

# Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto de competencia artística en el contexto educativo español

Theoretical and legislative approach to the modern concept of artistic competence in the Spanish educational context

**Daniel Mateos-Moreno**

Universidad de Málaga, España

danielmm@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-5733-7198>

Recibido: 24/10/2022

Revisado: 31/05/2023

Aceptado: 29/07/2023

Publicado: 30/07/2023

**Marco Antonio De la Ossa Martínez**

Universidad de Castilla-La Mancha, España

marco.ossa@uclm.es

<https://orcid.org/0000-0002-9707-879X>

Sugerencias para citar este artículo:

Mateos-Moreno, Daniel y De la Ossa Martínez, Marco Antonio (2023). «Aproximación teórica y legislativa al moderno concepto de competencia artística en el contexto educativo español», *Tercio Creciente*, 24, (pp. 7-24), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.24.7509>

## Resumen

En España, la implantación de la reciente ley educativa, Ley Orgánica 3/2020, de 29 de noviembre (en adelante, LOMLOE), presta una gran importancia al modelo competencial. En el presente artículo conceptual nos aproximamos a este modelo desde una perspectiva teórica y legislativa, con el propósito de avanzar en la comprensión de la competencia artística en el ámbito educativo español. En primer lugar, realizamos una síntesis de diversas teorías, tesis y conceptualizaciones efectuadas por teóricos desde diferentes disciplinas en el siglo XXI respecto al término competencia. De la misma manera, atendemos a los sinónimos que, en ocasiones, se le asocian, y entre los que destacan habilidad y capacidad; y a la idoneidad de este empleo. A continuación, y en base a la perspectiva teórica adquirida respecto al concepto de competencia, analizamos la competencia en relación al arte, competencia clave 8, presente en la LOMLOE y

denominada ‘Conciencia y expresión culturales’. Entre los resultados del presente trabajo, destacamos la asociación de competencia o competencia artística a conceptos muy diversos, incluyendo transversalidad, respuesta creativa, criticalidad, transferencia a otros contextos, o, incluso, honestidad. Igualmente, contribuimos a la comprensión de competencia artística en la práctica legislativa y a su contextualización en la realidad educativa española.

**Palabras clave:** arte; competencia; cultura; educación; construcción de teorías.

### Abstract

In Spain, the implementation of the recent educational law, Organic Law 3/2020, of November 29 (hereinafter, LOMLOE), lends great importance to the competency model. In this conceptual article we approach this model from a theoretical and legislative perspective, with the aim of advancing in the understanding of artistic competence in the Spanish educational field. In the first place, we make a synthesis of various theories, theses and conceptualizations made by theorists from different disciplines in the 21st century regarding the term competence. In the same way, we attend to the synonyms that are sometimes associated with it, and among which skill and capacity stand out; and the suitability of this employment. Next, and based on the theoretical perspective acquired regarding the concept of competence, we analyze the competence in relation to art, key competence 8, present in the LOMLOE and named ‘Cultural awareness and expression’. Among the results of this study, we highlight the association of competence or artistic competence to very diverse concepts, including transversality, creative response, criticality, transfer to other contexts, or even honesty. Likewise, we contribute to the understanding of artistic competence in legislative practice and its contextualization in the Spanish educational reality.

**Keywords:** Art; Competence; Culture; Education; Theory-building.

#### Reconocimientos:

La presente investigación se deriva del proyecto nacional de I+D+i Musihabitus (ref. PID2020-118002RB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación (DOI 10.13039/501100011033) del Ministerio de Ciencia e Innovación de España (MCIN).

## 1. Introduction

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (en adelante, LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), otorga una gran importancia al modelo competencial, con 162 apariciones del término y una implementación basada en competencias. De un tiempo a esta parte, el concepto competencia se ha asentado y ha adquirido un notable protagonismo en el ámbito educativo español: surgido en el ámbito

del derecho y de la lingüística, se extendió pronto al mundo empresarial y laboral con el objetivo de determinar las capacidades que cada trabajador debía poseer para desempeñar su labor de la manera más óptima (Garagorri, 2007). A causa de los múltiples cambios que han acontecido y continúan sucediéndose en la sociedad, las competencias se han adaptado a las políticas educativas, al ámbito de la formación profesional y a la educación general, con el fin de «lograr resultados de aprendizaje funcionales, es decir, desarrollar capacidades de realizar eficazmente tareas y demandas complejas y cambiantes a lo largo de toda la vida» (Massanero y Vázquez-Alonso, 2020, p. 29).

