

Alineación de los ODS: de las guías docentes a la realidad del aula en el contexto universitario de Artes

Alineació dels ODS: de les guies docents a la realitat de l'aula en el context universitari d'Arts

Aligning with the SDGs: from teaching guides to classroom reality in the context of higher education in the arts

Begoña Yáñez-Martínez¹

Universidad Complutense de Madrid

begona.yanez@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0003-2543-7615>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 01/07/2024

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 10/09/2024

Resumen

La inclusión de los ODS en los distintos ámbitos de la educación es una necesidad. Los estudios nos muestran su incorporación a través de las competencias transversales, los contenidos curriculares o el trabajo directo. Este artículo analiza su presencia en la enseñanza de las artes en el ámbito universitario a través del análisis del Máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales. Se realiza una triangulación de los datos obtenidos de los planes docentes (competencias y contenidos) con la experiencia de los docentes en el aula. Los resultados nos demuestran que la presencia de los ODS es mucho más elevada en la realidad del aula que en los planes docentes, destacando Salud y bienestar e Igualdad de género. El trabajo con los ODS que se desarrolla en el proceso educativo debe aparecer también en los planes docentes, por ser la información oficial y abierta de la titulación.

Palabras clave: ODS, arte, mediación artística, salud y bienestar, igualdad de género.

¹ Correspondencia: Departamento de Escultura y Formación Artística. Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. C/ Pintor El Greco, 2. 28040 Madrid, España.

Resum

La inclusió dels ODS en els diferents àmbits de l'educació és una necessitat. Els estudis ens mostren la seva incorporació a través de les competències transversals, els continguts curriculars o el treball directe. Aquest article analitza la seva presència en l'ensenyament de les arts en l'àmbit universitari a través de l'anàlisi del Màster en Educació Artística en Institucions Socials i Culturals. Es realitza una triangulació de les dades obtingudes dels plans docents (competències i continguts) amb l'experiència dels docents a l'aula. Els resultats ens demostren que la presència dels ODS és molt més elevada en la realitat de l'aula que en els plans docents, tot destacant Salut i benestar i Igualtat de gènere. La feina amb els ODS que es desenvolupa en el procés educatiu ha d'aparèixer també en els plans docents, perquè aquests són la informació oficial i oberta de la titulació.

Paraules clau: ODS, art, mediació artística, salut i benestar, igualtat de gènere.

Abstract

There is a need to include SDGs in different areas of education. Studies show their inclusion through cross-curricular competencies, curricular content or through direct work. This article analyzes how they are present within arts education at a university level through the analysis of the Master's Degree in Arts Education in Social and Cultural Institutions. A triangulation of the data obtained from teaching plans (competencies and contents) with the experience of teachers in the classroom is carried out. The results show that the presence of SDGs is much higher in the actual classroom than in the teaching plans, particularly Health and Well-being and Gender Equality. The work with the SDGs that is developed in the educational process should also be included in teaching plans, as it is the official and public information of the degree program.

Keywords: SDGs, art, artistic mediation, health and wellness, gender equality.

Introducción

“Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) constituyen un llamamiento universal a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo” (ONU, s.f.). Estos ODS concretan los previos 8 Objetivos de Desarrollo del Milenio establecidos en el año 2000 con previsión de ser alcanzados en el 2015. En este mismo año se concretan los 17 ODS (con sus 169 metas) como estrategia para alcanzar un mundo más sostenible e inclusivo, con una mayor justicia social. Para la consecución de la Agenda 2030 contamos con la herramienta de gestión más importante que tiene la sociedad: la educación. La inclusión de los ODS en los distintos ámbitos educativos, formal, no formal e informal, es un pilar fundamental. El presente estudio realiza una investigación a nivel micro de la presencia de los ODS en la enseñanza de las artes en el ámbito universitario.

El estado de la cuestión respecto a los ODS en el contexto de la educación superior cuenta con numerosos monográficos (López, 2022; M'Rabet y Quirosa, 2022; Merma, 2020, Vargas y Aragón, 2021) que nos ofrecen experiencias particulares de su implementación. Revisaremos alguno de estos y otros estudios por sus aportaciones a nuestra fundamentación teórica. Una afirmación común en todos ellos es que la implementación de los ODS es una necesidad, pero presenta algunas dificultades.

Algunos artículos, en esta misma línea, presentan casos de implementación de ODS en asignaturas con una alineación directa con sus contenidos propios como *Patrimonio arquitectónico y desarrollo sostenible* (Peiró y Gilabert, 2020), pero la mayoría de ellos encuentra complicaciones en la implementación en los contenidos curriculares. Vargas y Aragón (2021) ponen sobre la mesa ciertas contradicciones. Los docentes se enfrentan a la necesidad de implementar los ODS junto a extensos contenidos que deben presentarse en poco tiempo. No hay una formación del profesorado respecto a la Agenda 2030, ni una inclusión clara en los planes de estudios. En algunos casos vemos que se están implementando los ODS, pero no queda una constancia clara en los documentos oficiales, aunque sí se desarrolla en el trabajo en el aula (Calles, 2020).

Con este punto de partida, hacemos una revisión de estudios actuales que abordan los ODS en educación superior y ODS y arte. Esta revisión arroja una serie de conceptos clave que constituyen la fundamentación teórica de nuestro estudio.

Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS)

La EDS es un proceso de aprendizaje permanente y una parte integrante de la educación de calidad que mejora las dimensiones cognitiva, social y emocional y de comportamiento del aprendizaje. Es holística y transformadora y abarca el contenido y los resultados del aprendizaje, la pedagogía y el propio entorno de aprendizaje. (Ruiz y Vivar-Quintana, 2022, p. 75)

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) es la conexión más directa de los ODS con la educación, por lo que es uno de los conceptos fundamentales que identificamos en muchos de los estudios revisados (Edwards et al., 2020; Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022; Ruiz y Vivar-Quintana, 2022). Una educación enfocada hacia las dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental (Lázaro Herrero et al., 2022).

La educación funciona como canalizador para la obtención de los ODS mediante el aprendizaje socioemocional, cognitivo y conductual (Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022) y se hace imprescindible en este proceso. La meta es empoderar a las personas, a través de la educación, para que sean actores directos y participativos en una transformación de la realidad.

Aunque la educación solo aparezca de forma directa en el ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD y la EDS forme parte de la meta 4.7, ambas contribuyen al desarrollo de los 17 ODS.

La propia naturaleza transversal de los ODS ha llevado a muchos de los proyectos de implementación en educación hayan trabajado la EDS por medio de las competencias transversales (Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022; Ruiz y Vivar-Quintana, 2022). Aunque también vamos a revisar la implementación directa de los ODS en el trabajo de los contenidos de aprendizaje o curriculares (Escribano, 2022; Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022), por ejemplo, en la incorporación de referentes femeninos, en este concepto debemos revisar las competencias que la UNESCO considera transversales para la EDS: Competencia de pensamiento sistémico, Competencias de anticipación, Competencia normativa, Competencia estratégica, Competencia de colaboración, Competencia de pensamiento crítico y Competencia de autoconciencia (Ruiz y Vivar-Quintana, 2022, p. 76).

Estas competencias nos llevan nuevamente a ese empoderamiento de la sociedad para ser protagonista y agente de cambio.

Universidad, Escuela y Sociedad

“Es aquí cuando la educación no solo toma un protagonismo exclusivo, sino que surge la necesidad de una simbiosis entre universidad, escuela y sociedad, dando lugar a una nueva orientación en la investigación-formación académica y transferencia de conocimiento” (Vargas y Aragón, 2021, p. 18).

