A raíz de ello, en 2006, el Gobierno de España introduce por primera vez el concepto de competencia en la ley educativa, la LOE, y es entonces cuando empiezan a aparecer diversas publicaciones sobre el tema en nuestro país. El mundo de la educación comienza a considerar las competencias. Normalmente sin hacerle mucho caso, ya que existe cierta resistencia por, no toda, pero sí gran parte del profesorado, a la que no le gustan los cambios ni las novedades, y que se limita a cumplir incluyendo las competencias en la programación de las asignaturas para a continuación ignorarlas. En algunos casos sí que empieza a aplicarse, y cabe esperar que poco a poco la educación por competencias se vaya consolidando, como sucederá en otros países europeos y mundiales.

¿Y cómo funcionan las competencias? Para explicar cómo funcionan las competencias podemos ver un ejemplo muy claro en los problemas de matemáticas. Por ejemplo, para enseñar a un alumno a sumar, podemos presentarle una serie de sumas, y explicarle cómo resolverlas. Si el alumno las resuelve, es que ha aprendido a sumar. Sin

⁷ Véase al respecto el artículo *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?* (Perrenoud, 2008), en el que se defiende que la educación por competencias no supone una oposición a la educación en conocimientos, sino que se suma a ésta para actualizarla a las necesidades del siglo XXI. En la misma línea, otros autores defienden que “la competencia y los conocimientos no son antagónicos, ya que cualquier actuación competente siempre implica el uso de conocimientos” (Zabala y Arnau, 2007, p. 14).

embargo, desconocemos si el alumno sabe aplicar este conocimiento. Para ello, en esta asignatura es muy habitual que se planteen las actividades mediante la resolución de problemas que podrían darse en la vida real, y para cuya superación el alumno deberá aplicar correctamente el conocimiento adquirido. Por ejemplo: una persona va a la frutería y gasta 2 euros en plátanos, 3 en fresas, 1 en manzanas y 4 en sandía. ¿Cuánto tendrá que pagar en total? Como ya hemos visto, si la actividad se plantea de esta forma, no sólo constataremos que el alumno sabe sumar, sino que también podremos comprobar que sabe aplicar correctamente dicho conocimiento para la resolución eficaz de problemas cotidianos, y eso sin olvidar que el propio alumno verá que su aprendizaje es funcional y que tiene algún sentido.

Tipos de competencias. Como sucediese con la definición del concepto de competencias, dependiendo de la fuente consultada encontraremos las competencias divididas de diferentes maneras. Podríamos clasificarlas en tres tipos: las competencias clave, las generales y las específicas. Las **competencias clave** o básicas son aquellas que todos los ciudadanos deberían tener. Poseen un carácter global y resultan útiles para cualquier situación. Isabel Cantón, que también las denomina competencias genéricas y cuya definición vincula al mundo profesional, las define como aquellas que “tienen que ver con los comportamientos y actitudes laborales válidas para cualquier tipo de trabajo”, a lo que añade que “son trasferibles y utilizables en cualquier momento” (2011, pp.146 y 147). Afectan al conjunto de la educación y normalmente se verán implicadas en la mayoría, sino en la totalidad, de las asignaturas. Como veremos más adelante, la LOMCE establece siete competencias clave, para las cuales se basaron, entre otros, en el del proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE⁸.

Las **competencias generales**, por su parte, serían aquellas que afectan a unos estudios concretos. Así, si consultamos la normativa que rige unos estudios u otros, veremos que se suelen establecer unas competencias generales diferentes en función de los estudios consultados. Por ejemplo, si repasamos el Anexo I del Real Decreto que establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Publicitaria, veremos que las competencias generales son tres, de las cuales la primera sería: “Proponer y

⁸ Véase al respecto el documento *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, elaborado por la OCDE en 2005.

realizar soluciones gráficas para transmitir mensajes publicitarios por encargo de empresas, instituciones u otros profesionales” (RD 1431/2012, de 11 de octubre). Como podemos comprobar, las competencias generales tienen una mayor concreción que las competencias clave.

Y por último, las **competencias específicas**, que son aquellas que se pretenden desarrollar en una asignatura o actividad concreta. Por ejemplo, en la asignatura de Dibujo Artístico de 2º de bachillerato, una de las competencias específicas puede ser la de dibujar la figura humana. Como vemos, estas competencias son a su vez más concretas que las generales.

Otro aspecto importante que quisiéramos destacar siguiendo a Zabala y Arnau (2007, p. 218), es que en las competencias intervienen tres tipos de componentes y contenidos: los *conceptuales*, que serían los conocimientos teóricos que suele enseñar la educación tradicional; los *procedimentales*, que enseñan a realizar acciones de carácter práctico; y los *actitudinales*, que aluden a la manera de ser de las personas. El propio Ministerio de Educación menciona, con denominaciones similares, estos tres elementos:

“el conocimiento competencial integra un conocimiento de base conceptual: conceptos, principios, teorías, datos y hechos (conocimiento declarativo-saber decir); un conocimiento relativo a las destrezas, referidas tanto a la acción física observable como a la acción mental (conocimiento procedimental-saber hacer); y un tercer componente que tiene una gran influencia social y cultural, y que implica un conjunto de actitudes y valores (saber ser)” (O. ECD/65/2015, de 21 de enero).

Según la mayoría de los autores, para que el aprendizaje por competencias tenga éxito se deben asimilar los tres componentes y utilizarlos de manera interrelacionada y a la vez.

Para acabar esta introducción a las competencias, resulta muy importante señalar que **las competencias pueden ser adquiridas mediante dos vías**: la formación, que es la que pretendemos con la educación reglada, y la experiencia fuera de las aulas, que normalmente se dará en el mundo laboral. Como menciona Philippe Perrenoud, “nadie

pretende que todo el saber deba ser aprendido en la escuela. Una buena parte de los saberes humanos son adquiridos por otras vías” (2008, p. 5).

2.2. Las siete competencias clave

Las siete *competencias clave* que actualmente fija el sistema educativo español son el resultado de un proceso que comienza con las ocho competencias clave que en 2006 propusieron el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea⁹. Dichas competencias eran las siguientes:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencias sociales y cívicas.
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
8. Conciencia y expresión culturales.

A finales de 2006 y al amparo de la LOE, el Ministerio de Educación dispone ocho competencias básicas (RD 1513/2006, de 7 de diciembre)¹⁰, que surgen de adaptar las ocho competencias clave propuestas por Europa y que eran las siguientes:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.

⁹ Véase el documento de 2006 de la Unión Europea titulado *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

¹⁰ Este Real Decreto será derogado al finalizar el curso 2015-2016 por el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que establece el nuevo currículo básico de la Educación Primaria. Este último incluye la definición de las competencias como elemento del currículo y enumera por primera vez, aunque sin describirlas, las siete competencias clave vigentes actualmente.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Competencia digital y tratamiento de la información.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Posteriormente, a principios de 2015 y al amparo de la LOMCE, el sistema educativo español establece las siete competencias clave vigentes a día de hoy (O. ECD/65/2015, de 21 de enero), que se derivan a su vez de esas ocho competencias básicas de la LOE e incluso más directamente de las que proponía Europa. Esto supone que las publicaciones sobre el tema de las competencias que van desde finales de 2006 hasta el momento en que se está escribiendo este trabajo hablen de competencias *básicas* y no de competencias *clave*. Las siete competencias clave en este momento son las siguientes:

1. Comunicación lingüística.
2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
3. Competencia digital.
4. Aprender a aprender.
5. Competencias sociales y cívicas.
6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
7. Conciencia y expresiones culturales.

Quisiéramos hacer notar que la competencia más relacionada con la educación artística ha pasado de ser enumerada en sexto lugar de ocho, a enumerarse en séptimo y último lugar. También mencionaremos que alguna comunidad autónoma, concretamente la de Castilla-La Mancha, incluyó en su momento una competencia más, la competencia emocional (Casanova, 2007, p.18).

A continuación explicaremos brevemente en qué consiste cada una de estas siete competencias clave. Para ello tomaremos como referencia el anexo I de la citada Orden de 2015 y las descripciones que hacen, de las competencias básicas, Casanova (2012, pp. 60-80), Cantón (2011, pp. 152-157) y Fernando Barredo (Esquinas, 2011, pp. 132-133). Además, para comprender mejor en qué consiste cada competencia nos fijaremos en los ítems que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar cada una de ellas, ya que estos ítems suelen ser muy reveladores de lo que en realidad se pretende enseñar con cada competencia.

La primera competencia, la competencia en **comunicación lingüística**, comprende tanto el aprendizaje de la lengua materna como el aprendizaje de una lengua extranjera. En este sentido supone la fusión de las dos primeras competencias que proponía Europa en una sola. Implica ser capaz de leer, escribir, entender y expresarse oralmente con corrección y fluidez. El estudiante debe poder comunicarse verbalmente mediante diferentes soportes y en distintos contextos.

Naturalmente, el área disciplinar que más contribuye al desarrollo de esta competencia es el área de Lengua y Literatura. Sin embargo, el resto de especialidades también pueden contribuir a su adquisición mediante los trabajos escritos o las exposiciones orales, por ejemplo.

La legislación educativa destaca la especial importancia que otorga a esta competencia, ya que da acceso al resto de conocimientos y permite el disfrute personal. Por ello, insiste en que su consecución debe ir trabajándose desde la infancia.

