

# Presencia de los ODS en los planes de estudio de formación artística universitaria del profesorado

<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.11764>

Amalia Herencia-Grillo   
Universidad Isabel I, Burgos - España

Juan Martínez-Villegas   
Universidad de Barcelona, Barcelona - España

## Resumen

Esta investigación analiza la presencia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el Grado de Maestro de Educación Primaria (caso A) y el Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes (caso B), de la formación artística de futuros maestros y maestras de la Universidad de Barcelona. Se valora el grado de implementación y la importancia otorgada a los ODS en los planes docentes de las asignaturas relacionadas con el arte. Utilizando la herramienta de análisis cualitativo QDA Miner, se evalúan doce planes docentes del caso A y quince del caso B. En dicha evaluación se consideran variables como: tipos de competencias, procesos cognitivos, relación con el arte, problemas identificados en la alineación con la evaluación, la metodología o los objetivos, problemas conceptuales, duplicación o jerarquía de las competencias, gramática, maquetación o lenguaje inclusivo incoherente. Por último se evalúa la alineación de los planes docentes con los ODS. Se subraya la importancia del liderazgo universitario, enfatizando la conveniencia de incorporar los ODS en los planes docentes para respaldar su implementación. Se comprobará como la falta de conexión plantea un desafío para el compromiso con la Agenda 2030, destacando tanto el papel clave del sector universitario en la aplicación de los principios de sostenibilidad, como la necesidad de revisar los planes docentes para mejorar la coherencia en la organización de sus competencias y la alineación con los ODS en ambas titulaciones universitarias.

## Palabras clave

ODS; Educación superior; Educación artística; Plan docente; Currículum.

## Registro

Artículo de investigación  
Recibido: 22/06/2024  
Aceptado: 08/11/2024  
Publicado: 22/12/2024

# Presence of the SDGs in university artistic teacher training curricula

## Abstract

This research analyzes the presence of the Sustainable Development Goals (SDGs) in the Degree of Primary Education Teacher (case A) and the Master in Interdisciplinary Arts Education (case B), in the artistic training of future teachers at the University of Barcelona. The degree of implementation and the importance given to the SDGs in the teaching plans of art-related subjects is assessed. Using the qualitative analysis tool QDA Miner, twelve teaching plans for case A and fifteen for case B are evaluated. This evaluation considers variables such as types of competencies, cognitive processes, relationship with art, problems identified in the alignment with evaluation, methodology or objectives, conceptual problems, duplication or hierarchy of competencies, grammar, layout or incoherent inclusive language. Finally, the alignment of teaching plans with the SDGs is assessed. The importance of university leadership is highlighted, emphasizing the desirability of incorporating the SDGs into teaching plans to support their implementation. It was found how the lack of connection poses a challenge for the commitment to the 2030 Agenda, highlighting both the key role of the university sector in the implementation of sustainability principles, as well as the need to review teaching plans to improve coherence in the organization of their competencies and alignment with the SDGs in both university degrees.

## Keywords

SDGs; Higher education; Arts education; Teacher's plan; Curriculum.

## License



## Cómo citar este artículo

HERENCIA-GRILLO, Amalia; MARTÍNEZ-VILLEGAS, Juan. Presencia de los ODS en los planes de estudio de formación artística universitaria del profesorado. En: Entramado. Enero - junio, 2025. vol. 21, no. 1. p. 1-22. e-11764  
<https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.11764>

## 1. Introducción

Desde su creación por la ONU en 2015, como parte de la Agenda 2030, los Objetivos de Desarrollo sostenible han supuesto una serie de estrategias, más o menos ambiciosas, para perseguir "... la igualdad entre las personas, proteger el planeta y asegurar la prosperidad como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible. Un nuevo contrato social global que no deje a nadie atrás<sup>1</sup>". Fueron 193 países los firmantes de este acuerdo, siendo cada uno de ellos responsable de su implementación y su seguimiento. En este grupo de países se encuentran algunos en un estatus de desarrollo completo y otros en fase de desarrollo incipiente; hay algunos con economías basadas en el sector primario, otros basados en la industria, y el grado de necesidad e interés en esta estrategia global varía de un país a otro. Ahí radica, entre otros aspectos, la dificultad de seguimiento de esta estrategia: en lo heterogéneo de las realidades económicas, sociales, políticas y culturales de los países firmantes, así como en los diferentes grados de necesidad y de medios y recursos a su alcance. Estos Objetivos se distribuyen a su vez en 169 metas, orientadas a concretar cada objetivo para permitir su aplicación en aspectos concretos de la sociedad. Cada uno de los ODS presta atención a un aspecto específico, clave del desarrollo social, y esas metas suponen el desglose de esos objetivos, para vincularlos con prácticas reales y aplicables en el día a día de cada grupo social. Pero se debe tener presente que cada uno de estos se vinculan de manera ineludible con los otros 16 para conseguir el citado objetivo final.

El objetivo principal de este estudio es valorar la presencia de los ODS en las guías docentes de un grado y un posgrado universitarios relacionados con la educación artística para determinar si su situación se corresponde con las indicaciones de la agenda 2030. Mediante el análisis de esa presencia, se valorará la necesidad de aclarar determinados términos y de concretar la utilidad y pertinencia de la inclusión de los ODS en esos planes docentes. En concreto, se va a prestar atención al ODS 4, "Educación de calidad", y con más detalle, a las metas 4.3: "De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria" y 4.4: "De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento". El foco de esta investigación se centra en la Educación Universitaria, y más concretamente, en cómo los ODS se reflejan en los planes docentes de un grado y un posgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. En España, el seguimiento de la implementación de estos ODS corresponde al Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030<sup>2</sup>, pero este seguimiento es irregular y no se actualiza cada año, como se verá más adelante.

El artículo presenta un marco teórico que explora la literatura entorno a la influencia de los ODS en la Educación, primero de forma general y después específicamente en la Educación Superior. El marco teórico da paso a la metodología, en la que de forma concisa se da cuenta de los instrumentos empleados en el estudio de caso interpretativo, para llegar al objetivo principal. El apartado de resultados es el más amplio, desarrollando la aplicación de la metodología en el caso del grado y el caso del posgrado, aportando información de las diferentes variables establecidas previamente. La discusión compara los resultados de los dos casos analizados, desembocando en las conclusiones, en las que se responde a las preguntas iniciales.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible forman parte de la Agenda 2030, y fueron formulados por Naciones Unidas durante la 70 Asamblea de la ONU en Nueva York en 2015, entrando en vigor en enero de 2016 ([Negrín y Marrero, 2021](#)). Dan continuidad a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000), aunque con algunas diferencias, ya que presentan determinados cambios de enfoque y avances considerables,

1 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

2 <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/index.htm>

llegando a conformar una estrategia más integral ([Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2020; Botella, 2022](#)). Mientras que los ODM eran 8, los ODS son 17, que a su vez se desglosan en 169 metas (ver [Figura 1](#)).



**Figura 1.** Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Fuente: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

A grandes rasgos, estos objetivos vinculan, por primera vez, la erradicación de la pobreza y la desigualdad con la conservación de un planeta seguro y sostenible, y suponen, además de un logro extraordinario en las relaciones internacionales, un “claro impulso y nuevo reconocimiento del papel de la educación” ([Murga-Meroyo, 2020](#)); lo que no se indica, sin embargo, es cómo se van a conseguir llevar a cabo estos objetivos de manera eficaz ([Vila et al., 2018](#)). Para alcanzarlos se requiere “contar con una ciudadanía consciente y comprometida con el bienestar y la calidad de vida comunitaria” ([Murga-Meroyo, 2020, p.2](#)). De acuerdo con la [UNESCO \(2017\)](#), una de las principales áreas de aplicación para alcanzar esos objetivos es la educación, junto con las ciencias sociales y humanas y la cultura, entre otras<sup>3</sup>. De hecho, mantiene Ramos (2021) que el papel de la educación para lograr estos objetivos es crucial, ya que supone la creación y difusión del conocimiento y de la ciencia y es necesario que contribuya a su expansión y robustez ([Murga-Meroyo, 2020; de la Cruz et al., 2021; Vargas y Aragón, 2021](#)). En esta misma línea, señalan [Negrín y Marrero \(2021\)](#) que la educación, integrada en el resto de ODS, supondría una promoción del “conocimiento, habilidades, destrezas, valores y actitudes” (p. 5).

La importancia del papel de la educación viene también subrayada en diferentes documentos institucionales, como la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en su artículo 14<sup>4</sup>, la Carta Europea de Derechos del niño<sup>5</sup>, el artículo 27 de la Constitución Española<sup>6</sup> y la ley educativa actual, la LOMLOE<sup>7</sup>. Esta última es una ley con un artículo único que incluye 99 apartados y en cuyo enfoque básico se hace referencia a una “educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como al desarrollo

<sup>3</sup> La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

<sup>4</sup> Artículo 14 - Derecho a la educación | European Union Agency for Fundamental Rights (europa.eu)

<sup>5</sup> Artículo 24 - Derechos del niño | European Union Agency for Fundamental Rights (europa.eu)

<sup>6</sup> Título I. De los derechos y deberes fundamentales - Constitución Española (congreso.es)

<sup>7</sup> BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

de la competencia digital" e incluye dos disposiciones adicionales que mencionan expresamente la Agenda 2030 ([Montero, 2021, p. 14](#)). Esta educación se asocia a lo que se conoce como ciudadanía planetaria ([Unesco, 2016a, p.15, citado en Murga-Merayo, 2020](#)) y cosmopolita, cuya meta es lograr conocimientos, competencias, valores y actitudes "necesarios para construir sociedades sostenibles, críticas y pacíficas" ([Vila et al., 2018, p.27](#)) y establezca unos necesarios marcos de actuación donde la educación actúe como facilitadora de la participación, la capacitación de la ciudadanía y la concienciación ([Sánchez et al., 2017](#)).