En el campo de la educación, el modelo competencial se contrapone a un modelo educativo tradicional en el que la «mera adquisición y retención de datos que envejecerán o se harán insuficientes rápidamente resulta cada vez menos importante ya que algunas de las habilidades que hasta ahora habíamos considerado fundamentales ya no son tan necesarias» (Giráldez, 2007, p. 19). En consecuencia, si la educación tradicional intentaba transmitir una cultura estable en un sistema educativo que, para Parcerisa (2007), cumplía «un papel de selección social, de transmisión de los valores sociales predominantes y de instrucción en aquellos contenidos que se consideraban necesarios para poder interpretar y ocupar un sitio en la sociedad» (p. 7), el nuevo contexto parece exigir una preparación completa con el objetivo de que todos los individuos se integren en una sociedad cambiante de manera plena y efectiva y colaboren, de hecho, en su progreso.

Es notorio el impulso y apoyo que han ejercido y continúan ejerciendo a la progresiva implantación del modelo competencial algunas organizaciones internacionales. Por ejemplo, la UNESCO planteó en 1996 las bases de este modelo formativo, subrayando «una enseñanza basada en competencias al identificar los pilares básicos de la educación permanente para el siglo XXI como “aprender a conocer” (conocimientos), “aprender a hacer” (procesos), “aprender a ser” (carácter) y “aprender a convivir” (ciudadanía)» (Massanero y Vázquez-Alonso, 2020, p. 29). Por otro lado, la institucionalización de las competencias en educación también deriva del estudio de resultados y conclusiones reflejadas en distintos trabajos científicos que se han ido sucediendo en los últimos tres decenios (Gilomen, 2006; Perrenoud, 2005; Rychen y Hersh, 2006; etc.).

Estos trabajos suelen partir del análisis de la realidad educativa de los países miembros de la Unión Europea. Igualmente, hacen alusión a la observación y examen de los múltiples aspectos a mejorar y actualizar que se han ido identificando gracias al análisis y examen de informes y diagnósticos de los sistemas y procesos formativos. Asimismo, estos trabajos suelen coincidir en la preocupación por un currículo muy estanco y desfasado que parece no preparar de forma adecuada a los estudiantes de nuestros días para que se integren de forma efectiva, plena y con garantías tanto en la sociedad como en el mundo laboral. Por todo ello, proponen el modelo competencial como una propuesta alternativa a una enseñanza tradicional en la que prima el saber sobre el saber hacer:

Lo importante desde este enfoque [al respecto del modelo competencial] no es que el alumno sepa, por ejemplo, sumar, restar, multiplicar y dividir, sino que sepa aplicar esos conocimientos en una situación problemática de la vida real. Es cierto que para “saber hacer” se precisa “saber”, pero el “saber” deja de tener valor por sí mismo y se

pone al servicio y en función de su uso. De esta forma, se puede reducir la brecha entre la teoría y la práctica, entre el conocimiento y la acción (Garagorri, 2007, p. 48).

A pesar del indudable interés por el modelo competencial que hemos argumentado anteriormente, tanto en lo que se refiere a la normativa educativa española como para instituciones internacionales y en el propio campo de la pedagogía, el estudio de las concepciones sobre competencia o competencia artística no suele ocupar los trabajos teóricos sobre este tema. En su lugar, estos se centran, por ejemplo, en las consecuencias del modelo competencial (Martínez y Farró, 2012), su aplicación (García, 2014; Rebollo-Quintela y Losada-Puente, 2021), su status (López, 2016), o bien se enfocan, típicamente, a contextos concretos y diferentes del territorio español (Cortés, 2016).

El presente artículo pretende compensar ese déficit mediante la realización de un estudio conceptual (Jaakkola, 2020) en el que nos proponemos contribuir a una comprensión del moderno constructo de competencia artística según lo tratan los autores en el siglo XXI y a nivel legislativo. Para ello, partiremos en primer lugar del uso vulgar del término y continuaremos con una síntesis de diversas teorías y conceptualizaciones relevantes sobre competencia de autores desde diversas disciplinas. En base a la perspectiva adquirida, procederemos con el análisis de la competencia en mayor relación al arte presente en la nueva legislación española: la competencia 8, Conciencia y Expresión Culturales. Los resultados del presente estudio contribuirán a una mejor comprensión teórica y legislativa del término competencia y, específicamente, de la competencia artística en el contexto español.