Por su parte, la **competencia matemática** y las **competencias básicas en ciencia y tecnología** consisten en la utilización de los números, las operaciones básicas y el razonamiento y la precisión, así como la comprensión espacial. Además, los estudiantes tendrán que ser competentes en el empleo de nociones y metodologías científico técnicas.

Para ello será necesario que cuenten con conocimientos propios de las disciplinas matemáticas, científicas y tecnológicas, por lo que serán estas áreas las que más aporten al desarrollo de esta competencia. Pero de nuevo debemos recordar que todas las áreas colaborarán a su adquisición, por lo que el área artística podrá, por ejemplo, apoyar el

desarrollo de la percepción espacial o el estudio de estructuras tecnológicas mediante la utilización del dibujo.

La tercera competencia, la **competencia digital**, trata del empleo de las tecnologías de la información y la comunicación. Entraña el acceso a la información, su manejo y transformación, su comunicación y un empleo responsable y respetuoso de los dispositivos e internet.

La asignatura de informática será la que establezca las bases de esta competencia, pero su práctica y perfeccionamiento se trabajará fácilmente en el resto de materias, ya sea mediante la búsqueda de información por la web, como en la elaboración de trabajos por ordenador u otras muchas posibilidades.

Hoy en día no dominar esta competencia supone prácticamente ser analfabeto (digital). Por suerte, su enseñanza en los jóvenes suele resultar más sencilla que la de otras competencias, debido a la familiaridad de éstos con la tecnología digital y su interés y predisposición a aprender con respecto a otras competencias.

La competencia para **aprender a aprender** se basa en un aspecto que los organismos oficiales recalcan una y otra vez. En un mundo cada vez más cambiante, las competencias “no se adquieren en un determinado momento y permanecen inalterables, sino que implican un proceso de desarrollo mediante el cual los individuos van adquiriendo mayores niveles de desempeño en el uso de las mismas” (O. ECD/65/2015, de 21 de enero). Esto implica un cambio muy importante de mentalidad que muchas personas no están dispuestas a hacer; sin embargo, debemos trabajar a conciencia esta competencia con los estudiantes a fin de que puedan adaptarse a los cambios que les esperan en el futuro y sigan aprendiendo a lo largo de toda la vida.

Para esta competencia no habrá ningún área que contribuya en mayor medida a su desarrollo. Básicamente los estudiantes deberán ser capaces de “continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma de acuerdo a los propios objetivos y necesidades” (Casanova, 2012, p. 77). Ello implicará ser conscientes de las propias capacidades, planificarse y organizarse, ser perseverante, autoevaluarse, etc.

Las **competencias sociales y cívicas** trabajan el respeto a los demás y a uno mismo, la apreciación de la diferencia, la resolución constructiva de los problemas. El conocimiento de valores como la democracia, la justicia, la igualdad, la ciudadanía, los derechos humanos y civiles, etc. Así como los documentos que regulan todo ello.

Esta competencia debe ser desarrollada en todos los ámbitos de la educación, dentro y fuera de las aulas. Una de las asignaturas que contribuye a su adquisición puede ser la de educación física, donde la interacción de los alumnos con sus iguales es más frecuente y el ambiente resulta más distendido.

Según la orden antes citada, con el desarrollando del **sentido de iniciativa y el espíritu emprendedor** se busca que el alumnado sea capaz de “transformar ideas en actos”. No olvidemos que esta competencia procede de aquella que proponía Europa denominada “sentido de la iniciativa y espíritu de empresa”. A nadie se le escapa que uno de los objetivos de las competencias, concepto que como hemos visto proviene del mundo laboral, es preparar a los futuros trabajadores europeos para ser competitivos frente a EEUU o China, y es en esta competencia donde se deja ver con más claridad.

Fundamentalmente se pretende que el alumnado sea capaz de crear e innovar, que sea pro-activo, que lidere y sepa trabajar en equipo, etc. Por lo tanto, curiosamente esta es una de las dos competencias que mejor se puede trabajar desde la educación artística, como veremos más adelante.

Por último y sintetizando, con la **conciencia y expresiones culturales** se pretende que el estudiante sea capaz de expresarse mediante el lenguaje artístico, que sepa apreciar las manifestaciones culturales, que respete la diversidad de estas y que tome conciencia de la importancia del patrimonio cultural de los pueblos y su conservación.

Un área destaca entre las demás para contribuir al desarrollo de esta competencia. Será en las asignaturas artísticas donde los estudiantes adquieran en mayor medida esta competencia.

En el punto 4.1, en el que hablaremos de la contribución de las asignaturas artísticas al desarrollo de las competencias, veremos cómo se pueden plantear y trabajar estas competencias con el alumnado.

3. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Como ya hemos mencionado anteriormente, dado el periodo de transición legislativa en el que nos encontramos en este trabajo vamos a tener en cuenta dos leyes educativas, la LOE de 2006 y la LOMCE de 2013, así como sus respectivas normativas que regulan la educación. Siempre que sea posible recurriremos a la legislación más actualizada, que iremos nombrando en cada caso.

En el recorrido que nos disponemos a hacer por la educación artística nos centraremos en asignaturas relacionadas con las artes plásticas, dejando de lado aquellas que se vinculan a la música o a la historia del arte (Fundamentos del Arte I y II, por ejemplo), y que no pueden ser impartidas desde la especialidad de Dibujo, Imagen y Artes Plásticas a la que pertenecemos; o el dibujo técnico, que a pesar de poder ser impartido desde nuestra especialidad, no puede considerarse educación artística, sino más bien técnica.

En dicho recorrido realizaremos un rápido repaso a los contenidos de las asignaturas artísticas a través de los bloques en que se divide cada una de ellas. Al final de este recorrido elaboraremos un resumen que sintetice en qué consiste la educación artística de las tres etapas educativas que vamos a tratar, y a partir de las ideas que acabamos de ver sobre las competencias y de dicho resumen, en el siguiente capítulo estudiaremos cómo puede la educación artística contribuir al desarrollo de las competencias.

3.1. La educación artística en la educación secundaria obligatoria

Según el *REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato*¹¹, que sustituyó recientemente al *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria*

¹¹ Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> (última consulta: 30-04-2015)

*Obligatoria*¹², las asignaturas artísticas que se imparten en esta etapa educativa son las que siguen.

En los tres primeros cursos de la ESO, que suponen el primer ciclo, nos encontramos con *Educación Plástica, Visual y Audiovisual*, una asignatura de carácter optativo que debe competir con otras asignaturas tales como Cultura Clásica, Iniciativa a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnología, Religión, Valores Éticos y las diversas asignaturas adicionales que cada autonomía o centro educativo considere oportuno ofertar. El alumno podrá escoger entre una y cuatro de estas asignaturas, siempre que sean ofertadas por la comunidad autónoma y el centro educativo (art. 13.3 RD 1105/2014), algo que por supuesto no siempre ocurre.

Esta asignatura se divide en 3 bloques: el primero versa sobre la expresión plástica, el segundo sobre la comunicación audiovisual y el tercero supone la iniciación de los estudiantes al dibujo técnico (en primaria, en la asignatura de Educación Plástica, se estudia un poco de dibujo geométrico).

Ya en el cuarto curso, que constituye él solo el segundo ciclo de la ESO, observamos que éste se bifurca en dos opciones, una de enseñanzas académicas, encaminada al bachillerato, y la otra de enseñanzas aplicadas, enfocada a la formación profesional. Aparece de nuevo la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual, y a lo antes descrito se añaden nuevas competidoras en su optatividad: Artes Escénicas y Danza, Cultura Científica, Filosofía o Tecnologías de la Información y la Comunicación (art. 14.4 RD 1105/2014). Esta última será una ardua competidora que dejará nuestra asignatura prácticamente sin alumnos, y sin el estímulo de esta formación artística en la ESO, los estudiantes difícilmente se inclinarán por asignaturas creativas o por el bachillerato de Arte en los siguientes cursos.

La asignatura de Educación Plástica y Audiovisual para cuarto de la ESO se divide en cuatro bloques: expresión plástica, dibujo técnico, fundamentos del diseño, y lenguaje audiovisual y multimedia.

¹² Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> (última consulta: 30-04-2015)

Antes de acabar con la ESO encontramos una segunda (y última) asignatura artística en esta etapa, la asignatura de *Artes Escénicas y Danza*, que competía con Educación Plástica, Visual y Audiovisual y que se divide a su vez en un primer bloque común, un segundo bloque sobre teatro, el tercero sobre danza, y un cuarto que aborda otras artes escénicas.

3.2. La educación artística en el bachillerato

Por su parte, el *REAL DECRETO 1105/2014*, que como acabamos de ver regula actualmente la ESO, es el mismo que regula el bachillerato, y sustituye al *REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas*¹³. Este RD 1105/2014 determina, en el artículo 26.4, que el bachillerato se divide en tres modalidades: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Arte.

En el primer curso descubrimos que las asignaturas artísticas son *Cultura Audiovisual I*, de carácter optativo en la modalidad artística, y *Dibujo Artístico I* y *Volumen*, que son materias optativas para las tres modalidades. En estas últimas hay que elegir dos o tres materias de entre doce posibilidades, y de nuevo siempre que sean ofertadas.