La educación, por lo tanto, debe ser sostenible, tratando la sostenibilidad de manera integral, en relación con los humanos y con el medio que habitan; concretamente, la educación superior es la encargada de diseñar el modelo educativo concreto y de establecer las directrices que conduzcan a un programa formativo que tenga en cuenta el currículum, la didáctica y la evaluación del aprendizaje ([Estrada-Perea y Pinto-Blanco, 2021](#)). Los sistemas educativos deben evolucionar hacia una integración del desarrollo sostenible y la innovación que supongan, a la vez, el punto de encuentro de todos los ODS ([Negrín y Marrero, 2021](#)). Esta ciudadanía supone una transformación social profunda y transversal ([Negrín y Marrero, 2021](#)), se asocia con el compromiso activo y se apoya, a su vez, en cinco pilares fundamentales: a) derechos humanos universales, b) democracia y participación, c) equidad, d) protección de las minorías, e) resolución pacífica de los conflictos ([Murga-Merayo, 2020](#)). No se puede olvidar que dentro de los 193 países firmantes no todos han alcanzado el mismo nivel de desarrollo, por lo que hay algunos que reciben ayudas de otros miembros que destinan un porcentaje variable, nunca mayor al 1% de su PIB. En el caso que nos ocupa, España aparece como país emisor de ayuda con un 0'891%, y los receptores son, principalmente, América Latina, África subsahariana y África del Norte ([Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2020](#)).

#### a- Seguimiento de su implementación en España

Esta iniciativa fue consignada por 193 países, y cada uno de ellos es responsable del seguimiento y de la implementación de las iniciativas contempladas en esas 169 metas. No existe una plan exhaustivo ni un instrumento de medida estándar para realizar este seguimiento, pero sí se encuentran algunos informes; uno de ellos es el SDG Index and dashboard report de 2018 ([Sachs et al. 2018, citado en Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2020](#)), o el *Sustainable Development Goals report*<sup>8</sup> de 2023, que publican datos de todos los países firmantes, y que se pueden considerar un punto de partida.

En España, el Plan para la Implementación de la Agenda 2030 se aprueba el 29 de junio de 2018 en reunión del Consejo de Ministros ([Negrín y Marrero, 2021](#)) y es el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 el encargado de vigilar por la correcta aplicación de los objetivos y de realizar el seguimiento de esa implementación. Sin embargo, los datos reflejados en su página web son escasos e inconsistentes, sobre todo teniendo en cuenta que España ya partía de una posición ventajosa en algunas de estas metas, en términos de desarrollo y calidad educativa ([Negrín y Marrero, 2021](#)) y que, por lo tanto, algunas metas ya deberían haber estado superadas. Los indicadores estadísticos se remiten al Instituto Nacional de Estadística (INE)<sup>9</sup>, que publica datos generales de cada meta de manera independiente.

En este listado, se observa que la fecha de los últimos informes publicados varía entre 2015 y 2023, siendo estos últimos los de las metas 2.c, 8.b y 17.1. Al fijarse en los indicadores del objetivo 4, se observa que existen informes desde 2016 hasta 2022, y al centrarse en las metas 4.3 y 4.4, los informes pertenecen a los años 2016 y 2022 en el caso de la meta 4.3, y 2018 en el caso de la meta 4.4.<sup>10</sup> Estos datos ofrecen un panorama irregular en cuanto al seguimiento del éxito o fracaso de estas estrategias, sobre todo en la parte que nos ocupa y reflejan, en algunos casos, el escaso avance en la consecución de estos ODS; por citar sólo un ejemplo, el 4.b debería haber estado superado en 2020, y no lo está ([Montero, 2021](#)).

<sup>8</sup> Sustainable Development Report 2023 (sdgindex.org)

<sup>9</sup> Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ine.es)

<sup>10</sup> Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ine.es)

### b- ODS 4: Educación de calidad

“Una educación de calidad conduce a mejores resultados de desarrollo para las personas, comunidades y países...” ([Ramos, 2021, p. 94](#)). Diversos estudios internacionales realizados en torno a la consideración de la Agenda 2030 y los ODS señalan el papel predominante del ODS 4 en todas las áreas de la sociedad, al considerarse la herramienta principal de comunicación y transmisión (Encuesta global de la IAU sobre HESD, 2019; Informe de 2019 del acuerdo SDG y Red Española para el Desarrollo Sostenible). Estos estudios arrojan resultados relevantes, ya que determinan, tras una encuesta en Instituciones de Educación Superior (IES) de todo el mundo, la conciencia existente sobre los ODS y las medidas a adoptar para su implementación, a pesar de ser respuestas subjetivas y que tienen, en general, mayor conocimiento sobre los ODS que sobre la Agenda 2030 ([Ramos, 2021](#)). La educación superior se vincula directamente con el objetivo 4.3 y los ODS están transformando la forma de funcionar de las instituciones de educación superior, lo que invita a pensar que, sin la implicación de la educación, no podrá cumplirse ninguno de los ODS ([Ramos, 2021](#)).

De cualquier manera, las IES se enfrentan a un doble desafío a la hora de aplicar lo acordado en la Agenda 2030: formar a profesionales que sean capaces de aplicar la sostenibilidad a sus prácticas diarias e incorporar los ODS en ese proceso de formación; de acuerdo con [Ramos \(2021\)](#), estos dos desafíos aún no se han afrontado con éxito. Señala esta misma autora que, a pesar de que los ODS favorecen las competencias transversales y la difusión de los ODS y que existe un aumento del compromiso de las IES con los ODS, el nuevo contenido en los planes docentes es un proceso “lento y engoroso” (p. 97). Según el planteamiento de [Haley \(2020\)](#), la forma de educar predominante responde a intereses políticos y económicos, está dominada por la industria del conocimiento, siendo poco flexible y creativa. Este autor sostiene que los ODS, especialmente el nº 4 que busca garantizar una educación de calidad, están intentando resolver asuntos educativos desde el mismo punto de vista que los han provocado.

La formación de los graduados universitarios en sostenibilidad e inclusión, tanto teórica como práctica, es una necesidad que apoya el papel fundamental que tendrán en las decisiones futuras, según [Dziminska et al. \(2020\)](#). Por eso, es imprescindible formarlos en sostenibilidad e inclusión, de forma teórica y práctica. Para apoyar las teorías de estos últimos autores y el ODS 4, que busca una educación de calidad, [Nolet \(2017\)](#) propone algunas estrategias: cambiar las dinámicas del aula y utilizar enfoques centrados en el alumnado; explorar problemas de la vida que afecten realmente sus vidas; comprometerles con el pensamiento y la reflexión críticos.

### 2.2. Educación superior

La educación es el hilo conductor de la vida del ser humano, ya que tiene un componente ético y moral que no se puede eludir, como parte esencial del desarrollo humano; “la educación implica valores” ([Vila et al., 2018, p. 4](#)). La Universidad, además, a través de sus principales funciones (investigación y docencia) tiene un papel protagonista en la difusión de los ODS y así se refleja en el Guía para la localización de la Agenda 2030 ([Varela, Álvarez y Cortés 2020](#)). La universidad, a través de la investigación, debe “... buscar soluciones y nuevos enfoques innovadores, educando y promoviendo valores para un desarrollo sostenible e inclusivo con el fin de movilizar, implicar y empoderar a la infancia y la juventud, creando conciencia para una ciudadanía responsable” ([Negrín y Marrero, 2021, pp.24-25](#)).

Es la Universidad la encargada de investigar, difundir y aplicar aquellas alternativas y soluciones a los problemas de índole social a los que se presentan en la actualidad ([Sánchez et al., 2017](#)). En este sentido, se destacan tres comisiones que han realizado esfuerzos en esa dirección: la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE<sup>11</sup>), la Comisión Sectorial de Internacionalización y Cooperación (CICUE<sup>12</sup>) y la Comisión Sectorial de Sostenibilidad (CSCS<sup>13</sup>). Éstas son las encargadas de guiar a las Universidades en sus iniciativas y actuaciones y aprobar estrategias de desarrollo entre las que se engloban los ODS.

<sup>11</sup> CRUE – Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas

<sup>12</sup> Vicerrectorado de Internacionalización > Redes de Universidades y Asociaciones Internacionales | Universidad de Granada (ugr.es)

<sup>13</sup> Sostenibilidad – CRUE

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se vincula a la estrategia de los ODS dentro de la Agenda 2030, y pretende desarrollar una serie de competencias básicas que permita a las personas realizar un análisis crítico sobre su propio comportamiento en y con el medioambiente, y sobre el impacto que sus acciones y decisiones tienen sobre esa transformación perseguida a través de los ODS (Negrín y Marrero, 2021). Para la UNESCO, estas competencias son clave y, por lo tanto, deben aplicarse de manera transversal, en cualquier lugar del mundo y bajo cualquier circunstancia política y económica.