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2005) plantea esta relación interdependiente entre la universidad y la sociedad, conectadas con la escuela, que debe desem-bocar en una clara responsabilidad social (Martínez et al., 2020; Ruiz y Vivar-Quintana, 2022). Desde las universidades debemos preparar a profesionales capaces de utilizar su conocimiento en los distintos ámbitos: científico, social y ambiental. Una vez más volvemos a la transversalidad. La CRUE (2005) habla de “abordar todo el proceso educativo de una manera holística, introduciendo

competencias para la sostenibilidad de forma transversal, para que el estudiante aprenda a tomar decisiones y realizar acciones desde criterios sostenibles” (p. 2).

Esta responsabilidad social se materializa, según Martínez et al. (2020), en tres frentes: el acceso a la educación superior a personas desfavorecidas o sociedades vulnerables, la presencia de la mujer en la investigación y el compromiso con los ODS de estudiantes y académicos. En lugar de estas tres premisas encontramos que se siguen reproduciendo las desigualdades sociales en la universidad, cuando deben ser el motor de impulso para que los gobiernos promuevan estas condiciones.

Otro de los obstáculos, como indican Vargas y Aragón (2021) es el intento fallido de la inclusión de forma transversal de los ODS, recomendando incluirlos como contenido y añadirse en el currículum explícito. De esta forma encontramos estudios que plantean la implementación de los ODS a través de un cambio en el diseño curricular (Giner et al., 2020; Luján et al., 2020; Martínez et al., 2020; Merma et al., 2020; Vázquez, 2022).

Debemos tener en cuenta que “estos diseños han de contemplarse como tentativas de reflexión, coordinación e innovación donde la propia práctica nos dará la información adecuada para aplicar los procesos de rediseño y cambio” (Martínez et al., 2020, p. 18).

Otra línea de trabajo (M’Rabet y Quirosa, 2022) pone el foco de atención en la innovación docente para la aplicación de los ODS en la educación superior, recopilando diversas experiencias que buscan la educación de calidad desde el trabajo con los ODS. Y es que la educación de calidad es el factor común en todos estos proyectos de implementación, ya sea de forma transversal, como diseño curricular o como innovación docente. La calidad de la educación depende “de la capacidad de analizar los marcos conceptuales, cuestionar de forma crítica los saberes y compartir aprendizajes del alumnado” (Martínez et al., 2020, p. 18).

Arte, Cultura y ODS

Los ODS tienen una relación natural con el arte y sus modos de expresión –como vamos a revisar en este apartado– ya sea en las estrategias artísticas relacionadas con la sostenibilidad o en la mediación artística que trabaja con la propia capacidad del arte como vehículo de transformación social, entre otros factores. “La propia necesidad social de acercarnos al conocimiento de otros modos, ha impactado directamente en la relación de las personas con el arte y por extensión la gestión y mediación en el arte” (Lara-Ruiz, 2023, p. 470).

Vemos un ejemplo en el trabajo de Julie’s Bicycle (2021) en colaboración con el British Council de Chile, que presentan una guía que recoge acciones desde instituciones, entidades, ciudades y colectivos artísticos para la mejora de las condiciones del planeta abordadas de una forma artística y

creativa desde diferentes estrategias. En ella se puede ver el poder de cambio que tiene el arte y su natural relación con la cultura y los ODS.

Hay una relación innegable entre el arte y la sostenibilidad. A través de la educación artística se puede vehicular la transformación social (Lara-Ruiz, 2023; Lázaro Herrero et al., 2022; Sumozas y Galindo, 2019; UNESCO, 2006).

Una de las dimensiones del arte que más claramente refleja las metas de la EDS es el arte social. Ambos comparten: el desarrollo del pensamiento crítico y responsabilidad social (Martínez et al., 2020; Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022), fomentan el trabajo multidisciplinar (Escribano, 2022; Lorente-Echevarría et al., 2022) y actúan de agente directo para la transformación social (Lázaro Herrero et al., 2022; Sumozas y Galindo, 2019).

Dentro de este ámbito vamos a presentar brevemente la mediación artística y el arte participativo (Lara-Ruiz, 2023; Lorente-Echevarría et al., 2022; Mesas et al., 2023, Moreno, 2016a; 2016b) –que presentan muchos aspectos en común entre ellas y con el máster–. Han demostrado tener una alta capacidad inclusiva. La mediación artística “es el territorio de prácticas artísticas y educativas donde la actividad artística actúa como un mediador, construyendo una herramienta profesional de intervención con grupos y comunidades de cara a una mejora de sus situaciones individuales, grupales y comunitarias” (Moreno, 2016a).

Mediante estas estrategias, entre otros objetivos, ponemos el foco de atención en visibilizar y tratar de reducir la brecha social. A través de los encuentros creativos se pone en valor la fuerza social al tiempo que se estimula la sensibilidad, la conducta y la experiencia estética (Mesas et al., 2023). Como indica Lara-Ruiz (2023), el arte participativo tiene una importante labor de promoción de la cultura y participación ciudadana, y en la mediación artística “los procesos de creación artística tienen como objetivo mejorar la vida de las personas implicadas y promover [...] procesos de inclusión social y de autonomía” (Moreno, 2016b, p. 42). Lo que conecta con el planteamiento del Espacio Superior Europeo, cuando dice que la educación superior debe ser motor de cambio hacia una sociedad inclusiva y democrática a través de un alumnado con habilidades para la ciudadanía.

Los proyectos artísticos que implementan un trabajo directo con los ODS conciencian a los participantes hacia la necesidad de actuar localmente y pensar globalmente (Vázquez, 2022). Concretando hacia el ámbito concreto de nuestro estudio, hablamos de la transformación a través de la educación, creación y mediación artísticas (Escribano, 2022; Huerta y Domínguez, 2022; Sumozas y Galindo, 2019; UNESCO, 2006). Rompiendo los mitos del uso del arte en educación como adorno o potenciación de otras materias, es importante destacar que estamos trabajando con un medio de expresión y comunicación, (Escribano, 2022), y que contribuye a crear identidad patrimonial y respeto por las distintas culturas.

Educar en el arte es un vehículo para conseguir el desarrollo de muchos aspectos importantes del aprendizaje, la personalidad y las relaciones inter e intrapersonales. Enfocada hacia la transformación social trabaja la igualdad y se convierte en llave de paso hacia una ciudadanía más inclusiva, igualitaria, crítica y empática, lo que conduce a sociedades más avanzadas y justas (Mesas et al., 2023; Sumozas y Galindo, 2019). Según la UNESCO (2006) la educación artística estimula el desarrollo cognitivo y contribuye a la adquisición de conocimientos y experiencias relevantes para las necesidades de nuestra sociedad.

Según las investigaciones realizadas, cuando una persona en fase de aprendizaje entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral (es decir, de la capacidad de reflexionar críticamente), de la conciencia de su propia autonomía y de la libertad de acción y pensamiento. (UNESCO, 2006, p. 2)

Desde este planteamiento de conexión del arte con los ODS cerramos nuestra fundamentación teórica con una recopilación de algunas sugerencias de trabajo con los distintos ODS dentro de la educación. La educación artística es el espacio para trabajar la educación emocional, el pensamiento crítico y la responsabilidad social, aspectos que contribuyen a un desarrollo integral de la personalidad (Bisquerra y Pérez, 2012).