### **Hacia una concepción del término ‘competencia’**

Tal y como acontece con una gran variedad de términos que se emplean de forma habitual en el ámbito educativo, podemos afirmar que no parece existir un consenso general sobre el significado y alcance de competencia. Partiremos en primer lugar del uso común de la lengua: la Real Academia de la Lengua ofrece dos entradas para este término, ambas procedentes del latín. La primera, *competir*, posee cinco acepciones, aunque ninguna de ellas parece tener relación directa con la educación:

1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.
2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa.
3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando el mismo producto o servicio.
4. f. Persona o grupo rival.
5. f. Competición deportiva (RAE, 2021, en línea).

En el segundo caso, *competente*, ofrece tres acepciones: «1. f. Incumbencia. 2. f. Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. 3. f. Ámbito legal de atribuciones que corresponden a una entidad pública o a una autoridad judicial o administrativa» (RAE, 2021, en línea). Aunque tampoco en correspondencia explícita con la educación, podemos estimar la palabra *competente*, en su segunda acepción y en relación a aptitud o idoneidad, más cercana al campo semántico de la educación. En cualquier caso, podemos concluir que el uso común de las palabras ‘competencia’

o ‘competente’ no aclaran su sentido como tecnicismo educativo. A continuación, realizamos un recorrido por las aportaciones relevantes de diferentes teóricos desde diferentes disciplinas, en orden cronológico.

En primer lugar, Goñi (2005), desde una perspectiva educativa, entiende por competencia «la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado» (p. 86). Esta concepción se relaciona con la de Gilomen (2006), que desde una perspectiva política y económica, explica como las competencias contribuirían a obtener resultados individuales y sociales muy valorados; dado que las competencias «benefician tanto a los individuos como a la sociedad, y deberían contribuir a algo más que a la simple supervivencia» (pp. 128-129).

Bolívar y Pereyra (2006), desde una perspectiva lingüística, apuntan que el uso del término competencia en educación procedería de la competencia lingüística que fue empleada en 1955 por Noam Chomsky. Según apuntan estos autores, el filósofo, politólogo y lingüista consideró que cada persona está dotada «biológicamente de una capacidad ideal e intrínseca para producir y comprender cualquier lengua» (p. 2). Igualmente en el año 2006, Rychen y Hersh (2006), desde la perspectiva de la sociología, indican que competencia sería la habilidad de satisfacer diferentes exigencias en un contexto determinado al movilizar diferentes «prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos» (p. 74). Por tanto, en esta última definición se alude por primera vez a los resultados que la persona obtiene como consecuencia de una acción, decisión o comportamiento ante una demanda que se le plantea vinculada directamente con el ámbito educativo, el trabajo y la sociedad.

En ocasiones, el término competencia se emplea también como sinónimo de algunas cualidades o valores personales, como veremos después. Entre ellas, podemos citar habilidad, honestidad, integridad, motivación o responsabilidad. Con respecto a la primera, habilidad, Rychen y Hersh (2006) consideran que no son tan semejantes como se considera un buen número de ocasiones, ya que, a veces, refiere a dificultades sencillas de superar y posee connotaciones y significados distintos: «por ejemplo, las habilidades como elementos que están siendo descompuestos en reglas abstractas y algoritmos, como plenamente automatizados» (pp. 81-82). Por el contrario, competencia sería «un sistema de acción compleja que abarca habilidades cognitivas, actitudes y otros componentes no cognitivos y que no se pueden reducir a sus partes componentes» (p. 82). Por otro lado, habilidad podría definirse para Scott (2006) de acuerdo a cinco dimensiones:

[1] Incidencia: si la persona utiliza o no la habilidad. [2] Frecuencia: el número de veces que utiliza la habilidad en un periodo de tiempo dado. [3] Ámbito: la gama de situaciones o contextos sociales dentro de las cuales se utiliza la habilidad. [4] Complejidad: el nivel de complejidad mental implicado. [5] Criticalidad: la importancia que tiene la aplicación fructífera de la habilidad para lograr los deseados o deseables resultados sociales, económicos o culturales [por guiones en el original] (p. 154).