#### a- Grados y posgrados

La educación universitaria en España se organiza alrededor de grados y posgrados, y su gestión recae en el Ministerio de Universidades, creado en 2020 y regido por el Real Decreto 431/2020 ([BOE, 2020](#)), modificado por el Real Decreto 291/2023, que regula su estructura orgánica básica. Los grados suponen el nivel de estudios inmediatamente posterior a la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se distribuyen, de manera amplia, en grados oficiales y propios, cuya organización y contenidos depende de cada universidad<sup>14</sup>. Sin adentrarnos en detalles específicos, existen en España 83 universidades, de las cuales 50 son públicas y el resto de administración privada<sup>15</sup>. Estas universidades organizan su oferta educativa en grados de diferentes ámbitos, en cantidad y diversificación variable. Un grado universitario debe tener un mínimo de 240 créditos ECTS en una duración estándar de 4 años (un ECTS corresponde a entre 15 y 25 horas de trabajo<sup>16</sup>). Los estudios posteriores al grado son los posgrados, con una duración de 1 ó 2 años y una carga mínima de 60 créditos ECTS<sup>17</sup>.

#### b- Educación artística

La educación es una herramienta que nos permite desarrollar nuestro potencial y crear soluciones a retos existentes, a través del aprendizaje y es, además, el foco principal del ODS 4 ([Botella, 2022](#)). Más específicamente, la educación artística es un reflejo de los lenguajes artísticos, que a su vez reflejan los cambios ocurridos en la sociedad. El arte es un lenguaje, una manera de comunicarnos, y como tal, su papel es fundamental en educación ([Yáñez-Martínez, 2023](#)). Además, a través de las prácticas artísticas se pueden adquirir competencias clave no sólo dentro del ámbito artístico y cultural, sino también social y de compromiso cívico ([Ortega-Alonso et al., 2023](#)).

Estos últimos años se ha observado cómo la educación artística va perdiendo peso en el currículum educativo español, a favor de otras materias consideradas más “relevantes”, como las matemáticas, inglés, lengua y literatura, etc; sólo por poner un ejemplo, en los grados de educación primaria, no existe formación específica para maestros. A raíz de esta disminución, se crearon diferentes iniciativas para recuperar horas lectivas y devolver su lugar a la educación artística, como es el caso de la Sociedad para la Educación Artística (SAE) que pretende mejorar y consolidar la educación en las artes y la pedagogía implicada ([Huerta y Domínguez, 2022; Mascarell-Palau, 2022; Cabrera y Bianchi-Calero 2023](#)).

Otras iniciativas para mejorar la formación artística en los diferentes grados de maestro son, por ejemplo, el llevado a cabo en la Universidad de La Rioja, para educar a los alumnos universitarios en “el conocimiento sobre ODS a través de la educación artística y su currículo en educación” ([Tejada et al., 2021](#)) o el proyecto ECAV (Educación y Cultura Audiovisual) de la Universidad de Sevilla, fundado en 1995.

#### c- Planes docentes

Dentro de las instituciones educativas, son las universidades las que tienen mayor capacidad de incidir y transformar la sociedad, a través de su carácter analizador y transformador; con todo, no son centros neutrales ([Botella, 2022](#)) y deben poder organizar su estructura para asegurarse una enseñanza de calidad. Esta organización depende de las diferentes leyes educativas, pero también de los órganos directivos de la propia universidad. Para determinar los contenidos del material educativo y de las diferentes asignaturas,

<sup>14</sup> Estructura y funciones - ([universidades.gob.es](#))

<sup>15</sup> Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ([educacion.gob.es](#))

<sup>16</sup> Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS) | European Education Area ([europa.eu](#))

<sup>17</sup> Clasificaciones estadísticas universitarias - ([universidades.gob.es](#))

cada una de éstas se organiza en planes docentes. Estos planes recogen toda la información académica e institucional de cada asignatura, y suelen organizarse en los siguientes apartados (ver [Anexo 1](#)).

- Datos generales (nombre de la asignatura, código, departamento, curso académico, créditos)
- Horas estimadas de dedicación
- Competencias
- Objetivos de aprendizaje
- Bloques temáticos
- Metodología
- Evaluación del aprendizaje
- Bibliografía o fuentes de información

#### d- Las competencias en los planes docentes

En 2017, la UNESCO definió las competencias como:

... atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Las competencias no se pueden enseñar, sino que los mismos alumnos deben desarrollarlas. Se adquieren durante la acción, sobre la base de la experiencia y la reflexión ([p.10](#)).

Se observaba anteriormente como la meta 4.3 es la que se vincula de manera más directa con la educación superior, y el papel fundamental que ésta juega en la difusión y éxito de todos los ODS en la sociedad. Además, en el texto de la Unesco referido a los ODS, se indica cómo los ciudadanos deben adquirir ciertas competencias cognoscitivas para poder ejercer el pensamiento crítico y adoptar diferentes perspectivas sobre un mismo tema ([Vila et al., 2018](#)). Estas competencias se complementan con las no cognitivas, es decir, aquellas que permiten solucionar conflictos, practicar la empatía, saber comunicarse, trabajar en equipo e interactuar con personas de diferentes orígenes y culturas ([Murga-Meroyo, 2020](#)). Estas competencias, además, no deben aplicarse sólo al alumnado, sino también a los docentes, a través del aprendizaje autorregulado y oportunidades de formación proporcionadas por las instituciones competentes ([de la Cruz et al., 2021](#)). Una vez estén equipados con estas competencias, podrán contribuir a la transformación necesaria para lograr los ODS, a través de un conjunto de “saberes, valores, actitudes y habilidades” ([Ramos, 2021, p. 94](#)).

Es oportuno mencionar también el proyecto Cómo empezar con los ODS en las universidades..., un manual elaborado en 2017 por Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Australia / Pacífico. La sección australiana de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible, y la edición en español ha sido realizada en colaboración por varios miembros de la Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Cantabria, Universidad de Deusto y ASYPS<sup>18</sup>. Este plan busca capacitar a las universidades, centros de educación superior y sector académico en general para dinamizar su implicación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La idea principal que se defiende en este proyecto es que los ODS pueden suponer una gran ventaja para las universidades, ya que les permitirá evidenciar su capacidad de impacto, despertar el interés por la formación vinculada a los ODS, generará nuevas alianzas, facilitará el acceso a nuevas fuentes de financiación y posicionará a la universidad como institución comprometida ([Kestin et al., 2017](#)).

### 3. Método

El objetivo principal de este estudio es valorar la presencia de los ODS en las guías docentes de un grado y un posgrado universitarios relacionados con la educación artística para determinar si su situación se corresponde con las indicaciones de la agenda 2030. Mediante el análisis de esa presencia, se valoró la

<sup>18</sup> Ministerio para la transición ecológica y el reto demográfico. Recursos: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/empezar-ods-universidades.html>

necesidad de aclarar determinados términos y de concretar la utilidad y pertinencia de la inclusión de los ODS en esos planes docentes. Se planteó un estudio de caso interpretativo en el que se valoraran entre otros factores la presencia de los ODS en un grado y un posgrado universitario, ambos pertenecientes a la Universidad de Barcelona, curso 2021-2022, relacionados con la educación artística. Se habla en concreto del Grado de Maestro de Educación Primaria (caso A) y del Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes (caso B). El estudio tomó como fuente de información los planes docentes oficiales publicados por la Universidad de Barcelona, analizando 12 y 15 planes respectivamente, de aquellas asignaturas que se detallan en el [Anexo 1](#).

La elección de estos documentos y la selección de estas variables se corresponden con la estrategia diagnóstica del Observatorio de Didáctica de las Artes (ODAS) y su función principal de llevar a cabo un “estudio exhaustivo, integral y continuado sobre el proceso de convergencia europea iniciado a partir de la Declaración de Bolonia” (Observatorio sobre la Didáctica de las Artes - Observatori sobre la Didàctica de les Arts - Grups de recerca). Para realizar este análisis se utilizó la herramienta de análisis cualitativo QDA Miner en su versión lite, prestando atención a la presencia de las distintas variables que aparecen en estos planes docentes:

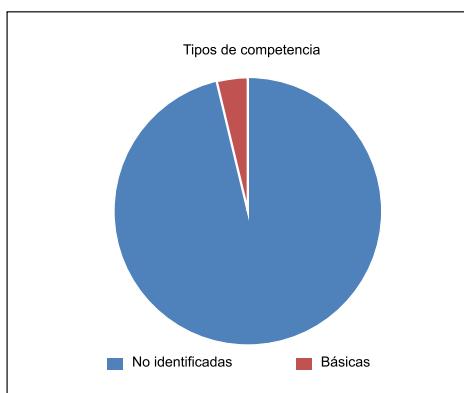
- Los tipos de competencias reflejados en los planes docentes
- La alineación de estas competencias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible
- Los procesos cognitivos que se detallan
- La relación con el arte
- Los problemas existentes
- La relación general con los ODS

## 4. Resultados

### CASO A: Análisis del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona.

#### 4.1. Tipos de competencia

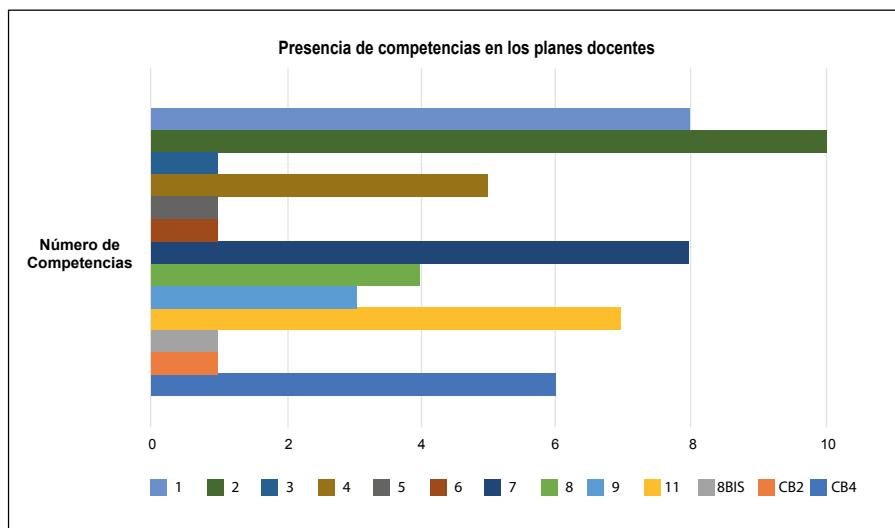
En la revisión de los planes docentes, se destacan tan sólo dos competencias correctamente identificadas de un total de 56. La Figura 2 muestra cómo la Competencia Básica 2 y la Competencia Básica 4 están presentes en dos planes distintos, mientras que el resto sigue una clasificación numérica inconstante, no estandarizada y no registrada en ningún listado oficial de competencias. Ver [Figura 2](#).