Desde los ODS podemos trabajar para erradicar o minimizar situaciones de problemáticas de acoso escolar, según Merma et al. (2020), a través de los ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD, ODS5. IGUALDAD DE GÉNERO y ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES, fomentando con ellos “una convivencia que potencie las relaciones interpersonales” (p. 25). Estos ODS están estrechamente relacionados con la promoción del pensamiento crítico y la responsabilidad social. El docente tiene que saber integrar estos saberes y desarrollar la enseñanza desde estos valores (Martínez et al., 2020).

Escribano (2022) nos ofrece una posibilidad de trabajar algunos ODS desde la educación artística.

- Establece los ODS1. FIN DE LA POBREZA, ODS2. HAMBRE CERO, ODS6. AGUA LIMPIA Y SANEAMIENTO, ODS7. ENERGÍA ASEQUIBLE Y NO CONTAMINANTE, ODS12. PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES, ODS13. ACCIÓN POR EL CLIMA, ODS14. VIDA SUBMARINA y ODS15. VIDA DE ECOSISTEMAS TERRESTRES como ODS con carácter actitudinal con posibilidad de trabajarse como contenido paralelo.
- El ODS3. SALUD Y BIENESTAR se puede relacionar con la alfabetización emocional desde las competencias clave.

- El ODS5. IGUALDAD DE GÉNERO, tiene naturaleza tanto de contenido en sí mismo como de saber actitudinal, y puede trabajarse desde “una actitud de constante sospecha sobre los discursos que legitiman el poder” (p. 114) poniendo el foco de atención en los microrrelatos. Destaca la aplicación para la alfabetización visual y las metodologías de educación artística, como la educación artística basada en la Cultura Visual (EACV) en el trabajo del ODS16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).
- Asimismo, poniendo el foco de atención en el trabajo de la creatividad y la innovación curricular, presenta el ODS8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO, ODS9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA, ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES, ODS11. CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES y OSD17. ALIANZAS PARA LOGRAR LOS OBJETIVOS. El ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD se establece en estos estudios como un objetivo transversal a todos ellos, como hemos visto en la EDS.

Hemos visto varios frentes desde donde abordar la alineación de los ODS con los estudios de educación superior: desde una mirada global que configure un aprendizaje permanente, a través de la transversalidad y la interdisciplinariedad, y como integración directa en los contenidos curriculares. Asimismo, vemos que la educación y la mediación artística suponen un puente de conexión natural con la EDS, la responsabilidad social y el desarrollo del pensamiento crítico. El ámbito artístico, dentro y fuera del aula, nos ofrece un espacio de trabajo para la transformación social y la integración de los valores que recogen los ODS. Este recorrido desemboca en el contexto de nuestra investigación.

Contexto del estudio

El contexto global del estudio es el proyecto I+D *La contribución del arte a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en las titulaciones universitarias. Recursos e instrumentos para su implantación* [PID2020-112964RB-I00] desde el que se estudian los mapas competenciales de una serie de titulaciones de estudios superiores del ámbito artístico, y la alineación con los ODS de estas competencias dentro de los planes de estudios.

En este artículo partimos del análisis dentro del proyecto de las competencias del Máster Universitario en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales (MEDART) de la Universidad Complutense de Madrid. Esta titulación tiene como objetivo la formación de profesionales en el área de la educación artística y la creación plástica para desarrollar propuestas desde la educación, creación y mediación en contextos sociales, culturales y de salud.

La propia naturaleza del máster presenta una conexión directa con los conceptos clave presentados anteriormente. A ellos sumamos la formación del profesorado, que es un factor clave para la calidad educativa (Giner et al., 2020; Luján et al. 2020; Martínez et al., 2020; Merma et al., 2020). El profesorado y alumnado del máster, futuros docentes, desarrollan prácticas de creación y mediación en

las que el arte es una herramienta de conocimiento, cambio social y de contribución a la mejora de la salud. Aunando todo lo anterior, el máster aborda las necesidades sociales que Ruiz y Vivar-Quintana (2022) conectan con los ODS: “educación, salud, protección social y oportunidades laborales” (p. 89), todo ello desde una perspectiva de educación, creación y mediación artísticas.

Objetivos

El objetivo general es identificar si la presencia de los ODS, en el aula y el desarrollo real de las asignaturas, dentro del contexto universitario de Artes –desde el estudio a nivel micro de su presencia en el MEDART–, se corresponde con la información pública de los planes de estudios.

Para alcanzar este objetivo establecemos los siguientes objetivos específicos, teniendo en cuenta que en estudios anteriores hemos cumplido con el análisis de la presencia de los ODS en las competencias de la titulación (Yáñez y Lekue 2023):

- Analizar cualitativamente la presencia de los ODS en los contenidos de las guías docentes de las asignaturas y sus posibilidades de trabajo en el aula.
- Estudiar los métodos de acercamiento a los ODS de las distintas asignaturas a través de la opinión directa de los docentes.
- Comparar los resultados de presencia de los ODS en los tres frentes de estudio: competencias, contenidos y aula.
- Evaluar la presencia real de los ODS con base en dicha comparación.

Método

El estudio consiste en la obtención, análisis y relación los datos relativos a la presencia de los ODS en las asignaturas de la titulación, para tener una visión más global y completa de dicha presencia. Como vemos en la fundamentación teórica, podemos encontrar los ODS desde una mirada global, transversal o integrada a nivel curricular. Para identificar esta presencia a estos niveles se estudia su relación con las competencias, con los contenidos y con la impartición real de las asignaturas y módulos de la titulación.

Se parte de un estudio cualitativo de investigación documental sobre los 9 planes de estudios del MEDART, como parte de proyecto I+D anteriormente citado. Mediante la técnica de análisis de contenido se aplica el sistema categorial (Menéndez-Varela, 2022) establecido en una fase inicial del proyecto, en la que se establecen cinco dimensiones principales: tipos de competencia, procesos cognitivos, relación con el arte, problemas de formulación/redacción y relación con los ODS. El análisis de contenido es un “método para estudiar y analizarlas comunicaciones de una forma sistemática, objetiva y cuantitativa” (López-Noguero, 2002, p. 168).

Este análisis se realiza con el apoyo de un software de análisis cualitativo, en este caso, el QDA Miner Lite, que nos permite codificar los planes docentes aplicando el sistema categorial establecido. Para este estudio, el análisis se hace extensivo a los contenidos de los planes docentes y, posteriormente, se relacionan estos resultados con los obtenidos de la experiencia directa en el aula y la impartición de las asignaturas de los docentes, que recogemos mediante un cuestionario cuantitativo.

Para comprender mejor el método se explica a través de sus fases de trabajo.

Análisis de competencias en QDA

Como fase previa partimos de los resultados del análisis completo (Yáñez-Martínez y Lekue, 2023) de las cinco dimensiones (Menéndez-Varela, 2022) y seleccionamos los datos de la relación de las competencias con los ODS. El análisis de contenido se caracteriza por el uso de categorías, estas nos permiten sistematizar la investigación (Abela, 2002) y adquirir una posición unificada y objetiva frente a las fuentes.

Las competencias se analizan dentro de los planes docentes, por lo que se analizan 162 competencias en total sumando las competencias de todas las asignaturas –7 competencias generales que aparecen en los 9 planes dando un total de 63; 7 competencias transversales que aparecen también en los 9 planes resultando otras 63 y 21 competencias específicas que se repiten únicamente en algunos planes siendo un total de 36 competencias específicas–. Sobre este dato se aplicará el 100% en los datos que veremos más adelante.