En estas tres asignaturas los bloques que nos indican sobre qué versan las materias son los siguientes: para *Cultura Audiovisual I*, cuatro bloques: imagen y significado, la imagen fija y su capacidad expresiva, la imagen en movimiento y su capacidad expresiva, y narrativa audiovisual. Para *Dibujo Artístico I*, cinco bloques: el dibujo como herramienta, línea y forma, la composición y sus fundamentos, la luz: el claroscuro y la textura, y por último, el color. Y la asignatura de *Volumen* estudia el espacio tridimensional a través de cuatro bloques: técnicas y materiales de configuración, elementos de configuración espacial y formal, análisis de la representación tridimensional, y el volumen en el proceso de diseño.

En el segundo curso de bachillerato, *Artes Escénicas*, *Cultura Audiovisual II* y *Diseño* son asignaturas optativas en la modalidad de Arte. Son asignaturas optativas para

¹³ Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf> (última consulta: 30-04-2015).

cualquiera de las modalidades, a elegir dos o tres entre más de quince y siempre que se oferten, *Dibujo Artístico II, Imagen y Sonido y Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica*.

Veamos los contenidos que se trabajan en cada una de ellas atendiendo a los bloques en que se dividen. Artes Escénicas se dispone en cinco bloques: las artes escénicas y su contexto histórico, la expresión y la comunicación escénica, la interpretación en las artes escénicas, la representación y la escenificación, y finalmente, la recepción de espectáculos escénicos. Cultura Audiovisual II, también en cinco bloques: integración de sonido e imagen en la creación de audiovisuales y new media, características de la producción audiovisual y multimedia en los diferentes medios, los medios de comunicación audiovisual, la publicidad, y análisis de imágenes y mensajes multimedia. Y Diseño, igualmente dividido en cinco bloques: evolución histórica y ámbitos del diseño, elementos de configuración formal, teoría y metodología del diseño, diseño gráfico, y por último, diseño de producto y del espacio.

Las siguientes tres asignaturas, optativas en cualquier modalidad, se organizan como continúa. El primer bloque de Dibujo Artístico II analiza la forma: estudio y transformación, el segundo bloque, la expresión de la subjetividad, el tercero el dibujo y la perspectiva, el cuarto bloque trabaja el cuerpo humano como modelo y el quinto bloque el dibujo en el proceso creativo. En la asignatura de Imagen y Sonido los bloques son: recursos expresivos utilizados en producciones audiovisuales, análisis de situaciones audiovisuales, elaboración de guiones audiovisuales, captación de imágenes fotográficas y vídeo, tratamiento digital de imágenes, edición de piezas visuales, diseño de bandas sonoras, cualidades técnicas del equipamiento de sonido idóneo en radio y medios audiovisuales, y el noveno y último bloque, equipamiento técnico en proyectos multimedia. Para concluir la educación artística en bachillerato, la asignatura de Técnicas de Expresión Gráfico-Plásticas se divide en cinco bloques: materiales, técnicas de dibujo, técnicas de pintura, técnicas de grabado y estampación, y técnicas mixtas y alternativas.

3.3. La educación artística en la formación profesional

Por su parte, y a diferencia de lo que ocurría con la ESO y el bachillerato, la formación profesional aún no cuenta con una normativa específica que la regule por completo. Debido a esta situación, el currículo de algunos ciclos formativos se encuentra regulado por normativas anteriores a la LOMCE, mientras que otros ya han sido actualizados a dicha ley. Igualmente, el *Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo*¹⁴, que regulaba la formación profesional, no cuenta con otro Real Decreto que lo sustituya.

Sin embargo, la propia LOMCE sí que indica algunos cambios en los aspectos generales de la formación profesional, recogidos en los artículos 39 a 44 de la ley, según la cual la formación profesional se divide en tres ciclos: formación profesional básica, formación profesional de grado medio y formación profesional de grado superior. A su vez, estas enseñanzas se organizan en veintiséis familias profesionales, de las que destacaremos especialmente la de Artes Gráficas, aunque también encontraremos algunas asignaturas artísticas en otras familias¹⁵. En total, la formación profesional consta de ciento sesenta titulaciones, cuyos currículos obviamente no vamos a detallar aquí, pero que pueden consultarse en la web de la nota al pie n. 16.

En este punto, resulta importante mencionar el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*¹⁶, en base al cual se organiza, en buena parte, la formación profesional. Como indica su nombre, dicho catálogo “ordena las cualificaciones profesionales susceptibles de reconocimiento y acreditación” por parte de la administración. Actualmente se reconocen seiscientos sesenta y cuatro cualificaciones, que podrían entenderse como subcompetencias especializadas para el desempeño de profesiones concretas.

¹⁴ Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf> (última consulta: 30-04-2015).

¹⁵ Para ampliar la información acerca de las familias profesionales de la formación profesional, así como el currículo de cada una de las titulaciones, visítase <http://www.todofp.es/todofp/que-como-y-donde-estudiar/que-estudiar/nuevos-titulos/curriculos-ministerio-educacion.html> (última consulta: 17-05-2014).

¹⁶ Para ampliar información, visítase http://www.educacion.gob.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html (última consulta: 17-05-2015).

También debemos citar los certificados de profesionalidad, regulados por el *Real Decreto 34/2008*¹⁷, modificado a su vez por el *Real Decreto 189/2013*¹⁸. El objetivo de estos certificados es el de acreditar oficialmente la capacitación profesional de los interesados, de acuerdo al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, independientemente de si dicha capacitación ha sido obtenida académicamente o mediante la experiencia laboral. De esta manera, cualquier trabajador que lo desee puede demostrar y ver reconocidas, de manera oficial, sus aptitudes en un campo profesional concreto, indistintamente de si recibió una formación reglada o no.

Por último, dentro de la formación profesional encontraremos la *educación artística en las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio*. Estos estudios suelen pasar desapercibidos, pero debemos dedicarle al menos un párrafo. Se encuentran regulados por el *Real Decreto 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño*¹⁹ y consisten en estudios con un muy alto grado de especialización, organizados en doce familias profesionales y cuarenta y una titulaciones tales como Artesanía en cuero, Revestimientos murales, Artesanía de fibras vegetales o Pintura sobre vidrio²⁰. Por lo tanto, dada la cantidad de estudios, y en consecuencia, su amplia normativa²¹, así como sus especialidades, aquí tampoco entraremos a describir las asignaturas y contenidos de este tipo de estudios, pero puede ampliarse la información al respecto siguiendo la nota al pie n. 21.

En este punto quisiéramos destacar la mención sobre la formación continua que hace el RD 596/2007 en su artículo 6.3 cuando dice que “con el fin de promover la formación a

¹⁷ Texto consolidado. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1628-consolidado.pdf> (última consulta: 17-05-2015).

¹⁸ Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/03/21/pdfs/BOE-A-2013-3092.pdf> (última consulta: 17-05-2015).

¹⁹ Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/05/25/pdfs/A22691-22697.pdf> (última consulta: 29-04-2015).

²⁰ Para un listado completo de los estudios que se pueden cursar en las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio, visítase <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/enseñanzas-artisticas/artes-plasticas-diseno/enseñanzas-profesionales/cf-grado-medio/especialidades.html> (última consulta: 17-05-2015).

²¹ Para obtener información sobre la normativa que afecta a estos estudios, visítase http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142409580432&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974973&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142416600387#normativa (última consulta: 29-04-2015).

lo largo de la vida, las Administraciones educativas podrán organizar y desarrollar vías formativas que faciliten la formación continua y la actualización permanente de las competencias profesionales de los titulados en Artes Plásticas y Diseño” Al hilo de este aspecto, queríamos destacar la importancia de actualizar la competencias que posee una persona, que deberán ir evolucionando a lo largo de su vida, algo a lo que no estamos acostumbrados.

En resumen, tras haber repasado los contenidos que se tratan en las asignaturas artísticas de la educación secundaria obligatoria y el bachillerato, y tras haber visto los títulos que oferta la formación profesional, podemos concluir que la educación artística que nos ocupa tiene un carácter práctico en algunos casos y teórico-práctico en otros. Con ella se enseña a expresar ideas mediante un lenguaje diferente al verbal, utilizando para tal fin la imagen de diversas maneras, los volúmenes, el tiempo, etc. También se introducen nuevos lenguajes artísticos que hasta hace poco tiempo no se consideraban en los currículos, aunque siguen faltando otros que pueden resultar muy enriquecedores para los estudiantes, como la performance o el arte en la red. Se enseña, en fin, a aplicar diferentes recursos creativos para manifestar conceptos y sentimientos, ya sea con un fin eminentemente práctico, como ocurre por ejemplo con la publicidad, o para deleite personal y mayor aprovechamiento de nuestro tiempo de ocio.

Así mismo, se enseña a percibir y a apreciar las diversas manifestaciones artísticas y culturales con que podemos encontrarnos, con el objetivo de que seamos capaces de disfrutarlas y de que tengamos un criterio propio a la hora de afrontarlas. Así, por ejemplo, la educación artística nos da la oportunidad de acercarnos a disciplinas menos conocidas como la danza y el teatro, enseñándonos los códigos que nos permitan disfrutar al asistir o al participar en una obra de este tipo.