**Figura 2.** Tipos de competencias.  
**Fuente:** Elaboración propia

La presencia de competencias en los planes docentes varía en cada uno, observando una inclusión de entre 2 y 8 competencias diferentes, según el plan analizado, como se observa en la [Figura 3](#), que muestra qué competencias aparecen en cada asignatura estudiada. Al no existir una clasificación homogénea

de las competencias en cada uno de los planes docentes (exceptuando la CB4 y CB2), se han utilizado códigos numéricos para aquellas que no están correctamente identificadas.



**Figura 3.** Presencia de competencias en los planes docentes.

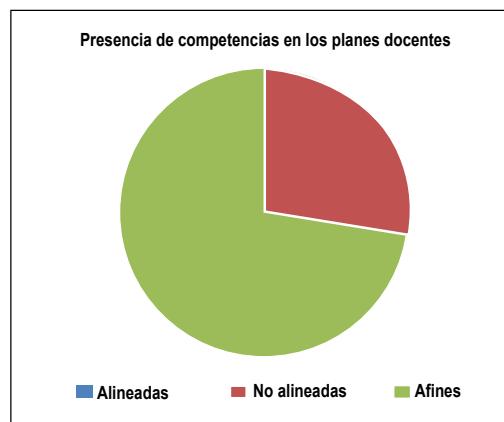
**Fuente:** Elaboración propia

*Nota: Codificación competencias*

- CB4: Capacidad de transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
- CB2: Capacidad de aplicar los conocimientos al trabajo o vocación de una forma profesional y de demostrar la consecución de competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas en su área de estudio.
- 8BIS: Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; autorregular el propio aprendizaje, movilizar saberes de todo tipo adaptándose a nuevas situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos.
- 11: Comprender que el hecho educativo en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular son complejos. Asumir que el ejercicio de la función docente debe mejorar, actualizarse y adaptarse a los cambios científicos, pedagógicos, sociales y culturales. Entender la importancia de participar en proyectos de innovación y de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y de introducir propuestas innovadoras en el aula.
- 9: Integrar las tecnologías de la información y comunicación en las actividades de enseñanza y aprendizaje guiado y autónomo
- 8: Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; autorregular el propio aprendizaje, movilizar saberes de todo tipo adaptándose a nuevas situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos
- 7: Ejercer la crítica y la autocritica emitiendo juicios razonados, y comprometerse éticamente, personal y profesionalmente. Estar motivado por mejorar la calidad.
- 6: Valorar la diversidad como algo natural e integrarla positivamente.
- 5: Trabajar en equipo, colaborando y liderando cuando sea necesario
- 4: Hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimiento.
- 3: Organizar la enseñanza en el marco de los paradigmas epistemológicos de las materias del título, utilizando de forma integrada los conocimientos disciplinarios, transversales y multidisciplinares adecuados al respectivo nivel educativo, mostrando la comprensión de los objetivos de aprendizaje de las áreas de conocimiento que establece el currículo de educación primaria.
- 2: Planificar, organizar y gestionar procesos, información, resolución de problemas y proyectos. Tener iniciativa, espíritu emprendedor y capacidad de generar nuevas ideas y acciones.
- 1: Identificar necesidades de información, buscarla, analizarla, procesarla, valorarla, usarla y comunicarla de forma eficaz, crítica y creativa.

#### 4.2. Alineación de las competencias con los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Las competencias, aunque no codificadas oficialmente, se vinculan con generales, básicas, transversales y específicas. Con respecto a su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, las 56 competencias se dividen en alineadas, afines y no alineadas; de acuerdo con la clasificación previa realizada, de las alineadas no se identificó ninguna, por lo que el resultado es =0, tal y como se muestra en la [Figura 4](#).



**Figura 4.** Alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible.  
**Fuente:** Elaboración propia.

#### 4.3. Procesos cognitivos

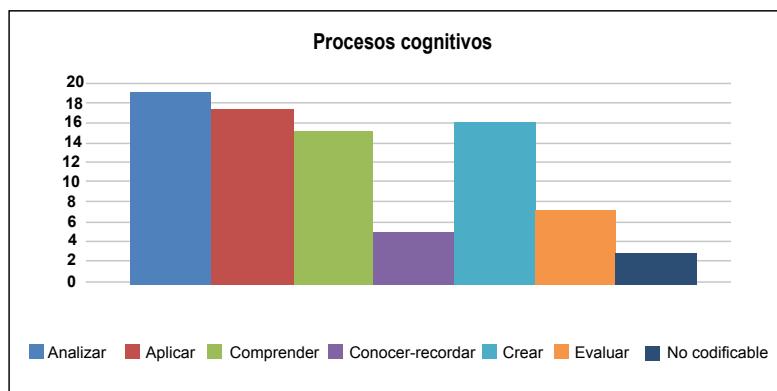
Los procesos cognitivos se basan en la Taxonomía de Dominios del Aprendizaje (Bloom), que distingue entre procesos de orden inferior y superior. La versión más reciente se ilustra en la [Figura 5](#).

Procesos cognitivos de orden inferior		Procesos cognitivos de orden superior	
<b>RECORDAR</b>	<b>COMPRENDER</b>	<b>APLICAR</b>	<b>ANALIZAR</b>
Recordar hechos/datos sin necesidad de entender. Se muestra material aprendido previamente mediante el recuerdo de términos, conceptos básicos y respuestas.	Mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto. Se demuestra comprensión básica de hechos e ideas.	Usar en una nueva situación. Resolver problemas mediante la aplicación de conocimiento, hechos o técnicas previamente adquiridas en una manera diferente.	Examinar en detalle. Examinar y descomponer la información en partes identificando los motivos o causas; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen las generalizaciones.
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	<b>PALABRAS CLAVE:</b>	<b>PALABRAS CLAVE:</b>	<b>PALABRAS CLAVE:</b>
Elegir observar mostrar Copiar omitir deletear Definir rastrear afirmar Decir cuándo duplicar Citar repetir que leer relacionar nombrar Quién listar repetir Recitar escribir localizar Cómo dónde memorizar Por qué reconocer	Preguntar esquematizar Generalizar predecir Clasificar dar ejemplos Comparar relacionar Contrastar ilustrar Parafrasear demostrar Informar discutir Inferir revisar Interpretar mostrar Explicar resumir Expresar resumir Traducir observar	Actuar emplear practicar Identificar seleccionar agrupar Calcular elegir resumir Entrevistar planear desarrollar Enseñar transferir interpretar Usar demostrar categorizar Conectar dramatizar construir Planear manipular resolver Simular seleccionar unir Hacer uso organizar	Examinar priorizar encontrar Centrarse agrupar asumir Razonar destacar causa-efecto Inferencia separar aislar Comparar distinguir reorganizar Dividir motivar diferenciar Buscar similitudes descomponer Inspeccionar Investigar Simplificar categorizar Preguntar ordenar Elegir poner a prueba Establecer demostrar Encuestar observar
<b>EVALUAR</b>	<b>CREAR</b>		
Justificar. Presentar y defender opiniones realizando juicios sobre la información, la validez de ideas o la calidad de un trabajo basándose en una serie de criterios.	Cambiar o crear algo nuevo. Recopilar información de una manera diferente combinando sus elementos en un nuevo modelo o proponer soluciones alternativas.		
<b>PALABRAS CLAVE:</b>	<b>PALABRAS CLAVE:</b>	<b>PALABRAS CLAVE:</b>	<b>PALABRAS CLAVE:</b>
<b>ACCIONES</b>	<b>RESULTADO</b>	<b>ACCIONES</b>	<b>RESULTADO</b>
Describir Definición Encontrar Hechos Identificar Etiquetado Listar Listado Localizar Cuestionario Nombrar Reproducción Reconocer Test Recuperar Cuaderno Fotocopia	Clasificar Colección Comparar Ejemplos Ejemplificar Explicación Explicar Etiquetado Inferir Listado Interpretar Esquema Parafrasear Cuestionario Resumir Resumen Muestra y cuenta	Desempeñar Demostración Ejecutar Diario Implementar Ilustraciones User Entrevista Realizar interpretación Esquematizar Simulación Estructurar Presentación Encuestar Dibujo	Atribuir Reseña Deconstruir Gráfica Integrar Lista de control Organizar Base de datos Esquematizar Gráfico Estructurar Informe Encuestar Hoja de cálculo Hoja de cálculo
<b>PREGUNTAS</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>PREGUNTAS</b>
¿Puedes enumerar...? ¿Puedes recordar...? ¿Puedes seleccionar...? ¿Cómo ocurrió...? ¿Cómo es...? ¿Cómo describirías...? ¿Podrías explicar...? ¿Cómo mostrarías...? ¿Qué es...? ¿Cuál...? ¿Quién fue...? ¿Quiénes fueron los principales...? ¿Por qué...?	¿Puedes explicar que está ocurriendo...? ¿Cómo clasificarías...? ¿Cómo compararías/contrastarías...? ¿Cómo podrías parafrasear el significado de...? ¿Cómo resumirías...? ¿Qué puedes decir sobre...? ¿Cuál es la mejor respuesta...? ¿Qué afirmaciones apoyan...? ¿Podrías afirmar o interpretar en tus propias palabras...?	¿Cómo usarías...? ¿Qué ejemplos sobre... puedes encontrar? ¿Cómo organizarías... para presentar...? ¿Cómo aplicarías lo que has aprendido para desarrollar...? ¿Qué motivo hay para...? ¿Puedes hacer un listado de las partes...? ¿Qué ideas justifican...? ¿Qué conclusiones extraes de...? ¿Qué evidencias de... encuentras? ¿Puedes distinguir entre...? ¿Cuál es la relación entre...? ¿Cuál es la función de...?	¿Cuáles son las partes o rasgos de...? ¿En qué aspectos está...? ¿Relacionado/a con...? ¿Por qué opinas que...? ¿Qué motivo hay para...? ¿Puedes hacer un listado de las partes...? ¿Qué ideas justifican...? ¿Qué conclusiones extraes de...? ¿Qué evidencias de... encuentras? ¿Puedes distinguir entre...? ¿Cuál es la relación entre...? ¿Cuál es la función de...?
<b>PREGUNTAS</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>PREGUNTAS</b>