Los criterios de clasificación de los códigos dentro de la categoría relación con los ODS son los siguientes (Menéndez-Varela, 2022):

- **Desconectada:** Competencias que no recogen en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto, ni se identifican ideas relacionadas con los ODS y sus metas.
- **Afín:** Competencias que no mencionan en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto. Sin embargo, recogen clara y directamente algunas ideas relacionadas con los ODS y sus metas.
- **Alineada:** Competencias que mencionen en su título u objetivos de aprendizaje asociados el término "ODS" o algún ODS concreto.

Para la relación de afinidad se analizan las relaciones de las competencias con los enunciados de los ODS y sus metas y se identifican algunos aspectos afines. Los criterios de afinidad se aplican y amplían en el análisis de los contenidos, por lo que se presentan en la siguiente fase.

Análisis de contenidos en QDA

Para completar la visión de la presencia de los ODS dentro de la titulación se realiza una nueva revisión de los planes docentes, en este caso en la parte de los contenidos de las asignaturas, para analizar cualitativamente la relación con los ODS.

Se analizan los contenidos de los 9 planes docentes como conjunto completo y se establecen las desconexiones, afinidades y alineaciones con los ODS, siendo 9 el 100% de los casos en esta fase de análisis.

Se aplican igualmente los códigos presentados en la fase anterior y se establecen los siguientes criterios de afinidad para la relación de los contenidos con los ODS y sus metas:

- ODS3. SALUD Y BIENESTAR. Hablan de salud, pero no de bienestar.
- ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD. Hablan de educación, procesos didácticos, etc., relacionados con una educación artística como vehículo de desarrollo cognitivo, emocional y social.
- ODS 5. IGUALDAD DE GÉNERO. Hablan de activismo artístico, género y feminismo.
- ODS8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO. Hablan del trabajo multidisciplinar entre campos profesionales (relacionado con las metas).
- ODS9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURAS. Hablan del uso de las TIC, investigación y proyección al doctorado (relacionado con las metas).
- ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES.: Hablan de la mejora de la realidad social y accesibilidad universal. También de género, clase y raza (relacionado con las metas).
- ODS 11. CIUDADES Y COMUNIDADES SOSTENIBLES. Relacionado con la mediación y prácticas colaborativas. Protección del patrimonio cultural y natural (relacionado con las metas).
- ODS 12. PRODUCCIÓN Y CONSUMO RESPONSABLES. Relacionado con el arte transformador y dimensión ecosocial (relacionado con las metas).
- ODS 13. ACCIÓN POR EL CLIMA. Hablan de la crisis climática.
- ODS16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS. Hablan de cultura de la paz y valores democráticos.

Estudio de la presencia en el aula

El tercer nivel de análisis se desarrolla a través del trabajo con los docentes de la titulación. Mediante un cuestionario cuantitativo se recoge los datos de la presencia de los ODS en el aula/desarrollo de la asignatura. Asimismo, se deja un espacio abierto para posibles observaciones o aclaraciones a su respuesta.

Para esta fase se aplican igualmente las categorías de desconexión, afinidad o alineación, pero se presentan de la siguiente manera a los docentes:

- Desconexión: no tiene presencia en la asignatura.
- Afinidad: tiene alguna relación con lo impartido en la asignatura. Trabajamos algunas conexiones con este tema.
- Alineación: tiene una relación directa con lo impartido en la asignatura. Este tema se trabaja literalmente en contenidos, actividades u obras de autores.

Los docentes tienen que marcar una de las tres opciones en cada uno de los 17 ODS con relación a lo que se imparte realmente en el aula. Para las respuestas de los módulos de prácticas y TFM la coordinadora del máster responde sobre la experiencia de los trabajos realizados en ambos módulos.

Relación o triangulación de los datos

La última fase consiste en relacionar los datos para poder establecer un análisis global y por ODS de la desconexión, afinidad o alineación de los ODS con el máster a nivel general, sin desglosar por asignatura.

Resultados

Para comenzar, presentamos los datos globales de la relación de los tres análisis y posteriormente un breve repaso por ODS.

Tabla 1. Resultados globales comparados.

	Competencias						Contenidos						Aula					
	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.			
ODS1	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	3	33%	6	67%	0	0%
ODS2	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	5	56%	4	44%	0	0%
ODS3	150	93%	1	1%	11	7%	8	89%	0	0%	1	11%	1	11%	4	44%	4	44%
ODS4	162	100%	0	0%	0	0%	5	56%	4	44%	0	0%	1	11%	2	22%	6	67%
ODS5	153	94%	0	0%	9	6%	7	78%	1	11%	1	11%	1	11%	2	22%	6	67%
ODS6	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	6	67%	3	33%	0	0%
ODS7	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	7	78%	2	22%	0	0%
ODS8	153	94%	9	6%	0	0%	7	78%	2	22%	0	0%	1	11%	5	56%	3	33%
ODS9	144	89%	18	11%	0	0%	7	78%	2	22%	0	0%	4	44%	3	33%	2	22%
ODS10	144	89%	18	11%	0	0%	5	56%	3	33%	1	11%	1	11%	4	44%	4	44%
ODS11	162	100%	0	0%	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	3	33%	5	56%	1	11%
ODS12	162	100%	0	0%	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	2	22%	7	78%	0	0%
ODS13	162	100%	0	0%	0	0%	8	89%	1	11%	0	0%	3	33%	5	56%	1	11%
ODS14	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	6	67%	3	33%	0	0%
ODS15	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	6	67%	2	22%	1	11%

ODS16	153	94%	9	6%	0	0%	4	44%	5	56%	0	0%	1	11%	6	67%	2	22%
ODS17	162	100%	0	0%	0	0%	9	100%	0	0%	0	0%	7	78%	1	11%	1	11%
Total	-		55		20		130		20		3		58		64		31	

Fuente: original de la autora.

En la Tabla 1 podemos ver todos los datos de los tres análisis, respondiendo a los totales especificados en el método para cada caso. En la primera columna de cada categoría, dentro de cada dimensión del estudio, vemos el recuento sobre el total, en el caso de las competencias 162 (nº de competencias) y en los casos de contenidos y experiencia en el aula 9 (nº de asignaturas). En la segunda columna vemos el porcentaje de aparición, en el caso de las competencias 162 sería el 100% de los casos, y en los contenidos y aula 9 sería el 100% de los casos. El resultado es una visión global de la titulación. Subrayados en gris aparecen los casos de alineación.

En el campo de las competencias vemos un total de 20 alineaciones con los ODS3 y ODS5, que se corresponden con las competencias CT5 y CE21 para el ODS3, teniendo alineación con 11/162 competencias, resultando el 7%, y la competencia CT7 para el ODS5, que corresponde a una alineación con 9/162 competencias, siendo el 6%. Asimismo, vemos 55 afinidades en algunas competencias con los ODS3 (CE20; 1/162; 1%), ODS8 (CT5; 9/162; 6%), ODS9 (CG1 y CG7; 18/162; 11%), ODS10 (CG6 y CT7; 18/162; 11%) y ODS16 (CT7; 9/162; 6%). Como se puede ver algunas competencias, por la extensión de su redacción, presentan afinidad con varios ODS. Las restantes 123 competencias presentan desconexión con todos los ODS.

En el campo de los contenidos vemos un total de 3 alineaciones. Con los ODS3 (1/9; 11%), ODS5 (1/9; 11%) y ODS10 (1/9; 11%). Vemos 20 afinidades totales con un gran número de objetivos: ODS4 (4/9; 44%), ODS5 (1/9; 11%), ODS8 (2/9; 22%), ODS9 (2/9; 22%), ODS10 (3/9; 33%), ODS11 (1/9; 11%), ODS12 (1/9; 11%), ODS13 (1/9; 11%) y ODS16 (5/9; 56%). Siete de los ODS presentan desconexión con los contenidos de los planes docentes, siendo un total de 130 desconexiones.