Al enseñarnos, a través de distintas asignaturas, a interpretar las imágenes, la educación artística nos enseña también a ser mejores emisores y mejores receptores en el proceso comunicativo que éstas desarrollan, tan importante hoy en día en una sociedad ampliamente mediatizada donde las imágenes aparecen por todas partes, y en las que resulta muy útil ser capaz de comprenderlas con criterio.

Además de para establecer una idea de lo que significa la educación artística en estos niveles, esperamos que este repaso pueda haber servido para que aquellos que no estuviesen al día de las asignaturas y contenidos que se imparten en dichas etapas educativas hayan podido comprobar, como nosotros mismo hemos hecho, el surgimiento de nuevas asignaturas que se van adaptando y abordando los avances digitales que encontramos en nuestra sociedad actual. A este respecto quisiéramos destacar la pertinencia de asignaturas como Cultura Audiovisual I y II, cuyos contenidos encontramos realmente útiles para una formación crítica de los jóvenes en un mundo tan mediatizado como el que les ha tocado vivir. Así como que a la asignatura de la ESO conocida antes como Educación Plástica, y por algunos como Educación Plástica y Visual, se la denomine ahora Educación Plástica, Visual y *Audiovisual*.

Según lo que hemos visto hasta ahora, si la enseñanza por competencias viene a reemplazar el actual modelo educativo, parece claro que la educación artística, con todas sus asignaturas, puede acabar siendo sustituida por la competencia cultural y artística, al menos en la educación básica.

4. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

Uno de los pocos estudios que hemos encontrado acerca de la relación entre las competencias y la educación artística ha sido un breve artículo que trata sobre la resolución de problemas como metodología para la adquisición de competencias. Según su autora, Amalia Ortega, “hablar de educar en competencias (...) no es nada nuevo en el ámbito de las artes plásticas y visuales” (2011, p. 29). Esta profesora sostiene que, dado que en la educación artística, al igual que en la matemática, la utilización de una metodología basada en la resolución de problemas es algo que viene utilizándose desde hace mucho tiempo, las competencias no suponen una novedad para esta área disciplinar.

Quizás no supongan una novedad absoluta, pero sí que modifican la manera de enfocar la educación artística con respecto a lo que se viene haciendo hasta ahora. Ciertamente, en el ámbito de las artes plásticas y visuales, la enseñanza de los contenidos ha tenido un carácter más práctico que en la mayoría de disciplinas y además ha seguido alguna metodología de las que pueden emplearse para desarrollar las competencias del alumnado, como veremos más tarde.

Sin embargo, el concepto de competencias ha avanzado mucho en los últimos años, se ha ido refinando, y con su inclusión oficial en los sistemas educativos, la enseñanza tal y como la conocemos se encamina poco a poco hacia un cambio de modelo. Desde el planteamiento de las siete competencias clave, hasta el carácter transversal de su enseñanza, pasando por su papel en el currículo, las competencias pretenden ir más allá del simple uso de la resolución de problemas para enseñar contenidos artísticos que rescata Ortega en su artículo.

En este nuevo modelo educativo, las diferentes competencias deberán ser adquiridas a través de diferentes asignaturas, y no solamente de una. Así, las asignaturas artísticas deberán contribuir a la adquisición de la competencia en conciencia y expresiones culturales, pero también, en la medida de lo posible, deberán contribuir a la consecución de las otras seis competencias. Y esto ya supone en sí mismo una novedad. Pero

además, la competencia en conciencia y expresiones culturales, que inicialmente podría pensarse como patrimonio de las asignaturas artísticas, ahora deberá ser compartida con distintas materias de otras disciplinas. Y esto supone una segunda novedad. Para terminar, y enlazando con el siguiente apartado de la investigación que se centra en el diseño curricular, las competencias deberán jugar un papel central en dicho diseño, girando éste, y con él la enseñanza en general, a su alrededor, una tercera novedad.

4.1. Contribución desde el diseño curricular

Como muchos autores han señalado, y recordando el carácter integrador de la enseñanza por competencias que acabamos de mencionar, “abordar los conocimientos en la perspectiva de adquisición de competencias, impide que el currículum común se convierta –como muchas veces ha sucedido- en una mera suma de diversos conocimientos disciplinares, exigiendo una integración” a lo que se añade que “el conocimiento que proporcionan las disciplinas no es, pues, un fin en sí mismo sino un medio o instrumento para el desarrollo de las competencias básicas” (Bolívar, 2008, p. 13).

En efecto, no siempre, pero sí con mayor frecuencia de la deseada, el diseño de las unidades, de las programaciones, o de currículos de las asignaturas se han convertido para muchos docentes en un mero trámite que deben cumplir, al que no se le presta la atención que requeriría, y que se elabora como una serie de puntos que deben formalizar convirtiéndolos “en una mera suma de diversos conocimientos” sin mayor interacción.

A este respecto, el papel que pueden jugar las competencias puede resultar muy interesante, ya que, e insistiendo en la idea antes citada, ante la “falta de integración del diseño curricular actual, las competencias pueden funcionar como elemento de cohesión del mismo” (Casanova, 2012, p. 44).

Por lo tanto, las competencias se revelan como el elemento central sobre el que girarán el resto de componentes del currículum y con ello, como dijimos, toda la educación. Hasta ahora este elemento central había correspondido a los contenidos que eran (y aún siguen siendo, si atendemos a lo que hemos visto en el capítulo anterior sobre la educación

artística) los que condicionaban la estructura de la educación al organizarla en áreas disciplinares. De momento sigue siendo así, pero si la educación basada en competencias que los países de la Unión Europea y de la OCDE quieren ir implantando acaba teniendo éxito, cabe suponer que esta estructuración disciplinar tan arraigada en los docentes, el alumnado y la sociedad en general, es decir, en todo el sistema educativo, se verá necesariamente en la obligación de ir cambiando, lentamente, muy lentamente, y las asignaturas acabarán dando paso a otro modelo pedagógico.

Además, esta condición de elemento central y cohesionador ayudará a que los estudiantes reciban un discurso más coherente. Habrá de esta forma que “procurar que los alumnos la perciban [la educación] en su globalidad, no en compartimentos estancos, como se viene haciendo hasta ahora” (Casanova, 2012, p. 45). De este modo los estudiantes estarán algo más motivados ya que comprenderán mejor la razón por la que “los adultos” pretenden que asistan a clase y que estudien todas esas “cosas” que se les pone delante.

Por otro lado, mencionábamos la transversalidad de las competencias. Al desarrollarse a través de varias materias a la vez, tendremos que tener en cuenta el trabajo colaborativo que deberán llevar a cabo los distintos profesores, asignaturas, departamentos y agentes educativos. Esto, en principio, complica la educación y el día a día, pero debe ser así. Además puede aprovecharse por parte de los docentes para dar ejemplo de ese trabajo colaborativo entre iguales que les pedimos a ellos, y que en ocasiones no se da entre el profesorado.

Dicho esto, pasemos ahora a estudiar la relación de las competencias con el resto de componentes del currículo. Según el modelo que se siga los componentes curriculares pueden ser muchos y muy variados. Desde la justificación y la contextualización, hasta los recursos o la atención a la diversidad, pasando por la distribución del tiempo y de las sesiones. En este apartado nosotros vamos a centrarnos en los objetivos, los contenidos, las actividades y la evaluación, y para ello nos basaremos en los estudios de Casanova y de Cantón y Pino-Juste. Posteriormente, en la siguiente sección, trataremos con mayor detalle las posibles metodologías que pueden emplearse para el desarrollo de competencias.

Los **contenidos** son el conjunto de saberes (teóricos) que los estudiantes deben conocer. Para Casanova, los contenidos “son un medio para alcanzar la finalidad prevista” (2012, p. 29). Como decimos, los contenidos vienen siendo el elemento en torno al cual giran las asignaturas y la educación actual. Todo se dispone para que los estudiantes adquieran los contenidos mínimos que se establecen para cada materia (aunque en la práctica se limiten a memorizarlos). Las evaluaciones, las actividades, todos los elementos del currículo van encaminados a la enseñanza de los contenidos. Aunque como ya hemos señalado en muchos casos después no sepamos qué hacer con esos contenidos. En este aspecto, las competencias vendrían a sustituir este papel central de los contenidos, los cuales permanecerían, eso sí, como un medio indispensable para la consecución de las competencias. No debemos olvidar que “la mayoría de la competencias movilizan ciertos saberes; desarrollar las competencias no significa dar la espalda a los saberes” (Perrenoud, 2008, p.2).

Los contenidos deben ser significativos, ya que si resultan irrelevantes y/o inútiles para los estudiantes, éstos acabarán por olvidarlos en poco tiempo. Además, debemos prestar especial atención a la “congruencia entre el contenido y las competencia que se pretenden alcanzar. Un contenido es válido cuando posibilita el desarrollo de los logros establecidos” (Cantón y Pino-Juste, 2011, p. 112). A este respecto, Casanova opina que “si hay contenidos que no colaboran en el logro de objetivos predeterminados, deberán eliminarse” (2012, p. 30).