**Figura 5.** Taxonomía de Bloom.

**Fuente:** [Taxonomía de Bloom. | PDF](#)

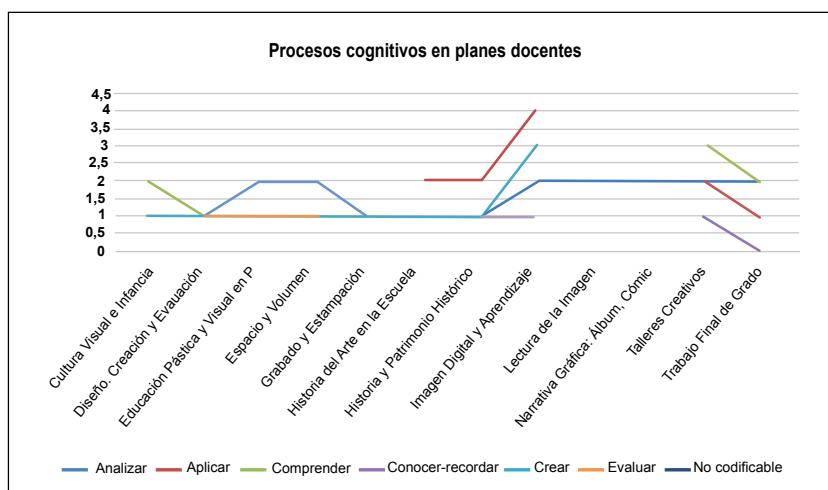
En los planes revisados, se distinguen algunos con claridad y otros con terminología confusa. Las palabras clave se presentan de manera literal o como sinónimos. La búsqueda de procesos se realizó en listados de competencias desordenados, sin jerarquía clara, aunque se identifican los más frecuentes, hasta un máximo de 19 apariciones, como se muestra en la [Figura 6](#).



**Figura 6.** Procesos cognitivos.

**Fuente:** Elaboración propia

Si se codifican estos datos según la clasificación de Bloom, atendiendo a la cantidad de veces que se logran identificar estos procesos, se observa que predominan los procesos de orden superior “crear” y “analizar”, pero también “aplicar”, que es de orden inferior. La [Figura 7](#) muestra cómo, al realizar un cruce de cada plan docente con estos procesos cognitivos, su aparición es irregular.



**Figura 7.** Procesos cognitivos por plan docente.

**Fuente:** Elaboración propia

#### 4.4. Relación con el arte

Se examina el grado de educación primaria, enfocándose en asignaturas relacionadas con la educación artística. Aunque se podría esperar que todos los planes incluyan el arte, tres de los 12 no están alineados, específicamente en Talleres Creativos, Trabajo Fin de Grado y Diseño, Creación y Evaluación de Actividades Mediadas por la Tecnología Digital. Las demás asignaturas se alinean explícitamente con el arte al ser disciplinas artísticas.

#### 4.5. Problemas

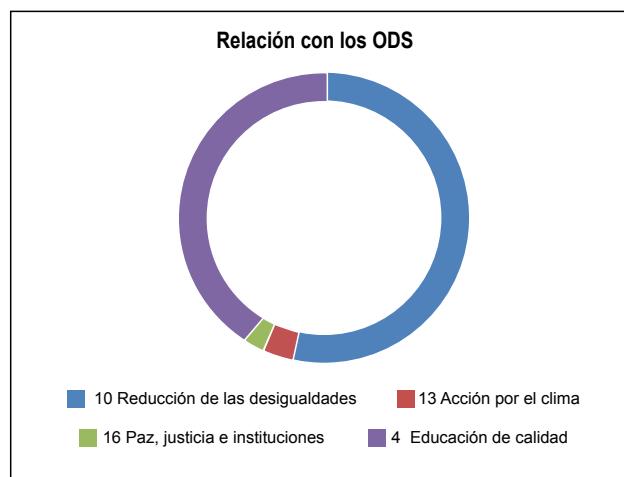
Para valorar estos planes de estudio se han elegido determinados problemas que pueden aparecer en la descripción de contenidos, objetivos y competencias, principalmente en estas últimas. El listado de problemas no pretende ser exhaustivo, sino que incide en aquellos aspectos que pueden generar confusión tanto en la redacción de las competencias como en la concreción de la relación entre estos planes de estudio y los ODS. Los problemas a los que se ha prestado atención son los reflejados en este listado.

1. Alineación de evaluación
2. Alineación metodológica
3. Alineación de objetivos
4. Conceptuales
5. Duplicación en apartado de competencias
6. Gramática y maquetación
7. Jerarquía de competencias
8. Lenguaje inclusivo incoherente

Destaca una metodología y una alineación de evaluación bien diseñadas, excepto en Grabado y estampación. La alineación metodológica es clara, salvo en Lectura de la imagen. En el 50% de las asignaturas, los objetivos son poco claros o incoherentes en relación con las competencias generales. Los problemas conceptuales sólo se encuentran en Cultura visual e infancia. La gramática es adecuada, pero la maquetación tiene errores. La jerarquía de competencias presenta dificultades, ya que solo dos casos especifican el tipo de competencias. No se encontraron problemas de lenguaje inclusivo.

#### 4.6. Relación con ODS

En el análisis realizado en estos planes docentes, se buscó la relación de las competencias descritas con los contenidos de estos ODS, y se haló que solo se encuentra relación con cuatro de los 17 objetivos, tal y como se refleja en la [Figura 8](#).



**Figura 8.** Relación con los ODS.

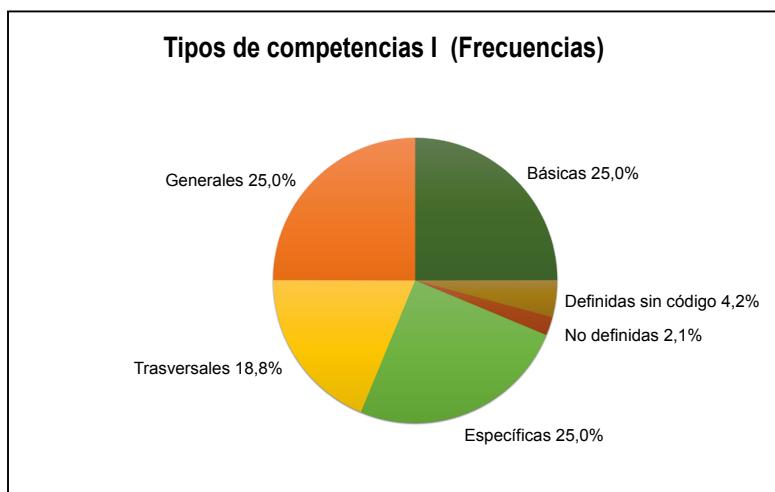
**Fuente:** Elaboración propia

## CASO B: Análisis del Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes de la Universidad de Barcelona.

El Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes de la Universidad de Barcelona está distribuido en 60 créditos que se desarrollan en un curso académico. Las 15 asignaturas cubren los 60 créditos, que se reparten entre 20 obligatorios, 30 optativos y 10 del Trabajo Fin de Máster.

### 4.7. Tipos de competencias

Se han analizado las competencias generales, básicas, específicas y transversales del Máster. El análisis de la frecuencia de tipologías de las competencias de los 15 planes docentes analizados se refleja en la [Figura 9](#).