Desde la experiencia en el aula la alineación y afinidad con el número de ODS aumenta, identificando un total de 31 alineaciones, siendo 23 las más significativas –por el número de asignaturas que identifican su presencia, entre tres y seis– con los ODS3 (4/9; 44%), ODS4 (6/9; 67%), ODS5 (6/9; 67%), ODS8 (3/9; 33%), ODS10 (4/9; 44%). Las otras 8 alineaciones se producen en una o dos asignaturas con los ODS9 (2/9; 22%), ODS11 (1/9; 11%), ODS13 (1/9; 11%), ODS15 (1/9; 11%), ODS16 (2/9; 22%) y ODS17 (1/9; 11%). Vemos un total de 64 afinidades, que se corresponden con los ODS1 (6/9; 67%), ODS2 (4/9; 44%), ODS3 (4/9; 44%), ODS4 (2/9; 22%), ODS5 (2/9; 22%), ODS6 (3/9; 33%), ODS7 (2/9; 22%), ODS8 (5/9; 56%), ODS9 (3/9; 33%), ODS10 (4/9; 44%), ODS11 (5/9; 56%), ODS12 (7/9; 78%), ODS13 (5/9; 56%), ODS14 (3/9; 33%), ODS15 (2/9; 22%), ODS16 (6/9; 67%) y ODS17 (1/9; 11%). Y 58 desconexiones.

Tabla 2. Resultados de desconexión, afinidad y alineación globales sobre el 100% de posibilidades de presencia de los 17 ODS.

Competencias			Contenidos			Aula		
Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.	Des.	Afín	Alin.
123	55	20	130	20	3	58	64	31
76%	34%	12%	85%	13%	2%	38%	42%	20%

Fuente: original de la autora.

En la Tabla 2, retomamos los recuentos de desconexiones, afinidades y alineaciones e incorporamos el porcentaje global tomando como referencia el total de posibilidades de presencia de los ODS en cada una de las tres dimensiones del estudio². Vemos una clara tendencia a la desconexión en las competencias y los contenidos y algo más de equilibrio en el aula.

Para profundizar en los resultados vamos a revisar la relación de las tres dimensiones en cada ODS.

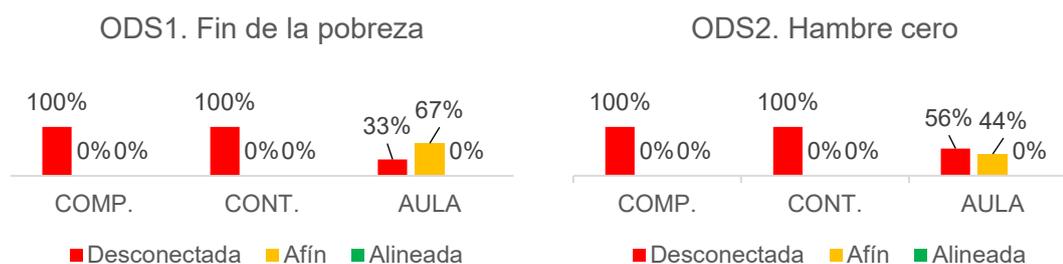


Figura 1. Comparación de los datos del ODS1 y ODS2. Fuente: original de la autora.

En el caso del ODS1 y ODS2 (Fig. 1) destacamos la identificación de los docentes como objetivos afines con gran parte de las asignaturas –seis en el caso del ODS1 y cuatro en el caso del ODS2, contrastando claramente con la completa desconexión en competencias y contenidos. No hay alineación en ninguna de las dimensiones.

² Los porcentajes globales de desconexión, afinidad y alineación se obtienen de los siguientes cálculos: en contenidos y experiencia en el aula se toma como referencia la cifra que resultaría de obtener un 100% de presencia de los 17 ODS en las 9 asignaturas, dando como resultado 153. En el caso de las competencias, las 162 competencias representan la totalidad de la titulación. Se tienen en cuenta como casos individuales y no como conjunto, como en contenidos y aula, por lo que el 100% sería 162, ya que no podemos valorar el 100% con una presencia de todos los ODS en cada competencia. Los porcentajes en este caso de desconexión, afinidad y alineación no suman 100% porque en algunas competencias hay presencia de varios ODS.

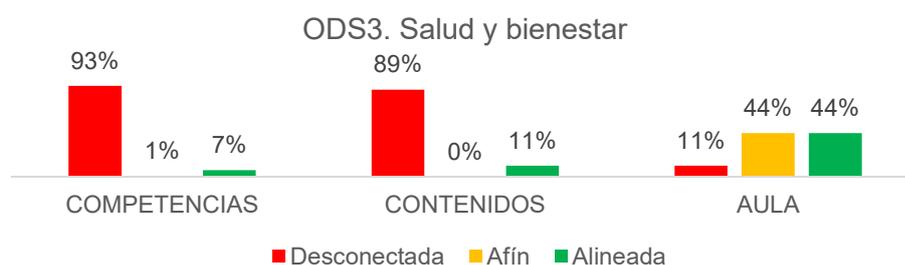


Figura 2. Comparación de los datos del ODS3. Fuente: original de la autora.

El ODS3 (Fig. 2) tiene presencia en las tres dimensiones. De hecho, presenta alineación en competencias contenidos y aula. Esto implica que aparece literalmente en competencias y contenidos, y que cuatro de los docentes consideran que se trata de forma directa en la asignatura. Otros cuatro docentes consideran que tiene afinidad, con lo que solo hay una asignatura en la que el ODS3 no tenga presencia desde la experiencia de los docentes.

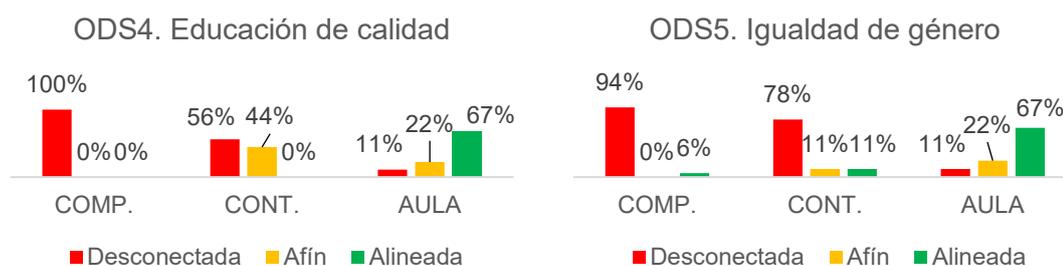


Figura 3. Comparación de los datos del ODS4 y ODS5. Fuente: original de la autora.

Los ODS4 y ODS5 (Fig. 3) también tienen una fuerte presencia, como sucedía con el ODS3. La salud, la educación y la igualdad son constantes en contenidos y percepción de los docentes en distintas medidas. En este caso, la mayoría de los docentes los identifican como alineados –en seis de las nueve asignaturas en cada caso– o afines –dos asignaturas– quedando únicamente una asignatura que no los considera ni alineados ni afines. Respecto a las competencias la situación es la contraria, en su mayoría desconectado, y respecto a los contenidos vemos afinidad con el ODS4, debido a la relación del máster con la educación de calidad a través de la educación artística.

Los ODS6 y ODS7 (Fig. 4) parecen únicamente de forma afín en algunas experiencias en el aula, en el resto de dimensiones y asignaturas están desconectados.