Según Cantón y Pino-Juste, los **objetivos** “indican qué es lo que se pretende que el alumnado logre, los aprendizajes que van a adquirir con el desarrollo de la unidad didáctica, por lo que guardan una íntima relación con las competencias básicas” (2011, p. 110). En otra definición, los objetivos son “las metas o fines (...) que se persiguen con la educación” comenta Casanova, y añade: “los objetivos constituyen un propósito que se pretende alcanzar” (2012, p. 28). Esta autora propone muy acertadamente la “formulación de los objetivos en términos de competencias” ya que de esta manera “el logro de objetivos coincidiría con el logro de competencias” (2012, p. 40). Tres años más tarde, en la introducción de una de las últimas normativas publicadas acerca de las competencias se apunta en el mismo sentido y dice que “las competencias clave deberán estar estrechamente vinculadas a los objetivos” y se añade que “esta vinculación

favorece que la consecución de dichos objetivos a lo largo de la vida académica lleve implícito el desarrollo de las competencias clave” (O. ECD/65/2015, de 21 de enero).

Las **actividades**, por su parte, son el elemento del currículo que más directamente afecta al estudiante y suponen el modo mediante el cual éste trabajará los contenidos y las competencias. Según indica la normativa educativa, “para una adquisición eficaz de las competencias (...) deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (art. 2.2 RD 126/2014, de 28 de febrero). Como ya hemos advertido en varias ocasiones, la enseñanza por competencias implica la integración de los saberes. Por lo tanto, parece lógico que a la hora de trabajar las competencias con los estudiantes, se haga de manera conjunta y se diseñen las actividades de esta forma, programando la adquisición de más de una competencia en cada tarea.

Respecto a la **evaluación**, y atendiendo a Antonio Bolívar, una enseñanza por competencias apuesta por “nuevos *enfoques en la evaluación* de aprendizajes, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado, sino a aquello que –asimilado- se es capaz de hacer” (2008, p.13). Así pues, si las competencias instruyen no sólo en contenidos sino también en su aplicación, a la hora de evaluarlas deberemos considerar esta aplicación y no sólo la cantidad de conocimientos adquiridos.

Detengámonos sólo un momento en este aspecto. Si entendemos las competencias como aprendizajes aplicados, a la hora de evaluarlas deberemos fijarnos no tanto en los conocimientos teóricos, como viene sucediendo habitualmente, sino, como decimos, en su correcta aplicación. Por lo tanto, para evaluar las competencias una opción bastante interesante puede ser la de plantear a los estudiantes una situación cercana a la realidad que tendrán que resolver y para cuya resolución deberá aplicar adecuadamente lo que ha aprendido (hechos, conceptos, procesos, actitudes...). Con este sistema podremos comprobar si el aprendizaje de las competencias ha sido el adecuado, o si bien hay alguna parte de ella que no ha sido adquirida y que debe ser reforzada, ya que el alumnado puede haber adquirido correctamente varias de las competencias planteadas en la actividad, pero flojear en alguna en concreto.

4.2. Contribución desde la práctica docente

En relación al diseño curricular y la práctica docente, la normativa educativa apunta que “la selección de los contenidos y las metodologías debe asegurar el desarrollo de las competencias clave a lo largo de la vida académica” (art. 5.4 O. ECD/65/2015, de 21 de enero). Así pues, para llevar a cabo todo lo que se ha planificado en el diseño de las asignaturas, los temas y las actividades, deberemos emplear las metodologías didácticas oportunas para una correcta enseñanza por competencias.

Algunos autores apuntan a la “inexistencia de un único método” para la enseñanza por competencias, por lo que “será necesario emplear en cada caso la estrategia metodológica apropiada a las particularidades de la competencia que hay que desarrollar y a las características del alumnado” (Zabala y Arnau, 2007, p. 166). En una línea similar, otros indican que “la mejor metodología para trabajar las competencias será la que ayude a integrar, en la mayor medida posible, los conocimientos, procedimientos y actitudes que se contienen en cada una de esas áreas o materias” (Casanova, 2012, p. 178). Y Cantón y Pino-Juste se suman a esta idea comentando que “en el trabajo de aula, raramente un profesor aplica un método de modo estricto, sino que más bien hace uso de diferentes estrategias metodológicas” (2011, p. 115).

Veamos entonces algunas metodologías que pueden usarse para la adquisición de las competencias clave. Zabala y Arnau, por ejemplo, enumeran las siguientes: método de proyectos, centros de interés, método de investigación del medio, proyectos de trabajo globales, estudio de caso y aprendizaje basado en problemas, role-playing y simulación, aprendizaje servicio, y aprendizaje productivo. (Zabala y Arnau, 2014)²².

Detengámonos en algunas de ellas. Por ejemplo, el **método de proyectos** que propone la consecución de un objetivo, de una meta, que debe resultar relevante o de interés para los estudiantes, y para cuya consecución deberán trabajar en grupos, diseñar y cumplir un plan de actuación, buscar información, etc. Casanova comenta que “la utilización del método de proyectos resulta útil para reunir en una acción unitaria el trabajo de varias

²² Parte de este libro puede consultarse online a través de Google Preview en la siguiente dirección: https://books.google.es/books?id=BJQgCAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ViewAPI&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false (última consulta: 22-05-2015).

áreas o materias curriculares, al igual que el trabajo transversal y la consecución progresiva de muchas de las competencias previstas” (2012, p. 183).

O como se indica desde la normativa oficial, el trabajo por proyectos favorece un aprendizaje “orientado a la acción en el que se integran varias áreas o materias: los estudiantes ponen en juego un conjunto amplio de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes personales, es decir, los elementos que integran las distintas competencias” (anexo II, O. ECD/65/2015, de 21 de enero). Como se menciona en esta cita, podríamos tener en cuenta la recomendable posibilidad de plantear estos proyectos en colaboración con otras asignaturas.

También podemos utilizar la **simulación**, o el **aprendizaje basado en problemas**. En ambos casos se trabaja desde un enfoque que recrea una situación que el estudiante podrá encontrarse en el mundo real, fuera del aula. Zabala y Arnau defienden que “la enseñanza de las competencias comporta que el objeto de estudio sean los problemas de comprensión y actuación en el mundo real”, por lo que añaden que se debe partir “de una situación próxima a la realidad del alumnado, que le resulte interesante” (2007, p. 178). Los alumnos se verán más motivados si comprueben que lo que estudian tiene una aplicación práctica en su día a día, que les sirve para algo. Será entonces, cuando hayamos captado su interés, cuando mejores resultados obtengamos.

En el mismo sentido, diremos que la transferencia de conocimientos no es automática, ya que “se adquiere por el ejercicio y una práctica reflexiva, en situaciones que propician la ocasión de movilizar los saberes” (Perrenoud, 2008, p. 4). Así pues, como proponemos, deberemos recrear en el aula con el mayor realismo posible situaciones en las que el estudiante requiera emplear las competencias que pretendemos que desarrollen. Perrenoud continúa y afirma que “la mayoría de los conocimientos acumulados en la escuela son inútiles en la vida cotidiana, no porque carezcan de importancia, o no sean pertinentes, sino porque los alumnos no los han ejercitado en situaciones concretas” (2008, p. 5).

Centrándonos ya más específicamente en la contribución de la educación artística al desarrollo de las competencias diremos, como indica Ortega, que “los problemas artísticos tienen la cualidad de no estar bien definidos” (2011, p. 30). La utilidad de este

hecho radica en que los problemas reales que los alumnos deberán enfrentar fuera del ambiente controlado de las aulas tampoco estarán bien definidos. Por ello, si aprenden a manejarse con flexibilidad y cierta soltura a la hora de resolver problemas que no estén claramente definidos, serán capaces de solventar con mayor eficacia los obstáculos a los que se tendrán que enfrentar en el futuro.

Casanova, por su parte, afirma que “las diferentes áreas curriculares contribuyen, con sus propios objetivos y contenidos específicos, al logro conjunto de las competencias. Ciertamente, la aportación de cada área o materia a cada competencia será mayor o menor en función de su temática” (2012, p. 81). Ciertamente algunas competencias pueden ser adquiridas más fácilmente a través de ciertas asignaturas concretas, como es el caso de la competencia matemática y la asignatura de matemáticas. Otras competencias, en cambio, pueden trabajarse desde dos o más materias. Y otras no responden a ninguna disciplina en particular, por lo que deben ser desarrolladas a través de cualquiera o de todas las asignaturas. “La educación plástica y visual contribuye, especialmente, a la adquisición de la competencias artística y cultural” (2012, p. 93) continúa esta autora.

Llegados a este punto debemos preguntarnos, **¿qué tiene la educación artística que no tengan el resto de disciplinas y cómo puede contribuir de una manera diferente a la adquisición de competencias?** Por un lado la educación artística tiene una mayor autonomía que, en nombre del arte, permite unas dinámicas de aula más libres, y por ello la introducción de este modelo de enseñanza por competencias que estamos considerando resultará más fácil. Como indicaba Amalia Ortega al inicio de este capítulo, hace tiempo que en la educación artística se trabaja, entre otras metodologías, mediante la resolución de problemas, una metodología que como hemos explicado resulta bastante adecuada para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias.

Por otro lado, lo que a día de hoy define a la educación artística son sus contenidos. Como ya dijimos anteriormente, en el sistema educativo actual son los contenidos los que organizan la estructura del mismo dividiéndolo en áreas de conocimiento y disciplinas. Por lo tanto, las asignaturas artísticas, como el resto de asignaturas, son lo que son en función de los saberes que en ellas se imparten. Desde este punto de vista, la

educación artística contribuye especialmente, como hemos visto, al desarrollo de la competencia de conciencia y expresiones culturales, pero también a las otras seis competencias clave. Debemos señalar también que los docentes de nuestra especialidad cuentan con una formación disciplinar diferente a la del resto de sus compañeros de centro.