**Figura 9.** Tipos de competencias I (frecuencia).

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

Los planes docentes analizados son claros en la definición de competencias, siendo precisos en la mayoría. Las generales y básicas constituyen el 50%, las específicas el 25%, y las transversales el 18.8%. Dos casos presentan competencias no definidas en "Danza y artes creativas en educación" y "Museos y Exposiciones", categorizándose como "Definidas sin código". La [Figura 10](#) interpreta con más detalle la tipología de competencias.

TIPOS_COMPETENCIA	Cuenta	%Códigos	Casos	% Casos
● Básicas	12	5,6	12	80,0%
● Generales	12	5,6	12	80,0%
● Trasversales	9	4,2	9	60,0%
● Específicas	12	5,6	12	80,0%
● No definidas	1	0,5	1	6,7%
● Definidas sin código	2	0,9	1	6,7%

**Figura 10.** Tipologías de competencias II.

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

Las [Tablas 1 y 2](#) amplían la información en cuanto al número de competencias analizadas, sus tipologías y la frecuencia con las que aparecen en los planes docentes.

**Tabla 1**

Número y frecuencia de competencias.

Competencias	Número	Frecuencia
Básicas	5	47 veces incluidas
Generales	3	20 veces incluidas
Transversales	2	11 veces incluidas
Específicas	4	38 veces incluidas
No definidas	5	
Definidas sin código	10	
<b>Competencias totales</b>	<b>14</b>	

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

**Tabla 2**

Tipologías de competencias.

Básicas	Generales	Transversales	Específicas
CB6 = 9	CG1 = 9	CT1 = 9	CE1 = 9
CB7 = 10	CG2 = 9	CT2 = 3	CE2 = 8
CB8 = 10	CG3 = 2		CE3 = 9
CB9 = 8			CE4 = 12
CB10 = 10			

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

#### 4.8 Alineación de las competencias con los ODS

Los datos extraídos muestran que los planes docentes del máster analizado no mencionan de forma directa los ODS, por tanto, según el sistema categorial del proyecto no hay ninguna alineación directa entre competencias y ODS, no obstante, sí se ha encontrado una cierta afinidad en un 73,3% de los planes docentes analizados.

#### 4.9. Procesos cognitivos

En cuanto a los procesos cognitivos, se establecen en el sistema de categorías 7 tipologías.

##### - *Conocer / Recordar*

La primera gráfica no coincide con la definición de la primera tipología. No se menciona la recuperación de conocimiento ni se utilizan términos como "recordar" o "identificar".

##### - *Comprender*

El 19,7% de los planes docentes se alinean con la segunda tipología, enfocándose en construir significados a partir de mensajes instructivos o conceptualizar, utilizando términos como interpretar, traducir, representar, clasificar, categorizar, resumir, concluir, comparar y explicar.

##### - *Aplicar*

En esta tipología se encuentran también coincidencia, alcanzando un 16,7%. Esta afinidad se repite en la CB7: Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y las capacidades de resolución

de problemas en nuevos entornos o entornos poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinarios) relacionados con su área de estudio.

**- Analizar**

El término analizar se encuentra en menor proporción que los anteriores, sólo un 4,5%, en la competencia: CG3 – Valorar la diversidad cultural y analizar los cambios e innovaciones pluridisciplinares que se producen en el entorno para planificar iniciativas artísticas y culturales. Esta competencia busca que los estudiantes identifiquen partes, las relacionen con el propósito general y favorezcan la distinción, selección y discriminación, seguidas de estructuración e integración.

**- Evaluar**

El proceso cognitivo de Evaluar es recurrente en un 21,2% de los planes docentes, asociado con CB8, CE4 y CE3. Estas competencias son constantes en los documentos analizados. Implica el enjuiciamiento basado en criterios y estándares, utilizando palabras como revisar, examinar, detectar, concluir, coordinar, criticar o juzgar.

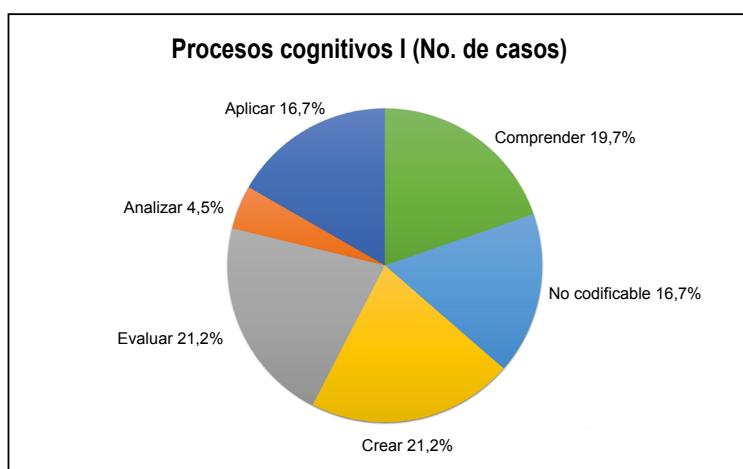
**- Crear**

En un posgrado en educación artística, el proceso de Crear tiene una frecuencia del 21,2%, igualando a Evaluar. Implica reunir elementos para formar un todo coherente o funcional, reorganizando elementos en un nuevo modelo o estructura. Términos incluidos son sintetizar, integrar, generar y diseñar. Competencias como CG1, CG2 y CE3 tienen alta recurrencia en el Máster.

**- No codificable**

Este parámetro ocupa un 16,7% de frecuencia y se refiere a procesos cognitivos de competencias que no se pueden interpretar bajo ninguno de los epígrafes anteriores. Se han clasificado como no codificable las competencias CB9 y la CB10.

La [Figura 11](#) (Procesos cognitivos I) presenta el porcentaje correspondiente al número de casos de los tipos de procesos cognitivos descritos.

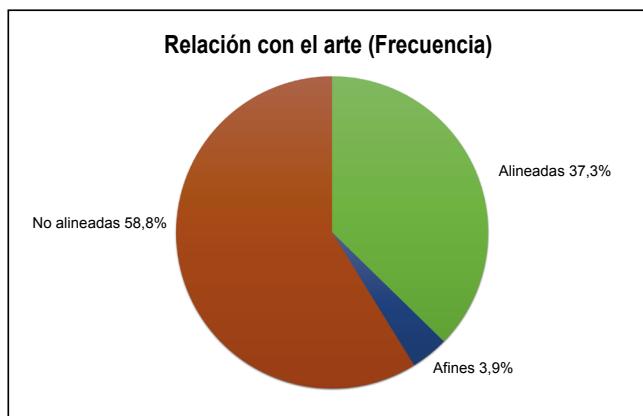


**Figura 11.** Procesos cognitivos I (No.de casos).

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

#### 4.10. Relación con el arte

Las competencias del Máster en proceso de análisis muestran una alineación con el arte del 37,3%, recogiendo la palabra “arte” o términos con relación directa. Como se aprecia en la [Figura 12](#), el porcentaje de competencias no alineadas (que no recogen el término o relacionados), es del 58,8%. Por último, el porcentaje de afinidad (que hablan de creatividad o similares sin contener la palabra “arte” o similares) es del 3,9%.



**Figura 12.** Relación con el arte (frecuencia).  
**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

#### 4.11. Problemas

Como ya se ha mencionado en el proyecto se listan 8 posibles tipologías de problemas que pueden presentar los 15 planes docentes analizados en su relación entre las competencias y el resto de las partes:

**- Conceptuales (errores en la definición de competencias).**

No se encuentran erróneas asociaciones entre competencias diferentes o tipos de aprendizaje en los planes docentes analizados.

**- Duplicación de competencias.**

No se han encontrado duplicaciones de competencias.

**- Jerarquía (subordinación de competencias).**

Las competencias están bien definidas y clasificadas. No se encuentran problemas de subordinación de competencias.

**- Alineación con objetivos de aprendizaje (desconexión entre competencias y objetivos)**

Los objetivos de aprendizaje se describen en todos los planes docentes, pero hay problemas de desconexión entre objetivos y competencias en la mayoría de los casos, ya que estas no se despliegan adecuadamente en los objetivos.

**- Alineación metodológica (la competencia no haya un entorno didáctico).**

En el caso de metodología y actividades de algunos planes docentes, las competencias se ven afectadas por brevedad en las redacciones, generando un problema de desconexión similar al observado en los objetivos.

**- Alineación con evaluación (la competencia no haya un sistema de evaluación).**

La evaluación acreditativa de los aprendizajes está claramente descrita en la mayoría de los planes docentes, incluyendo porcentajes, requisitos y criterios. Sin embargo, en varios casos, las competencias no se relacionan adecuadamente con los sistemas de evaluación.

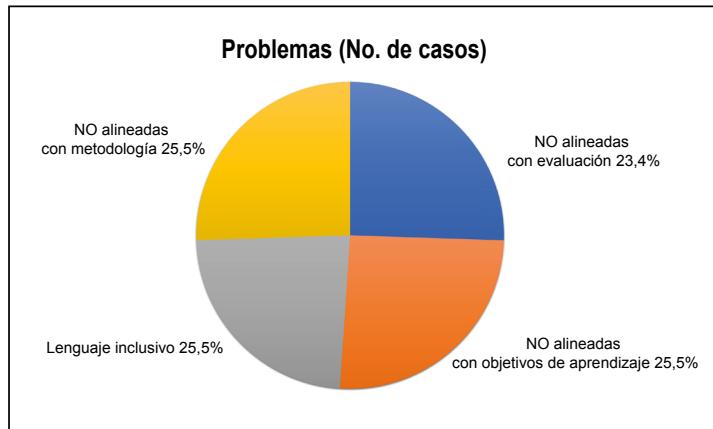
**- Lenguaje inclusivo.**

Se han encontrado competencias formuladas en lenguaje no inclusivo en un buen número de casos, debido a la formulación de las competencias básicas: CB7, CB8, CB9 y CB10.