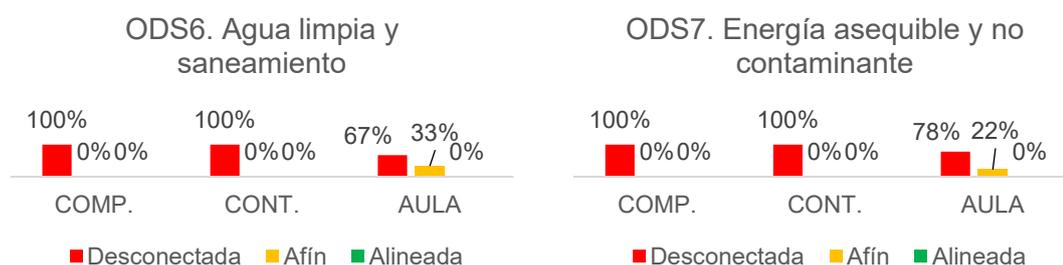


Figura 4. Comparación de los datos del ODS6 y ODS7. Fuente: original de la autora.

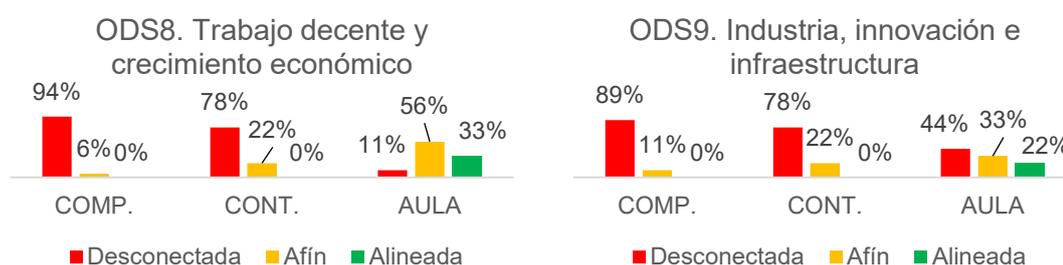


Figura 5. Comparación de los datos del ODS8 y ODS9. Fuente: original de la autora.

En estos dos objetivos (Fig. 5) vemos afinidad en las tres dimensiones, destacando el aula en el ODS8, siendo más de la mitad y teniendo una alineación significativa en ambos ODS. Las competencias reflejan ligeramente la presencia, con nada de alineación. Y los contenidos solo presentan afinidad en dos asignaturas cada uno.

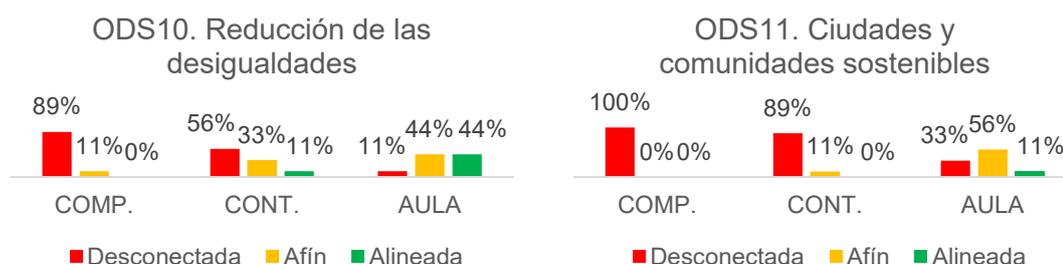


Figura 6. Comparación de los datos del ODS10 y ODS11. Fuente: original de la autora.

En el ODS10 (Fig. 6) volvemos a ver una presencia en todas las aulas excepto en una, con un equilibrio entre alineación y afinidad –cuatro y cuatro–. Es un objetivo con bastante presencia en los contenidos y con algo de afinidad en las competencias. En el caso del ODS11 (Fig. 6) la desconexión es total en las competencias, solo vemos una afinidad en los contenidos, pero los docentes identifican un 56% de afinidad y un 11% de alineación, resultando seis asignaturas con presencia del ODS11.

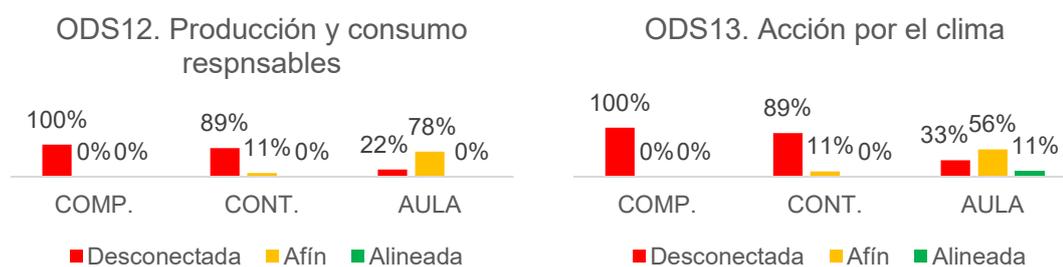


Figura 7. Comparación de los datos del ODS12 y ODS13. Fuente: original de la autora.

Los ODS12 y ODS13 (Fig. 7) tienen una desconexión total en las competencias, una ligera afinidad en los contenidos –en una asignatura cada uno–, pero en cambio vemos una identificación clara de los docentes sobre la presencia de estos ODS en la impartición de las asignaturas.

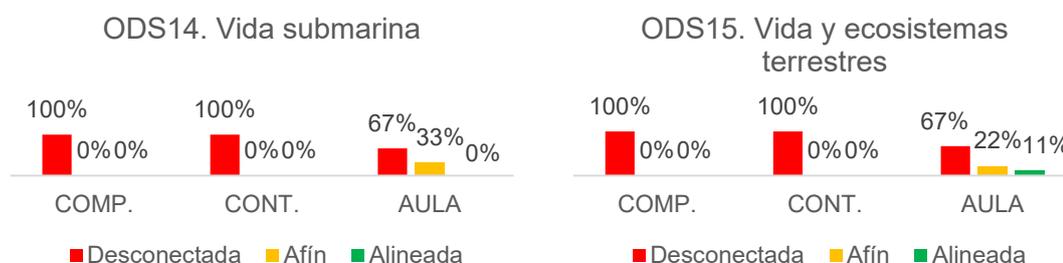


Figura 8. Comparación de los datos del ODS14 y ODS15. Fuente: original de la autora.

En los ODS14 y ODS15 (Fig. 8) se acentúa la situación de los dos anteriores, ya que hay desconexión total tanto en competencias como en contenidos, pero los docentes identifican presencia en tres asignaturas –tres afinidades en el ODS14 y dos afinidades y una alineación en el ODS15–.

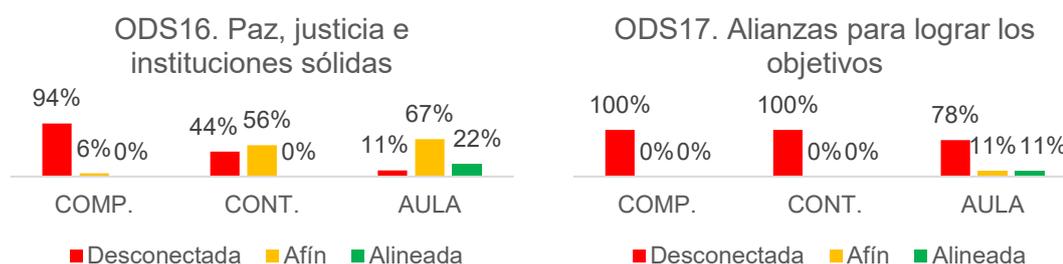


Figura 9. Comparación de los datos del ODS16 y ODS17. Fuente: original de la autora.