Pero hemos dicho que la educación artística debe contribuir al desarrollo de todas las competencias clave. Así, por ejemplo, si quisiésemos trabajar la competencia digital, podríamos proponer una actividad que tuviese que ser realizada por ordenador, en lugar de ser realizada por otros medios. O si quisiésemos desarrollar la competencia en comunicación lingüística, y más concretamente la capacidad de expresión oral, podríamos diseñar una actividad cuyos resultados debiesen ser presentados mediante una breve exposición oral ante toda la clase. De esta manera no sólo estaríamos trabajando los contenidos de carácter teóricos propios de la asignatura, sino que además estaríamos desarrollando una o varias competencias clave.

Fijémonos ahora en las siete competencias clave. Para cada una de ellas, ¿qué asignaturas pueden contribuir, y cómo pueden contribuir, al desarrollo de cada una de esas siete competencias?

A la competencia en **comunicación lingüística**, como el resto de áreas, la educación artística contribuye mediante el uso cotidiano del lenguaje verbal, para la comunicación entre los alumnos y éstos con el profesor, como en la posible redacción de trabajos escritos, memorias, exposiciones orales, etc. De manera particular se aportará el vocabulario específico propio de la especialidad, que enriquecerá el léxico del estudiante y le permitirá expresarse con mayor riqueza y corrección, algo que en esta época todos agradeceremos.

Además, desde la educación artística, que utiliza otros tipos de comunicación no verbal como puede ser la comunicación visual, se ayuda a tomar conciencia de la diferencia entre estos dos tipos de comunicación, poniendo en valor mediante este contraste la comunicación lingüística, algo que desde otras áreas se puede pasar por alto (con la excepción quizás del área de matemáticas y el lenguaje matemático).

Por su parte, la **competencia matemática** puede trabajarse mediante la percepción espacial, ya sea bidimensional o tridimensional, a través de la organización de los elementos plásticos en el espacio. Y a las **competencias básicas en ciencia y tecnología** se puede colaborar gracias a la utilización de elementos propios de la ciencia como temas para ser plasmados en las obras de arte (naturalezas y paisajes, el cuerpo humano...) o al dibujo constructivo de elementos tanto naturales, como hacía Da Vinci, como tecnológicos en general.

A la **competencia digital** se puede contribuir mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para la creación artística. También se puede colaborar pidiendo a los estudiantes que la búsqueda de información y la elaboración de algunos trabajos se realice empleando el ordenador (procesador de textos o presentación de dispositivas, por ejemplo) e internet.

A **aprender a aprender** se enseña a través de la experimentación, tan característica de la educación artística, así como la posterior reflexión y valoración crítica de los resultados obtenidos.

En algunas asignaturas puede emplearse el trabajo en grupo. Las asignaturas artísticas son unas de ellas, y con ello se estará contribuyendo al desarrollo de las **competencias sociales y cívicas** al enseñar al alumnado a colaborar y respetar a sus iguales.

El **sentido de iniciativa y espíritu emprendedor**, como ya adelantamos en el segundo capítulo de este trabajo, es una de las competencias que mejor se puede trabajar desde la educación artística. Esto se debe al carácter creativo de este tipo de educación, que con esa inventiva incita al alumnado a tomar decisiones propias y a crear e idear nuevas posibilidades allí donde antes no las había. En este sentido, quisiera citar aquí una frase de José Antonio Marina que me acompaña desde que la leyese por primera vez a finales de 2010 y que ilustra esta capacidad humana de crear: “Existía la uva, pero no el vino. El vino lo inventó el hombre”.

Por último, la competencia en **conciencia y expresiones culturales** resulta, obviamente, la que más y mejor puede desarrollarse desde la educación artística. Básicamente, a la adquisición de esta competencia se contribuye desde todos los aspectos de las asignaturas artísticas, pues todos sus contenidos van dirigidos en esta dirección.

5. LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA TRAS LA INCORPORACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Hasta ahora hemos visto qué entendemos por competencias en el ámbito de la educación, por qué surgen y en qué consisten, y hemos enumerado las siete competencias clave vigentes. También hemos hecho una revisión por las asignaturas artísticas de la educación secundaria obligatoria, el bachillerato y la formación profesional. Asimismo, hemos analizado cómo puede contribuir la educación artística al desarrollo de las competencias, tanto desde el diseño curricular como desde la práctica docente.

Tras todo ello, a continuación nos disponemos a comparar la enseñanza de la educación artística que se está llevando a cabo hoy en día, con aquella que resultaría tras la adopción de un enfoque por competencias.

5.1. La educación artística antes del enfoque por competencias

Como indicamos anteriormente, el papel de las competencias en la enseñanza actual suele limitarse, por lo general, a una aparición testimonial en el programa de la asignatura. Siendo así, su función dentro del currículo no resulta muy útil, llegando incluso a ser rechazada por muchos docentes reacios a los cambios. Se concibe entonces el currículo como un conjunto de elementos pobremente relacionados, a pesar de formar parte de un mismo conjunto.

Esto se debe a que, como observamos anteriormente, la educación tradicional tiene casi como único objetivo la adquisición de los contenidos, aunque en el caso de las materias artísticas, también se pretende cierta ejecución técnica, un saber hacer. En cualquier caso, este aprendizaje se encuentra descontextualizado de la realidad. Se enseña su utilización dentro del aula, y para la mayoría de los estudiantes su utilidad es la de colaborar a aprobar los exámenes y las asignaturas, y seguir adelante hacia el siguiente curso.

Dado estos objetivos de la enseñanza tradicional, a la hora de planificar las sesiones, las actividades están limitadas al aprendizaje de estos objetivos, y se obvia su posterior aplicación. Habitualmente, las explicaciones y las tareas que se plantean no se vinculan con contenidos de otras asignaturas o con cualquier otra cosa que no sean los propios conocimientos estudiados.

Ante esta falta de aplicabilidad, en la inmensa mayoría de las asignaturas el estudiante no comprende para qué debe aprender todo aquello, con lo que su motivación para estudiar es considerablemente baja. Como cualquiera que tenga acceso al mundo educativo puede comprobar, la mayoría de los estudiantes no tienen mayores incentivos para estudiar que la obligación de aprobar, y en ocasiones ni eso.

Por otro lado, la organización actual de la enseñanza a nivel de centro se estructura en función a áreas y departamentos, y dentro de estos, en función a asignaturas especializadas que juntas constituyen la enseñanza recibida por el alumnado. Por lo tanto, la organización de la enseñanza se encuentra fraccionada, y aunque se pretende cierta coordinación entre el profesorado, ésta no se da. Es algo parecido a lo que sucedía con el currículo: las asignaturas constituyen un conjunto de elementos con muy poca relación que sin embargo afectan de manera conjunta a los estudiantes y a la educación.

En el plano de la práctica, las asignaturas teórico-prácticas, como son las artísticas, siguen una metodología que tradicionalmente se divide en dos partes. En la primera parte tiene lugar la explicación de la teoría o de los contenidos correspondientes a la unidad didáctica que se esté impartiendo. En la segunda parte, se trabaja esa teoría mediante actividades con la intención de afianzarla.

Por ejemplo, si en la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual de primero de la ESO se está enseñando cómo combinar los colores primarios para obtener los secundarios, primero se explicaría que el rojo y el azul dan morado, que el azul y el amarillo dan verde, y que el amarillo y el rojo dan naranja. Después, en la segunda parte, se pediría a los estudiantes que coloreasen un dibujo a partir de los colores primarios y las combinaciones explicadas en la primera parte.

El problema reside en que las actividades desarrolladas están al margen de la realidad que acontece fuera del aula. Son actividades asépticas que tienen lugar en la burbuja en

que se convierte el aula. Comprobamos así que la educación artística enseña lo que enseña de manera descontextualizada, pues no llega a relacionar la enseñanza con la vida existente fuera del contexto educativo. Como consecuencia, y como podemos comprobar si le preguntamos a cualquier alumno, gran parte de esta educación no les servirá de nada o de casi nada, ya que los estudiantes no sabrán darle ninguna utilidad a la mayoría de los conocimientos que hayan asimilado. Sabrán resolver los ejercicios y los exámenes, pero no serán capaces de trasladar esos conocimientos a su día a día. Aunque quizás en menor grado, ocurre lo mismo con los procesos técnicos que puedan haber automatizado, pues les falta la vinculación del aula con el exterior.

Detengámonos aquí un momento y preguntémosnos, ¿les va a servir de algo a nuestros alumnos lo que le enseñamos? Si la respuesta es no, o un sí a medias, quizás deberíamos reconsiderar lo que estamos enseñando y cómo lo estamos enseñando.

Por ejemplo, ¿de qué sirve explicarles a los alumnos cómo funciona el lenguaje audiovisual si se explica de manera que no se vincule a su realidad? A la mayoría de ellos no les interesará. Si por el contrario se les explicara mediante ejemplos de la vida diaria que pudieran identificar, mediante la publicidad que ven todos los días, mediante los medios de comunicación, etc., los estudiantes empezarán a ver la utilidad práctica de esos conocimientos que les estamos presentando. Desarrollarán así una actitud crítica respecto a los mensajes que reciben, sabrán interpretarlos dejando de ser pasivos ante ellos, e incluso se animarán a utilizar ellos mismos el lenguaje audiovisual como método de comunicación de sus propias ideas.