Si seguimos la acepción anteriormente citada de Rychen y Hersh (2006), las competencias contribuyen a que las personas logren una «vida fructífera y con éxito y aseguran el buen funcionamiento de la sociedad, que son relevantes a través de las diferentes esferas de la vía y que son importantes para todos los individuos» (p. 84). Como consecuencia de las demandas procedentes de un mercado laboral flexible y de la necesidad de que la ciudadanía se integre en una sociedad compleja, en la actualidad «el trabajo, la formación y la educación se orientan a la adquisición de competencias, más que a cualificaciones específicas para tareas prescritas» (Bolívar y Pereyra, 2006, p. 3). En consecuencia, sería más oportuno que las personas fueran competentes y puedan adaptarse a las variaciones y cambios que acontecen de forma rápida en la sociedad actual más que, únicamente, estar cualificados para un trabajo determinado. Además, en la realidad y economía actuales, los trabajadores deben poseer «altas competencias para moverse en la sociedad del conocimiento, donde la ejecución de tareas ya no es independiente de su diseño» (Bolívar y Pereyra, 2006, p. 3).

Más adelante, Parcerisa (2007), desde una perspectiva pedagógica, señala que el modelo competencial apunta a la movilización de diferentes recursos con los que se debe responder a distintas situaciones. Por tanto, se desempeña en acciones determinadas y no debe asociarse únicamente con conocimientos, estados o habilidades. Este autor también recoge la definición que aportó Perrenoud (2005) sobre competencia, también desde la pedagogía: «una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento» (p. 9). Sin embargo, esta concepción no deja en un segundo plano los objetivos, los saberes, las metodologías o su ubicación en situaciones concretas, ya que también los considera muy relevantes (Parcerisa, 2007).

Entre competencia y capacidad también se puede encontrar una asociación, combinación y uso arbitrario de acepciones y significados. Parcerisa (2007) continúa citando a Perrenoud (2004) al indicar que la segunda designaría «operaciones que no toman como referencia una situación específica (son relativamente independientes del contexto)» (p. 10). Por tanto, se aludiría a tareas que no se emplazan en un lugar o momento determinado, como podría ser la resolución de una ecuación o la traducción de un texto.

La transversalidad es otro término relevantemente vinculado con el modelo competencial desde la perspectiva artística de Aramberry (2007), en el sentido de adquirir, actualizar o ampliar los saberes que se implican, de forma directa o indirecta. Además, desde esta concepción se hace alusión a la responsabilidad que los organismos educativos poseen en la formación competencial de los niños, jóvenes y adultos. De la misma manera, los saberes que hacen referencia a actitudes, contenidos, habilidades o valores, poseen una gran relevancia para el desarrollo integral de las personas, y «pueden y deben ser desarrollados en todo tipo de contextos educativos juntos a otros contenidos específicos» (p. 72). En consecuencia, se podría considerar competente a una persona cuando es capaz

de resolver con éxito una situación que atiende a determinados valores y normas y tiene lugar en un entorno concreto (Cremades, 2008). Para ello, en primer lugar, debe efectuarse un diagnóstico tras el que despliega una o varias respuestas y, después, reflexiona y extrae conclusiones acerca del proceso vivido (Aramberri, 2007).

En relación a la creatividad y también desde una perspectiva artística, Cremades (2008) apunta a que una de las características principales del concepto de competencia es la relevancia que se otorga tanto a la acción creativa como a la conducta en situaciones reales. Por ello, se deben propiciar situaciones similares a las que tienen lugar en la realidad fuera de los centros educativos. Igualmente, Cremades (2008) señala que la teoría del pragmatismo de John Dewey (2008) y la de las inteligencias múltiples de Gardner (2008) son precedentes del modelo competencial. En línea con esta tesis, Gardner (2008) desde la psicología definió inteligencia de forma muy cercana o compatible a lo que se podría entender por competencia según las concepciones anteriormente referidas: «capacidad que posibilita la resolución de problemas, la generación de nuevos problemas para resolver y la creación de productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural» (Gardner, pp. 2-3). Así, gracias a la inteligencia se generan resultados en diferentes contextos y en situaciones diversas. Desde esta perspectiva, encontraríamos correspondencia entre competencia y saber hacer. De hecho, Horch (2008) apuntó a que Gardner acuñó esta perspectiva tras dedicarse durante un buen número de años a atender a las capacidades que poseen las personas y cuestionarse si existían unas facultades básicas vinculadas con las habilidades que necesitamos manejar en nuestra vida diaria. En este sentido, Gardner (2008) identificó las diferentes inteligencias, que serían «educables y se utilizan siempre en combinación, ya que los problemas que plantea la vida requieren competencia en varias áreas» (p. 67).