El ODS16 (Fig. 9) tiene una ligera afinidad en las competencias, pero se identifica bastante presencia en contenidos y aula, destacando una alta afinidad. En dos asignaturas los docentes identifican alineación, es decir, una relación directa con este ODS o sus metas. El caso del ODS17 (Fig. 9)

repite lo de otros anteriores, completa desconexión en competencias y contenidos y alguna presencia en el aula –una alineación y una afinidad–.

En las observaciones abiertas algunos docentes nos dejan constancia de la existencia de una relación de las asignaturas y sus programas con los ODS de forma tangencial, aunque no se desarrollen específicamente. “Hay muchos aspectos del programa que son tangenciales a los ODS, aunque específicamente no se desarrollan como tales” (docente 2)³. En otro caso se trabaja en la asignatura con artistas o colectivos artísticos que están implicados con los ODS e identifica relación directa con algunos ODS por trabajar sus contenidos: “feminismos y políticas desde el cuerpo, crisis climática y pensamiento posthumanista, etc.” (docente 7).

Discusión

Una vez analizados los datos vemos un orden creciente distinto si analizamos la presencia de cada uno de los 17 ODS –nivel cualitativo– y si analizamos los datos cuantitativos. A nivel cualitativo (Tabla 3) la presencia de los ODS es más significativa en el aula, seguida por los contenidos y, por último, las competencias, tanto en alineaciones como en afinidades.

Tabla 3. Listado de ODS alineados y afines en las tres dimensiones.

	Competencias	Contenidos	Aula
Alineación	ODS3 y ODS5	ODS3, ODS5 y ODS10	ODS3, ODS4, ODS5, ODS8, ODS9, ODS10, ODS11, ODS13, ODS15, ODS16 y ODS17
Afinidad	ODS3, ODS8, ODS9, ODS10 y ODS16	ODS4, ODS5, ODS7, ODS8, ODS9, ODS10, ODS11, ODS12, ODS13 y ODS16	Todos

Fuente: original de la autora.

En el análisis cuantitativo, contenidos y competencias cambian de puesto, debido a la relación con el recuento global de competencias (162) y el número de relaciones con los ODS con cada asignatura (153).

- Contenidos 2% de alineación y 13% de afinidad.
- Competencias 12% de alineación y 34% de afinidad.
- Aula 20% de alineación y 42% de afinidad.

³ Para mantener el anonimato de las respuestas se nombra a los docentes por el orden en responder al cuestionario online.

Esto nos demuestra que realmente hay mayor presencia cuantitativa global de los ODS en las competencias que en los contenidos, aunque la presencia individual de los ODS nos indique mayor presencia en contenidos que en competencias. Este dato debe matizarse teniendo en cuenta que la presencia en competencias se realiza principalmente en competencias generales y transversales, que se repiten en todas las asignaturas, y tiene una leve presencia en las específicas. En cualquiera de los casos, los datos de competencias y contenidos responden a los datos de los planes docentes, e incluso en conjunto son menos significativas que la presencia real en el aula aportada por los docentes de las asignaturas.

Repasando los ODS más significativos, vemos una constante que son los ODS3. SALUD Y BIENESTAR y ODS5. IGUALDAD DE GÉNERO Estos objetivos tienen una fuerte presencia en el máster debido a los ámbitos de trabajo del mismo. Además de aparecer literalmente en alguna competencia, tanto salud y bienestar como igualdad entre hombres y mujeres, vemos que el ámbito de arte y salud y de la educación para la igualdad son claves en el desarrollo del aprendizaje del máster. Por este motivo los docentes los identifican también con una fuerte presencia, siendo los dos ODS más significativos en el estudio.

El siguiente que aparece en varias dimensiones es el ODS10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES. Aunque presenta una afinidad leve en las competencias, su presencia en contenidos y el aula es bastante significativa. En los contenidos de cuatro asignaturas podemos ver aspectos relacionados con este ODS o sus metas, y ocho de los nueve docentes identifican su presencia. Esto se debe a la fuerte presencia de la transformación social en el máster.

La presencia del ODS4. EDUCACIÓN DE CALIDAD es importante. En el análisis de competencias se tomó la decisión de no identificar afinidades a este ODS, a pesar de que hemos visto que la educación artística tiene una relación directa con la educación de calidad. En los contenidos hay una mayor referencia a esta educación de calidad desde los procesos de educación artística, aunque no aparezca directamente el concepto de educación de calidad. Esto hace que en competencias haya desconexión, en contenidos haya una alta afinidad y en el aula haya una presencia muy significativa, con una alta alineación.

En los casos del ODS8. TRABAJO DECENTE Y CRECIMIENTO ECONÓMICO y el ODS9. INDUSTRIA, INNOVACIÓN E INFRAESTRUCTURA nuevamente hay una leve afinidad en las competencias, algo más elevada en las afinidades de los contenidos, pero claramente presente desde la realidad del aula en 8 asignaturas el ODS8 y en 5 asignaturas el ODS9.

El último caso destacado es el ODS16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS que nuevamente tiene relación con muchos de los valores inclusivos y sociales transmitidos a través del máster. Aunque tiene una leve afinidad en las competencias, vemos una relación de afinidad en cinco

asignaturas y, nuevamente, ocho de los nueve docentes ven una clara presencia ya sea directa o por afinidad.

Conclusiones

Lo que podemos ver en estos casos destacados y en los datos globales es que la presencia de los ODS en los planes docentes –y, en consecuencia, en la documentación que se puede consultar del máster de forma pública y abierta a través de su web, que en este caso se analiza a través de las competencias y contenidos– es mucho menor que la que realmente experimentan los estudiantes que cursan el máster.

Dentro de las limitaciones encontradas –más allá de la escasa de alineación directa de los ODS en los planes docentes–, encontramos una falta de profundización en las metas de los OSD por parte de algunos docentes, que no han identificado con su impartición algunos aspectos afines que desde los estudios previos de la titulación sí se han identificado asociados a estas mismas asignaturas. Asimismo, la afinidad con los ODS resulta difícil, ya que la aparición literal de todos los ODS en los planes docentes supondría un añadido a la ya extensa programación en poco tiempo que tienen las asignaturas, como ya hemos visto en Vargas y Aragón (2021).

La presencia transversal de los ODS parece ser la respuesta más accesible. En el máster esta presencia es muy elevada, como demuestra la experiencia de implementación de las asignaturas en el aula. Pero, siguiendo lo aprendido a través de las experiencias expuestas en la fundamentación teórica, sería conveniente que esta realidad de trabajo con los ODS quedara reflejada en los contenidos curriculares y en sus competencias específicas, de forma que no supongan una sobre carga ni para el docente ni para el alumnado, reflejando las afinidades a los ODS y destacando las alineaciones más claramente. De esta manera sería visible ya desde los planes de estudios que se está atendiendo a la presencia de los ODS en todas las dimensiones del proceso educativo del máster.