Además, las dinámicas de aula suelen ser repetitivas, lo que no se corresponde con la realidad exterior y que sólo consigue que los estudiantes se aburran. Se insiste una y otra vez en las mismas ideas, llegando en el caso de algunas asignaturas a impartirse prácticamente los mismos contenidos durante un año, y el siguiente, y el siguiente, y el siguiente...

A pesar de todo y como mencionaba Ortega en su artículo, ya sea consciente o inconscientemente, en la educación artística algunas competencias tienen cabida en el día a día del aula. Es el caso, por ejemplo, de las actividades en las que se les pide a los estudiantes que creen una obra de cualquier índole, y mediante la creatividad, están

desarrollando el sentido de la iniciativa. O cuando se les pide que experimenten, con lo que estarán aprendiendo a aprender.

5.2. La educación artística después del enfoque por competencias

Para superar este modelo de educación tradicional basado en las disciplinas académicas, falta de integración, y en el que los conocimientos no tienen una aplicación verdaderamente útil, surge el enfoque por competencias.

Con la introducción de las competencias en el currículo, la educación empieza a plantearse en torno a la adquisición de las mismas, lo que conlleva a su vez a la adquisición de los contenidos, las habilidades y las aptitudes necesarias para llevarlas a cabo. Esto implica que las competencias abandonen su papel testimonial en la planificación que realiza cada docente para pasar a protagonizar dicha planificación. Como hemos visto, tras la LOMCE, además de los objetivos, los contenidos, la metodología, los criterios de evaluación y otros elementos, también hay que incluir las competencias en el diseño curricular, consiguiendo de esta manera una mayor integración y girando el resto de elementos del currículo en torno a las competencias.

La organización educativa a nivel de centro también se ve modificada por la aparición de las competencias. Debido a la formación del profesorado y a la actual estructura del sistema educativo, las asignaturas no dejan de ser compartimentos estancos, pero la colaboración con el resto del profesorado y de las materias debe de empezar a ser real. Las asignaturas y sus docentes deben enfocar su labor no ya de manera individualizada, sino en relación con el resto de materias y profesores. En muchas ocasiones el profesorado se centra en su asignatura, la cual puede desarrollar, como ocurre en demasiadas ocasiones, al margen del resto de sus compañeros y las otras asignaturas. Pero sus alumnos comparten su tiempo lectivo entre varias asignaturas, no se dedican sólo a una, por lo que su realidad sí es la de una diversidad de materias en un mismo periodo de tiempo.

Además, en el aspecto metodológico y como señala Perrenoud cuando dice que “el enfoque por competencias (...) exige encarar y también pensar en una evolución

sensible de las pedagogías” (2008, p. 7), encontrando varias diferencias respecto a la educación tradicional. La metodología empleada para trabajar las competencias será diferente a la que venía usándose, tal y como vimos con anterioridad. La principal metodología utilizada, aunque no la única, será la de proyectos, que nos permite abordar tres cuestiones importantes.

En primer lugar, y en relación a la integración que vimos al inicio del segundo capítulo, mediante una metodología por proyectos bien planteada conseguiremos la unificación de los diferentes contenidos y habilidades trabajadas, evitando así esa separación artificial que arrastramos desde hace tanto tiempo y que puede resultar más cómoda a los docentes, pero que consideramos dificulta un correcto aprendizaje por parte del alumnado, que no aprende a relacionar los diversos conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas. En lugar de trabajar primero unos conceptos, y después otros, de manera separada y sin interrelación, la realización de un proyecto requerirá la utilización de muchos de ellos al mismo tiempo, tal y como sucede en la vida real.

Por otro lado, a través de los proyectos podrá visualizarse con mayor claridad la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos. Para conseguir aquello que se les pida, a los alumnos no les bastará con exponer la teoría, sino que deberán emplearla para obtener un determinado fin. De esta manera lograremos, por un lado, que aprecien la utilidad de aquello que aprenden, y por otro lado, gracias a dicha utilidad los estudiantes no olvidarán lo aprendido un mes después, puesto que su empleo hará que interioricen y afiancen los contenidos y/o habilidades adquiridas.

En tercer y último lugar, una metodología por proyectos permitirá acercar a los alumnos a problemas reales con los que se encontrarán fuera del aula, tal y como planteamos en capítulos precedentes. Si la manera de enseñar tradicional presentaba primero las ideas y las pretendía poner en práctica después, fallaba en que esta puesta en práctica se daba en unas condiciones controladas e irreales, por lo que los estudiantes podían aprender a resolver correctamente dichas actividades, pero en cuanto cambiasen las variables, cosa que sucede al pasar a la vida exterior, la mayoría de los estudiantes se ven incapaces de adaptarse a las nuevas circunstancias y resolver aquello que tuviesen que resolver. En este sentido, la enseñanza por competencias, y una metodología por proyectos en particular, contribuyen en gran medida a resolver esta situación, ya que las actividades

propuestas se deberán acercar lo máximo posible a las situaciones que el alumnado deberá enfrentar a lo largo de su vida.

Todo ello contribuirá a que el alumnado aprecie la utilidad real de aquello que se le enseña. Y como consecuencia, la motivación del alumnado se verá incrementada. Dado que la falta de motivación de nuestros estudiantes es uno de los factores que más dificultan su propia educación, nos parece que resolver, al menos en parte o en gran medida, esta situación, es una valiosa contribución, una más, de un enfoque por competencias.

¿Hacia dónde se dirige la educación en general, y la educación artística en particular, podríamos preguntarnos ahora? Desde luego, si siguiesen las indicaciones propuestas por las políticas educativas europeas y de la OCDE, la educación debería de dirigirse hacia una enseñanza integrada en la que su organización no gire en torno a asignaturas disciplinares. La transformación del actual sistema educativo a este otro sistema será, si es que se acaba dando, difícil y muy lenta. Supone ciertamente un cambio bastante importante que encontrará rechazos igualmente importantes por parte de muchas personas.

Además, con las modificaciones llevadas a cabo por la última ley educativa de 2013, la educación artística en la educación secundaria y en el bachillerato se verá reducida en nuestro país. En la ESO, la asignatura de Educación Plástica y Audiovisual que contaba con una docencia de dos horas a la semana ha pasado de ser obligatoria en el primer, segundo y cuarto curso, a ser optativa en los cuatro cursos. En dicha opcionalidad aparecen nuevas asignaturas con las que deberá competir, tal y como vimos en el tercer capítulo. Algo parecido sucede en el bachillerato, donde las asignaturas artísticas también pierden importancia en favor de otras materias más “útiles”.

Desde luego, si la educación tiende a tener como objetivo formar a profesionales más que a ciudadanos completos, la educación artística lo va a tener difícil. Es en este sentido en el que las competencias podrían constituir una buena oportunidad, si no la última, de mostrar la importancia de este tipo de educación para nuestra sociedad.

6. CONCLUSIONES

Finalizada la investigación, podemos afirmar que hemos realizado una compilación considerablemente actualizada acerca de la situación en la que se encuentra en estos momentos la relación entre las competencias y la educación artística. Esperamos que dicha compilación resulte útil tanto a docentes de nuestra especialidad como a toda persona interesada en la educación artística o en la educación en general.

Llegados a este punto debemos preguntarnos si todos estos planteamientos, que con mayor o menor intensidad llevan con nosotros cerca de una década, están siendo aplicados en la realidad del día a día de las aulas. Es decir, si los docentes están trabajando las competencias y si, en el caso de que así sea, se están produciendo los resultados pretendidos, logrando así su principal objetivo, la mejora de la educación.

Recientes noticias nos indican que efectivamente comienzan a probarse nuevas maneras de enseñar provenientes del enfoque por competencias. Así, por ejemplo, en algunos centros de secundaria se sustituyen las asignaturas, que implican conocimientos estancos, por proyectos en los que los saberes están integrados²³. Esto es algo que también está sucediendo en el sistema educativo de algunos países considerados por la OCDE punteros en educación, como en el caso de Finlandia, donde las asignaturas también están siendo sustituidas por temas o proyectos²⁴. Podemos comprobar, pues,

²³ http://www.eldiario.es/catalunya/Adios-asignaturas-proyectos-convence-escuelas_0_380762408.html (última consulta: 27-04-2015). En este artículo, un estudiante llega a decir que prefiere los proyectos porque “nos ayudan a aprender cosas que nos servirán para la vida real, y que nos motivan”, precisamente, dos de los objetivos del enfoque por competencias.

También encontramos una afirmación de Neus Sanmartí, que afirma que “los currículos de todo el mundo van hacia los proyectos, porque permiten un trabajo interdisciplinar: los conocimientos deben relacionarse porque en la vida los problemas reales son complejos”.

Asimismo podemos leer cómo, hablando de la evaluación, Josep Menéndez, director adjunto de Jesuitas Educación, explica que “lo que reciben las familias en casa al final del trimestre es la evolución de sus hijos en competencias como la comunicación, la matemática, la ciudadana, la digital... Y luego eso nosotros lo convertimos, mediante un algoritmo, en las notas normativas, por cuestiones administrativas”.