En base a las perspectivas discutidas, la inclusión plena de las competencias en la práctica educativa conllevaría, lógicamente, repensar ciertos aspectos de la enseñanza que se ofrece en los centros educativos. En primer lugar, el uso del modelo competencial conlleva la necesidad de adoptar un determinado paradigma educativo, puesto que los procesos formativos por competencias no se entenderían solo como de enseñanza-aprendizaje, sino de «aprendizaje enseñanza donde el centro sobre el cual pivote el mismo sea el alumno y más concretamente el aprendizaje que realiza» (Mula y Llorens, 2010, p. 164). Como consecuencia directa, sería lógico optar e incorporar metodologías activas que faciliten al alumnado su desarrollo personal, social y profesional. También sería conveniente repensar el concepto de evaluación, que debería dejar de ser «un hecho puntual, generalmente final, sin ninguna relación con el proceso de aprendizaje enseñanza que se lleva a cabo» (Mula y Llorens, 2010, p. 164). Por ello, la evaluación debería situarse en contexto e incluir el saber, el saber hacer y el saber estar.

Bajo la perspectiva artístico-educativa de Godall y Andreu (2010), competencia remitiría además a un concepto de educación globalizador en el que «se pasa de la lógica del “saber” al “saber hacer”, formando un conjunto racional que tiene referentes de calidad compartida» (p. 18). En esta línea, Doménech (2012) desde la pedagogía artística entiende por competencia la capacidad de poner en práctica de forma integrada en contextos y situaciones sociales diferentes los «conocimientos adquiridos, aptitudes y

rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas» (pp. 106-107).

Más adelante y en línea con la visión de García (2012), desde la perspectiva de las ciencias sociales y jurídicas, las diferentes definiciones que podemos encontrar sobre competencia y competente comparten cuatro aspectos comunes:

[1] Capacidad de aprendizaje, formación integral en la que deben haberse adquirido contenidos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. [2] Participación social a partir de un conocimiento cultural, humanístico y científico del entorno. [3] Identificación de situaciones o problemas. [4] Uso, articulación o movilización de lo que se sabe para dar respuesta a diversas situaciones de manera eficaz, efectiva y creativa en función de la naturaleza de la tarea que haya que resolver [por guiones en el original] (p. 86).

Asimismo, García (2012) también considera que la creatividad es básica en la respuesta competente que cada persona efectúa para resolver diferentes situaciones y dar contestaciones originales y propias. Por ello, debe formar parte y estar en un lugar preferente del currículo. Massanero-Mas y Vázquez-Alonso (2020) se alinean con esta perspectiva desde el campo de la pedagogía y subrayan que uno de los aspectos más relevantes de las competencias es la combinación de diferentes saberes: conceptos (saber), destrezas (saber hacer) y valores y actitudes (saber ser y estar). En consecuencia, ser competente implicaría:

...saber, poder, querer y saber hacer, ser y estar (componentes de la competencia) en situaciones concretas y diferentes contextos del ámbito personal, social o laboral; a la vez, representa la capacidad de integración creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades, creencias, valores y actitudes exigidos por la ejecución de una tarea, y cuyo logro demuestra la expresión más alta de transferencia de conocimientos y aprendizajes a contextos diversos (p. 31).

Ambos autores también subrayan el carácter práctico de la competencia; apoyándose en que el conocimiento debe desarrollarse a través de prácticas reales que otorguen autonomía a los individuos para continuar formándose y actuando de manera efectiva en su vida. Igualmente, Massanero y Vázquez-Alonso (2020) traen a colación el carácter innovador de las competencias, que según esta perspectiva se manifiesta por la combinación de diferentes elementos y la posibilidad de aplicar y transferir los aprendizajes a muy distintos contextos y situaciones aparte de las educativas. Además de esta transversalidad, que entienden como interdisciplinariedad y transferencia en distintas situaciones, Massanero y Vázquez-Alonso (2020) también consideran que el dinamismo es otra de las características fundamentales de las competencias. Se evidenciaría en el desarrollo de mayores niveles de desempeño a través de la práctica y al propiciar una formación integral de los individuos.