El MEDART presenta un escenario muy favorable para la inserción oficial de algunos ODS en las programaciones de la mayoría de las asignaturas debido, como decíamos, a su relación directa con la mediación artística. Más allá del objetivo académico del máster en la formación de profesionales de la educación artística y la creación plástica, que desarrollen propuestas desde la educación, creación y mediación, nuestros masterandos se forman como agentes de transformación social, para la construcción de una sociedad más inclusiva, igualitaria, equitativa y sostenible, entre otros. Esto es así por esa relación que hemos visto del arte y la educación artística con una visión social e implicada en la sociedad a nivel general y en las comunidades de intervención a nivel local. De esta forma, el MEDART es una referencia directa para esta relación de las artes con esta necesidad de trabajo de la Agenda 2030 y es por ello por lo que lo consideramos un punto de partida para este análisis de la presencia de los ODS en el contexto universitario de Artes.

A través de los datos presentados tenemos una visión global de la presencia de los ODS en el máster, pudiendo identificar qué ODS tienen ya una presencia significativa y en cuáles debemos prestar más atención a nivel general. Como línea de investigación futura se analizarán los datos a nivel de asignatura, para identificar y diseñar planes específicos para cada materia.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Instituto de Desarrollo Profesional-ICE de la Universidad de Barcelona [REDICE24-3666]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS].

Referencias

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centro de estudios andaluces.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa*, 16. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Calles, C. (2020). ODS y educación superior. Una mirada desde la función de investigación. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 32(2), 167–201. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.288>
- CRUE. (2005). *Directrices para la Sostenibilización Curricular*. Recuperado de https://www.um.es/documents/10908394/12705734/CRUE_sostenibilizacion_curricular.pdf/7db00090-d141-430f-988d-6bcb5f4a6e84
- Edwards, D. B., Sustarsic, M., Chiba, M., McCormick, M., Goo, M., & Perriton, S. (2020). Achieving and Monitoring Education for Sustainable Development and Global Citizenship: A Systematic Review of the Literature. *Sustainability*, 12(4), 1383. <http://dx.doi.org/10.3390/su12041383>
- Escribano Belmar, B. (2022). La búsqueda, reescritura e innovación en la Didáctica de la Educación Artística para el desarrollo de los ODS. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 107–118). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Giner Gomis, A., Lozano Cabezas, I. y Iglesias Martínez, M. J. (2020). Diseño curricular de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4, de educación inclusiva y de calidad, y 5, de igualdad de género, en la asignatura «Diseño de los procesos educativos en la educación infantil». En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 82–109). Graó.

- Huerta, R. y Domínguez, R. (2022). Sociedad para la Educación Artística SEA. EARI. Educación artística. *Revista de investigación*, 13, 9–20. <https://doi.org/10.7203/eari.13.25836>
- Julie's Bicycle. (2021). *Artes y cultura- un recurso para el cambio climático. Julie's Bicycle y British Council*. Recuperado de https://www.britishcouncil.cl/sites/default/files/este_es.pdf
- Lara-Ruiz R. (2023). Arte participativo en España (2022-2023). La gestión de los eventos culturales temporales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(2), 467–479. <https://doi.org/10.5209/aris.92056>
- Lázaro Herrero, M.L., Torrijos Fincias, P., Torrecilla Sánchez, E.M., Olmos Migueláñez, S. y Canal Bedia, R. (2022). Objetivos de Desarrollo Sostenible. ODS: ideas clave. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 23–40). Ediciones Universidad de Salamanca.
- López Esteban, C. (Ed.). (2022). *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- López-Noguero, F. (2002) El Análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de educación*, 4, 167–180. <http://hdl.handle.net/10272/1912>
- Lorente-Echevarría, S., Murillo-Pardo, B., Corral-Abós, A., Canales-Lacruz, I., & Larraz-Rábanos, N. (2022). Proyecto creativo físico-artístico basado en los objetivos de desarrollo sostenible: “La Voz del Rehén” (Creative sustainable development goal-based physical-artistic Project: “La voz del rehén”). *Retos*, 43, 944–953. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89440>
- Luján Feliu-Pascual, I., Menargues Marcilla, M. A. y Díez Ros, R. (2020). Diseño curricular de integración de los 17 ODS en la asignatura «Educación para el desarrollo personal, social y medioambiental». En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 137–165). Graó.
- M'Rabet Tamsamani, R. y Quirosa García, V. (Coords.). (2022). *ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente*. Dykinson.
- Martínez Ruiz, M. A., Sauleda Martínez, L. & Urrea Solano, M. (2020). ¿Son los Objetivos de Desarrollo Sostenible una responsabilidad social en los estudios de educación superior? En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 12–23). Graó.
- Maya-Cámara, E. y Ramírez-Bahena, M. H. (2022). La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible*.

- Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 41–52). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Menéndez-Varela, J.L. (2022, septiembre 5-6). *Propuesta de un sistema de categorías para el análisis cualitativo de los mapas de competencias de las titulaciones universitarias* [Presentación Ponencia]. V Simposio Nacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Artes, Barcelona.
- Merma Molina, G. (Coord.). (2020). *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario*. Barcelona: Graó.
- Merma Molina, G., Gavilán Martín, D. y Urrea Solano, M. (2020). Diseño curricular e integración del ODS 4, educación de calidad, el ODS 5, igualdad de género, y el ODS 10, reducción de las desigualdades, en la asignatura «Investigación en convivencia y conflictos». En G. Merma Molina (Coord.), *Experiencias de integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el diseño curricular universitario* (pp. 24–53). Graó.
- Mesas Escobar, E. C., López Martínez, M. D., y Santos Sánchez-Guzmán, E. (2023). Encuentros artísticos participativos para la construcción de relaciones inclusivas en espacios universitarios. *Pulso. Revista De educación*, 46, 37–58. <https://doi.org/10.58265/pulso.5413>
- Moreno González, A. (2016a). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitario*. Octaedro.
- Moreno González, A. (2016b). Inclusión social por el arte: mediación artística. *La Sociedad Académica*, 47, 41–47.
- ONU. (s.f.). *Agenda para el desarrollo sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainable-development/es/development-agenda/>
- Peiró Vitoria, A. y Gilabert Sansalvador, L. (2020). La implementación de los ODS en una asignatura de posgrado: Patrimonio arquitectónico y desarrollo sostenible. *IN-RED 2020: VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Incorporación de Aps y ODS en la educación superior* (pp. 761–773). Universitat Politècnica de València. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2020.2020.12029>
- Ruiz Méndez, C. y Vivar-Quintana, A. M. (2022). La implementación de la educación para el desarrollo sostenible. En C. López Esteban (Ed.), *Los ODS. Avanzando hacia una educación sostenible. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 71–89). Ediciones Universidad de Salamanca.

Sumozas García-Pardo, R. & Galindo Miguel, B. (2019). Gestión cultural y educación artística como imagen visible del desarrollo sostenible. En *IV Congreso Internacional de investigación en artes visuales: ANIAV 2019 Imagen [N] visible* (pp. 690–697). Editorial Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/128538>

UNESCO. (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI Lisboa, 6-9 de marzo de 2006. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

Vargas Vergara, M., y Aragón, L. (2021). *Los objetivos de desarrollo sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI: innovación docente en la formación de profesionales*. Octaedro.

Vázquez García, L. (2022). Arte y ODS: educación para el desarrollo sostenible a través del arte. *Aula de innovación educativa*, 316, 52–56. <https://hdl.handle.net/11162/238950>

Yáñez-Martínez, B. & Lekue, P. (2023, octubre 18-20). *Análisis de competencias: el caso del máster en Educación Artística en Instituciones Sociales y Culturales* [Presentación Conferencia]. 11th International Congress of Educational Sciences and Development.

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Yáñez-Martínez, B. (2024). Alineación de los ODS: de las guías docentes a la realidad del aula en el contexto universitario de Artes. *Observar*, 18, 47–70. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2024.18.3>