²⁴ http://www.teinteresa.es/educa/Finlandia-mejores-estudiantes-asignaturas-colegios_0_1325869103.html (última consulta: 27-04-2015). En este otro artículo queremos destacar la percepción de la educación de Pasi Silander, responsable educativo que manifiesta que “lo que necesitamos ahora es un tipo diferente de educación para preparar a los alumnos para la vida laboral”. Esta concepción de la educación que entiende que está formando trabajadores en lugar de personas puede resultar peligrosa. Entendemos que esta concepción debería de restringirse a la formación profesional, ya que como indica Rocío Lorente (2012, p. 13), “la formación profesional (...) persigue en cualquier supuesto la preparación adecuada para el ejercicio profesional”.

que los docentes tienden, poco a poco y a pesar de su resistencia inicial, y consciente o inconscientemente, a aplicar una enseñanza por competencias a través de una metodología por proyectos.

Así pues, la situación actual de la educación por competencias parece prometedora. El concepto va avanzando, si bien muy lentamente. Como hemos indicado anteriormente, la educación tradicional se encuentra muy arraigada, en el sistema educativo, en los docentes, en el alumnado, y en la sociedad en general, pero los modelos educativos ya han cambiado otras veces y lo seguirán haciendo.

Por otro lado, consideramos que la presente investigación puede dar mucho más de sí. No tanto en cuanto a aumentar el campo que abarca, pero sí en cuanto a profundizar considerablemente en las cuestiones que estudia, con la dedicación de tiempo adecuada, superior a la que permite un trabajo final de máster como éste al que corresponde nuestro estudio.

También quisiéramos mencionar otras posibles líneas de investigación en relación a los temas que hemos tratado aquí y que podrían ir en la dirección de estudiar cómo, en el caso de que finalmente la educación por competencias acabe sustituyendo a la educación tradicional, tal y como las políticas educativas a nivel internacional parecen pretender, cómo se trabajarán y desarrollarán los contenidos que actualmente se imparten en las asignaturas artísticas, cuales desaparecerán y cuáles y cómo se modificarán los que permanezcan, y qué nuevos contenidos surgirán.

Además, deberá abordarse los cambios que deberán llevarse a cabo en la organización de la educación a nivel de centro, tales como el nuevo papel del profesorado en este modelo educativo y la formación de los docentes, que en nuestro país actualmente consiste en unos estudios especializados seguidos de un máster sobre pedagogía. Si la educación por competencias supera la lógica de las asignaturas, cabe suponer que esta formación inicial deberá cambiar con ella.

Por último, todo lo expuesto a lo largo del presente trabajo pone en cuestión la propia existencia de la educación artística tal y como la conocemos hoy en día, compartimentada en asignaturas disciplinares que pueden desaparecer.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, Pep, y GIRÁLDEZ, Andrea, *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*, Barcelona, GRAÓ, 2012.
- BOLÍVAR Botía, Antonio, “El discurso de las competencias en España”, en *Red U, Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)*, 2008. Disponible en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/70/public/70-59-2-PB.pdf> (última consulta: 14-05-2015).
- CANTÓN Mayo, Isabel y PINO-JUSTE, Margarita (coords.), *Diseño y desarrollo del currículum*, Madrid, Alianza Editorial, 2011.
- CASANOVA, M^a Antonia, *La evaluación de competencias básicas*, Madrid, La Muralla, 2012.
- ECO, Umberto, *Cómo se hace una tesis* (10^a edición), Barcelona, Gedisa, 2010.
- ESCAMILLA, Amparo, *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*, Barcelona, GRAÓ, 2008.
- ESQUINAS, Francisco y SÁNCHEZ Zarco, Mercedes (coords.), *Dibujo: Artes Plásticas y Visuales. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona, GRAÓ, 2011.
- *Dibujo: Artes Plásticas y Visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas*, Barcelona, GRAÓ, 2011.
- *Didáctica del Dibujo: Artes Plásticas y Visuales*, Barcelona, GRAÓ, 2011.
- GIRÁLDEZ, Andrea, *La competencia cultural y artística*, Barcelona, Alianza, 2007.
- GONZÁLEZ Bertolín, Aurelio, *El aprendizaje por competencias en la educación obligatoria*, Valencia, Brief, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco (coord.), *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*, Barcelona, GRAÓ, 2010.

LÓPEZ-GOÑI, Irene y GOÑI Zabala, Jesús María, *Hacia un currículum guiado por las competencias. Propuestas para la acción*, Navarra, Universidad de Navarra, 2015.

LORENTE García, Rocío, *La formación profesional según el enfoque de las competencias. La influencia del discurso europeo en España*, Barcelona, Octaedro, 2012.

ORTEGA Rodas, Amalia, “Desarrollo de competencias en el ámbito de las artes plásticas”, en *Aula de innovación educativa*, n. 201, Barcelona, GRAÓ, mayo de 2011, pp. 28-32. Disponible en <http://aula.grao.com/revistas/aula/201-el-cambio-en-los-centros-a-traves-de-la-formacion/desarrollo-de-competencias-en-el-ambito-de-las-artes-plasticas-y-visuales> (última consulta: 12-06-2015).

PERRENOUD, Philippe, “Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?”, en *Red U, Revista de Docencia Universitaria, número monográfico II “Formación centrada en competencias (II)*, 2008. Disponible en <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/72/public/72-61-2-PB.pdf> (última consulta: 12-06-2015).

- *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?*, Barcelona, GRAÓ, 2012.

PÉREZ Pueyo, Ángel (coord.), *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*, Barcelona, GRAÓ, 2013.

ROMERO Ibáñez, Pablo, *Competencias y dimensiones de la educación artística*, 2008. Disponible en <http://educacionartisticapablo.blogspot.com.es/2008/08/competencias-y-dimensiones-de-la.html> (última consulta: 06-04-2015).

SANMARTÍ, Neus, *10 ideas clave. Evaluar para aprender*, Barcelona, GRAÓ, 2007.

SARRAMONA, Jaume, *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, Barcelona, Ceac, 2004.

VISO Alonso, José Ramiro, *Enseñar y aprender por competencias. Qué son las competencias*, Madrid, EOS, 2010.

- *Enseñar y aprender por competencias II. Cómo programar las competencias*, Madrid, EOS, 2011.

ZABALA, Antoni y ARNAU, Laia, *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*, Barcelona, GRAÓ, 2007.

- *Métodos para la enseñanza de competencias*, Barcelona, GRAÓ, 2014.

Documentos legislativos, normativos e institucionales

ESPAÑA, Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Texto consolidado disponible en <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> (última consulta: 05-05-2015) y texto original disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (última consulta: 29-04-2015).

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> (última consulta: 05-05-2015).

- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp.6986-7003. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf> (última consulta: 08-05-2015)

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293, pp. 43053-43102. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf> (última consulta: 05-05-2015).

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5 de enero de 2007, núm. 5, pp. 667-773. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf> (última consulta: 29-04-2015).
- Real decreto 596/2007, de 4 de mayo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de mayo de 2007, núm. 125, pp. 22691-22697. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/05/25/pdfs/A22691-22697.pdf> (última consulta: 05-05-2015).
- Real decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de noviembre de 2007, núm. 266, pp. 45381-45477. Texto consolidado disponible en <http://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-19184-consolidado.pdf> (última consulta: 05-05-2015) y texto original disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/A45381-45477.pdf> (última consulta: 05-05-2015).
- Real decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del estado*, 31 de enero de 2008, núm. 27, pp. 5682-5698. Texto consolidado disponible en <http://www.boe.es/buscar/pdf/2008/BOE-A-2008-1628-consolidado.pdf> (última consulta: 05-05-2015) y texto original disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/31/pdfs/A05682-05698.pdf> (última consulta: 05-05-2015).
- Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de julio de 2011, núm. 182, pp. 86766-86799. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/30/pdfs/BOE-A-2011-13118.pdf> (última consulta: 05-05-2015).
- Real decreto 1431/2012, de 11 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño en Gráfica Publicitaria perteneciente a la familia

profesional artística de Comunicación Gráfica y Audiovisual y se aprueban las correspondientes enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de noviembre de 2012, núm. 265, pp. 77505-77526. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2012/11/03/pdfs/BOE-A-2012-13638.pdf> (última consulta: 14-04-2015).

- Real Decreto 189/2013, de 15 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad y los reales decretos por los que se establecen certificados de profesionalidad dictados en su aplicación. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de marzo de 2013, núm. 69, pp. 22411-22434. Disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2013/03/21/pdfs/BOE-A-2013-3092.pdf> (última consulta: 05-05-2015).

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf> (última consulta: 09-05-2015).

- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-546. Disponible en <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> (última consulta: 05-05-2015).

EURYDICE, *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, Bruselas, Unidad Europea de Eurydice, 2002.

Disponible en

http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf (última consulta: 10-05-2015).

OCDE, *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*, 2005.

Disponible en

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> (última consulta: 03-04-2015).

UNIÓN EUROPEA, *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*, Bruselas, Diario Oficial de la Unión Europea, 2006. Disponible en http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf (última consulta: 03-04-2015).

VVAA, *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 2010. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf (última consulta: 05-05-2015).