**- Gramática y maquetación.**

No hay errores en semántica, sintaxis ni ortografía. La maquetación, aunque simple, es consistente en espacios, márgenes y tipografía. Al ser común en todos los planes de la Universidad de Barcelona, no se codifica como problema.

En la [Figura 13](#) se detallan los porcentajes del número de casos que aparecen las diferentes tipologías de problemas, ampliando esta información en la [Figura 14](#).



**Figura 13.** Problemas (número de casos).

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

Category	Code	Description	Cuenta	%Códigos	Casos	%CASOS
PROBLEMAS	Conceptuales					
PROBLEMAS	Duplicación					
PROBLEMAS	Jerarquía					
PROBLEMAS	NO Alineada_con_objetivos_aprendizaje		17	6,20%	12	80,00%
PROBLEMAS	NO Alineada_con_metodología		13	4,70%	12	80,00%
PROBLEMAS	NO Alineada_con_evaluación		13	4,70%	11	73,30%
PROBLEMAS	Lenguaje_inclusivo		12	4,40%	12	80,00%
PROBLEMAS	Gramática_y_maquetación					

**Figura 14.** Tabla Problemas

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

#### 4.12. Relación con los ODS

Algunas de sus competencias transversales contienen planteamientos que podrían considerarse afines: CT1: Actuar desde el compromiso ético de forma libre y socialmente responsable, tanto en contextos profesionales como personales, siendo respetuoso con los valores universales y democráticos. Como se puede ver en la [Figura 15](#), esta afinidad se ha detectado en 11 de los 15 planes docentes.

Category	Code	Description	Cuenta	%Códigos	Casos	%CASOS	No. de Palabras	%palabras
ODS	Alineada							
ODS	Afin		19	8,80%	11	73,30%	677	4,10%

**Figura 15.** Alineación o Afinidad con ODS

**Fuente:** Elaboración propia desde QDA Miner Lite.

Dado la relativa afinidad y lo genérico de la redacción de la CT1 o la CB8 en relación con los ODS, no se han podido asociar a ningún Objetivo ni meta concreta. Planteamientos como “compromiso ético y socialmente responsable”, o “respeto a los valores universales y democráticos”, se pueden asociar a cualquiera de las metas planteadas en la Agenda 2030.

Estos resultados plantean un escenario con un amplio recorrido de mejora, como se observa a continuación, y ofrece posibilidades de revisión en colaboración con el cuerpo docente.

## 5. Discusión de resultados

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son fundamentales para lograr un grado de ciudadanía comprometido con el desarrollo y la sostenibilidad de todos los países, en mayor o menor grado, según su propio nivel de desarrollo ([Murga-Menoyo, 2020](#)); en particular, nos interesa observar el grado de consideración que merecen estos ODS en Educación Superior ([Montero, 2021](#); [Ramos, 2021](#)). Este estudio toma como punto de partida un análisis con pocos precedentes, ya que, como veíamos en la introducción, no existe un seguimiento constante ni periódico por parte de las instituciones encargadas de ello. Si bien existen autores que inciden en la importancia de incluir los ODS en educación ([Botella, 2022](#), [Yáñez-Martínez, 2023](#)) e instituciones que dedican sus esfuerzos en este sentido (Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS), Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Cantabria, Universidad de Deusto y ASYPS), no existen aún precedentes suficientes como para poder establecer paralelismos o comparaciones relevantes.

En este mismo caso que nos ocupa, observamos esa dificultad; ambos casos describen programas educativos con enfoques diferentes, pero con desafíos similares en cuanto a la estructuración, alineación de competencias e inclusión de los ODS. De las 57 competencias incluidas en el caso del grado la mayoría no está codificada, presentando problemas de alineación. La relación con los ODS es indirecta, con algunas referencias a Educación de Calidad (ODS4), Reducción de las Desigualdades (ODS10), Acción por el Clima (ODS13) y Paz, Justicia e Instituciones (ODS16). En lo referido a la conexión directa entre las competencias del máster y los ODS, no se ha apreciado en ningún plan docente y la mayoría de las competencias están identificadas por código, salvo en dos asignaturas.

En cuanto a la relación con el arte, el 72% de las competencias del grado es afín, mientras que el 28% no está alineado de manera inequívoca ([Tejada et al., 2021](#)). En el caso del máster, dirigido a futuros maestros y estudiantes de diversas disciplinas artísticas, muestra su enfoque interdisciplinario, fomentando la innovación pedagógica. Casi el 42% de las competencias tienen afinidad con el arte. La Taxonomía de Bloom se refleja en los procesos cognitivos en el caso del grado, con una leve predominancia de procesos de orden superior, como "crear" y "analizar", aunque procesos de nivel inferior, como "aplicar", también son significativos en varios planes. Sin embargo, en el posgrado analizado, Evaluar y Crear son predominantes, sugiriendo un fomento del espíritu crítico y la creatividad. Se destaca la coherencia en la organización de competencias en sus planes docentes.

En los dos casos se identifican problemas de alineación, tanto en los objetivos como en la metodología. También hay una cierta falta de alineación de la evaluación. Así mismo se señalan problemas de maquetación y de jerarquía de competencias, ya que estas no están codificadas en el grado y su aparición en los planes docentes carece de un orden lógico. En el máster, las competencias a menudo carecen de un despliegue adecuado. Se detectaron casos de lenguaje no inclusivo en las competencias básicas (CB7, CB8, CB9 y CB10). Las competencias no se ajustan a los ODS, y su inclusión no sigue una codificación oficial. A pesar de esto, las competencias muestran afinidad con algunas metas, aunque no se mencionen directamente. En el análisis, se buscó la relación de las competencias con los contenidos de los ODS, encontrando conexión con cuatro de los 17 objetivos, tal como muestra la [Figura 8 \(p.12\)](#).

## 6. Conclusiones

El objetivo principal de este estudio es valorar la presencia de los ODS en las guías docentes de un grado y un posgrado universitarios relacionados con la educación artística para determinar si su situación se corresponde con las indicaciones de la agenda 2030. En el estudio realizado del Grado de Educación Primaria (caso A) y el Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes (caso B), ambos de la Universidad de Barcelona, se destacan diferencias sustanciales en el planteamiento de sus competencias y su relación con los ODS. En el caso A, el análisis de los planes docentes revela carencias significativas. Se identifican problemas de alineación, maquetación y jerarquía de competencias, destacando la necesidad

de una revisión profunda para integrar competencias codificadas y alineadas con los ODS. En términos de competencias, solo dos están oficialmente codificadas, mientras que la mayoría se categoriza como "no identificadas", lo que señala una falta de homogeneidad en su estructuración. La relación con el arte muestra que ninguna competencia se alinea directamente de manera inequívoca con esta área. El caso B, referente a la titulación de posgrado, muestra una identificación coherente de competencias. Conformado por 14 competencias, el máster equilibra proporciones entre tipologías, enfocándose en procesos cognitivos como Evaluar y Crear. Aunque no es un programa profesionalizador, se centra en la aplicación práctica de conocimientos, mostrando coherencia en la organización de competencias y dirigiéndose a estudiantes de diversas disciplinas artísticas, fomentando la interdisciplinariedad. Sin embargo, se identifican problemas recurrentes en la alineación con objetivos de aprendizaje, metodología y lenguaje no inclusivo en las competencias básicas.

En ambos casos, la conexión con los ODS es indirecta, mostrando cierta afinidad con cuatro de los 17 objetivos. Sin embargo, la falta de una conexión directa en ambos casos plantea un desafío en relación con el compromiso de la universidad con la Agenda 2030. La necesidad de mayor alineación con los ODS sugiere la importancia de revisar integralmente los planes docentes para mejorar la coherencia y fortalecer la contribución a la agenda sostenible.

### ***Sobre los autores***

#### **Amalia Herencia-Grillo**

Vinculación institucional: Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS y 2021PID-UB/001]. Centre de Recerca sobre Cultura i Sostenibilitat (CRECS). Burgos, España. Profesora de la Universidad Isabel I.

amalia.herencia@ui1.es <https://orcid.org/0000-0002-9316-1836>

#### **Juan Martínez-Villegas**

Vinculación institucional: Agencia Estatal de Investigación [PID2020-112964RB-I00 / AEI / 10.13039/501100011033]; el Vicerrectorado de Política Docente y el Programa de Investigación, Innovación y Mejora de la Docencia y el Aprendizaje de la Universidad de Barcelona [GIDC-ODAS y 2021PID-UB/001]. Centre de Recerca sobre Cultura i Sostenibilitat (CRECS). Barcelona, España. Profesor Lector de la Universidad de Barcelona.

juan.martinez@ub.edu <https://orcid.org/0000-0002-8239-2874>

### ***Disponibilidad de datos***

En este artículo se encuentran todos los datos necesarios y suficientes para la comprensión de la investigación.

### ***Declaración de divulgación***

Los autores declaran que no existe ningún potencial conflicto de interés relacionado con el artículo.

### ***Fuentes de financiación***

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

### ***Coautoría:***

Los dos autores han contribuido asumiendo por igual los roles de: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Investigación; Metodología; Recursos; Software; Supervisión; Validación; Visualización; Escritura – borrador original; Escritura – revisión y edición.

## Referencias bibliográficas

1. BOE. Real Decreto 431/2020, de 3 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Universidades. 5 de marzo de 2020. no. 56, p. 22459 a 22470 <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-3168>
2. BOTELLA MARTÍNEZ, María. Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes. Tesis doctoral Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional por la Universidad Jaume I de Castellón; la Universitat de València (Estudi General) y la Universitat Politècnica de València. 2022. 267 p.
3. CABRERA, Leopoldo; BIANCHI-CALERO, Daniel. Retos sociales y educativos para la enseñanza primaria en España en los ODS. En: Contextos Educativos. 2023. vol. 31, p. 53-74. <https://doi.org/10.18172/con.5449>
4. DE LA CRUZ, Alba; GARCÍA, Antonia; RUEDA, Carmen. Construir ciudadanía en las aulas. Un proyecto educativo sobre los ODS. Enseñar y aprender geografía para un mundo sostenible. Ganador y Medir (Eds). Octaedro. 2021
5. DZIMINSKA, Małgorzata; FIJALKOWSKA, Jistyna; Sulkowski,L. A conceptual model proposal: universities as culture change agents for sustainable development. In: Sustainability. 2020. vol. 12. No 11. <https://doi.org/10.3390/su12114635>
6. ESTRADA-PEREJA, Betsy; PINTO-BLANCO, Ana Myriam. Análisis comparativo de modelos educativos para la educación superior virtual y sostenible. En: Entramado. 2021. vol. 17. No. 1. p. 168-184. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.6131>
7. HALEY, David. Unconventional education approaches: an eco-pedagogy to address our transformative challenges. Encyclopedia of the UN sustainable development goals, 2020.p 917-949. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95870-5>
8. HUERTA, Ricard; DOMÍNGUEZ, Ricardo. Sociedad para la educación artística (SEA). En: Educación artística: revista de investigación (EARI). 2022. p.13. <https://dx.doi.org/10.7203/eari.13.25836>
9. KESTIN, Tahl et al. Cómo empezar con los ODS en las universidades: un plan para universidades, instituciones de educación superior y el sector académico. Edición en español. Sustainable Development Solutions Network (SDSN) Australia / Pacífico en colaboración con los ACTS y Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS / SDSN-Spain), 2017. p. 4-14. <https://reds-sdsn.es/wp/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
10. MARTÍNEZ-USARRALDE, María-Jesús; LLORET-CATALÁ, Carmen. Odeseizar la educación y la cooperación para el desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. En: Educar, 2020. vol. 56, no. 2. p. 333-348. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1099>
11. MASCARELL-PALAU, David. Second Round: Educación, Diseño y Sostenibilidad (ODS) como Proyecto de Innovación Educativa en defensa de la Educación Artística. En: Tsantsa, Revista de investigaciones artísticas. 2022. vol. 13. p.3-12. <https://doi.org/10.18537/tria.13.01.01>
12. MONTERO, María Dolores. Educación, gobierno abierto y progreso: los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en el ámbito educativo. Una visión crítica de la LOMLOE. En: Revista de educación y derecho. 2021. vol. 23. p.1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34443>
13. MURGA-MENOYO, María Ángeles. El camino hacia los ODS: conformar una ciudadanía planetaria mediante la educación. En: Comillas Journal of International Relations. 2020. vol. 19. <https://doi.org/10.14422/cir.i19.y2020.001>
14. NEGRÍN, Miguel Ángel; MARRERO, Juan José. La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. En: Avances en supervisión educativa. 2021. vol. 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.709>
15. NOLET, Víctor. Quality Education: Cultural Competence and a Sustainability Worldview, En: Kappa Delta Pi Record. 2017. vol. 53. No 4. 162-167. <https://doi.org/10.1080/00228958.2017.1369276>
16. ORTEGA-ALONSO, Diego; CORTES-MORENO, Javier; AMEZCUA-AGUILAR, Teresa. Educación artística e inclusión socioeducativa como estrategias de innovación docente. En: PLANEA, arte y escuela, innovación en educación (artística). Trujillo, F. y Padilla, A. (Eds). Dykinson. 2023 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111687>
17. RAMOS TORRES, Débora Isabel. Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia. En: Revista Española de Educación Comparada 2020. no 37. 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>
18. SÁNCHEZ, Fermín; SEGALÁS, Jordi; CABRÉ, José; CLIMENT, Joan; LÓPEZ, David; MARTÍN, Carmen; VIDAL, Eva. El proyecto EDINSOST: inclusión de los ODS en educación superior. En: Revista española de desarrollo y cooperación. 2017. vol. 41. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/104531/EDINSOST.pdf>
19. TEJADA, Soraya; BOBADILLA, Concepción; BERGARECHE, Lucila; RUBIO, Leyla. Un primer paso hacia un 2030 sin dejar a nadie atrás: Conéctate a los ODS desde la educación artística. En: Jornada de Innovación docente de la Universidad de La Rioja. 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8383230>
20. UNESCO. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Qian Tang (Ed.).2017
21. VARGAS, Montserrat; ARAGÓN, Lourdes.(Eds). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: hoja de ruta en la educación del siglo XXI. Innovación docente en la formación de profesionales. Octaedro. 2021 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=850578>
22. VARELA, Fernando; ÁLVAREZ, Beatriz; CORTÉS, Javier. Guía para la localización de la Agenda 2030. Coordinación y edición Secretaría de Estado para la Agenda 2030 y Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP). 2020. <https://redagenda2030.es/documento/4304-2/>
23. VILA, Eduardo. (Coord). Educación, sostenibilidad y ética: desafíos ante los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). XXXVII Seminario interuniversitario de teoría de la educación, Universidad de La Laguna.2018
24. YÁÑEZ-MARTÍNEZ, Begoña. Estrategias del arte alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En: Educación artística Revista de Investigación (EARI) 2023. No14. 168-186. <https://doi.org/10.7203/eari.14.25916>

## Anexo 1

### **Grado de Maestro de Educación Primaria. Universidad de Barcelona (caso A):**

<https://www.ub.edu/portal/web/educacio/graus/-/ensenyaments/detall/1071998/48>

#### **Selección de 12 asignaturas con relación a la Educación artística. Enlaces a los planes docentes analizados:**

- PD Cultura Visual e Infancia:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363197&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363197&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Diseño Creación y Evaluación de Actividades Mediadas por la Tecnología Digital:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363257&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363257&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Educación Visual y Plástica en Primaria:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=361087&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=361087&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Espacio y Volumen:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363201&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363201&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Grabado y Estampación:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363205&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363205&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Historia del Arte en la Escuela:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363224&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363224&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Historia y Patrimonio Histórico y Artístico:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363223&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363223&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Imagen Digital y Aprendizaje:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363199&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363199&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Lectura de la Imagen:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363247&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363247&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Narrativa Gráfica, Álbum, Cómic y Cine:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363254&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363254&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Talleres Creativos:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=363198&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=363198&curs=2023&idioma=CAT)
- PD Trabajo Final de Grado:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=361103&curs=2023&idioma=CAT](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=361103&curs=2023&idioma=CAT)

### **Máster en Educación Interdisciplinaria de las Artes. Universidad de Barcelona (caso B):**

<https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masteruniversitario-M2609?subjects>

#### **15 asignaturas que conforman la totalidad del Máster. Enlaces a los planes docentes analizados:**

- PD Álbum Ilustrado:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572467&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572467&curs=2023&idioma=ESP)
- PD Artes Digitales: un Espacio Virtual para la Comunicación:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572477&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572477&curs=2023&idioma=ESP)
- PD Artes y Tecnologías Audiovisuales:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572601&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572601&curs=2023&idioma=ESP)
- PD Canción: Espacio entre Poesía y Música:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572472&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572472&curs=2023&idioma=ESP)
- PD Comunicación Artística y Aprendizaje:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572464&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572464&curs=2023&idioma=ESP)
- PD Danza y Artes Creativas en Educación:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572476&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572476&curs=2023&idioma=ESP)
- PD El Personaje y su Construcción en los Ámbitos Iconográficos e Iconológicos:  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572474&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572474&curs=2023&idioma=ESP)

- **PD Epistemología y Metodología:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572468&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572468&curs=2023&idioma=ESP)
- **PD Espacios, Objetos y Entornos Artísticos:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572465&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572465&curs=2023&idioma=ESP)
- **PD Investigación en Artes:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572469&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572469&curs=2023&idioma=ESP)
- **PD Museos y Exposiciones: Espacio de Intercambio y Aprendizaje:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572478&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572478&curs=2023&idioma=ESP)
- **PD Prácticum en Educación Artística:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572470&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572470&curs=2023&idioma=ESP)
- **PD Teatro como Interacción de las Artes:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572475&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572475&curs=2023&idioma=ESP)
- **PD Teoría y Pedagogía de la Comunicación:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572466&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572466&curs=2023&idioma=ESP)
- **PD Trabajo Final de Máster:**  
[https://www.ub.edu/pladocent/?cod\\_giga=572463&curs=2023&idioma=ESP](https://www.ub.edu/pladocent/?cod_giga=572463&curs=2023&idioma=ESP)