Como conclusión a este apartado, cabe destacar la existencia de una diversidad de visiones sobre el concepto de competencia que se solapan o complementan desde disciplinas como la pedagogía (Goñi, 2005), la sociología (Rychen y Hersch, 2006), la



psicología (Gardner, 2008), la lingüística (Bolívar y Pereyra, 2006), las ciencias sociales y jurídicas (García, 2012) o el Arte (Doménech, 2012); y que no se reflejan en el uso común del término competencia.

### **Aproximación a la competencia clave 8, ‘Conciencia y Expresión Culturales’**

A continuación, en este apartado analizamos la competencia clave 8 presente en la LOMLOE y denominada ‘Conciencia y expresión culturales’. La nueva normativa planteada en la LOMLOE apunta que la formación tiene que proyectarse de forma integral y equilibrada. Por tanto, debe centrarse en el desarrollo de competencias al incorporar diferentes componentes formativos vinculados a la actividad física, la ciencia, la comunicación, la educación artística o las humanidades a lo largo de la educación obligatoria. De la misma manera, se deben favorecer ciertos aspectos que se conciben como esenciales en cada área del conocimiento:

...la ineludible presencia de aquellos elementos que, como las matemáticas en el campo de las ciencias y la tecnología, o las lenguas en el campo de las humanidades y ciencias sociales constituyen la base necesaria y son claves para avanzar en cada campo de conocimiento (BOE, 30 de diciembre de 2020, p. 122872).

Como precedente, el anexo 1 del Real Decreto 1513/2006 recogió las competencias que se incorporaban por primera vez al currículo español. Su carácter básico refería a la relevancia de los aprendizajes que se consideraban imprescindibles «desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos» (p. 11): comunicación lingüística, matemática, conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Con respecto a la competencia cultural y artística, a la que podemos considerar antecesora de la competencia en conciencia y expresión culturales, suponía «conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos» (MEC, 8 de diciembre de 2006, p. 16). Esta competencia demandaba la puesta en práctica de habilidades vinculadas con la expresión, la percepción, la comprensión, el disfrute y el enriquecimiento que se produce al crear, interpretar o apreciar muy diferentes producciones y propuestas. También implicaba el conocimiento de técnicas, recursos, herramientas, materiales y convenciones vinculadas a las diferentes artes. Además, requería poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, remarcaba la necesidad de disponer de habilidades de cooperación (MEC, 8 de diciembre de 2006, p. 17).

El Parlamento Europeo y el Consejo de Europa elaboraron una Recomendación en 2006 en la que se establecieron ocho competencias clave en el marco de referencia,

diferentes a las que se incluyeron en la LOE: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa y conciencia y expresión culturales (p. 13). A continuación, realizaremos una revisión teórica de los conceptos claves que definen la competencia que nos ocupa, especialmente en relación a 'cultura'; igualmente, exploraremos conceptos asociados en el ámbito de la educación y su relación con textos legislativos a nivel nacional en relación a España, e internacional.

Cultura es un término con múltiples definiciones. Además, estas han evolucionado y actualizado con el paso del tiempo. Según apuntan Tresserras y Durán (2012),

(...) proviene del latín *cultus*: originariamente significaba veneración. Posteriormente fue utilizada para describir la práctica del cultivo de la tierra y más tarde, por extensión, al cultivo de la mente y las buenas costumbres. Ya en el siglo XIX la cultura se convirtió en un término utilizado para describir los aspectos estéticos e intelectuales de la civilización. Esta interpretación tan restrictiva del término, heredado del siglo XIX, es lo que ha causado tanta confusión (p. 38).

En el contexto de la pedagogía artística y según Abad (2012), cultura abarcaría un constructo complejo y diverso que mezcla competencias, instituciones, metodologías, objetos y relaciones cuyas fronteras, en las que se enclavarían los ámbitos económicos, políticos y sociales, no están claramente delimitadas. En su opinión, designaría «los procesos de producción, circulación y consumo de las significaciones en la vida social», por lo que abarcaría «todo aquello que podemos designar y que tiene, por lo tanto, algún significado para nosotros» (2012, p. 152). De forma complementaria, Vallés (2005) atendió a la definición que Tylor realizó en 1975 en la que señaló que cultura sería «aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad» (pp. 42-43). Por tanto, comprendería saberes, comportamientos y herramientas que se adquieren y transmiten a las siguientes generaciones. De la misma manera, referiría a los comportamientos de las personas de una determinada sociedad. Vallés (2005) considera igualmente que cultura sería un constructo y conjunto complejo, variado, mestizo y cambiante que abarcaría artes, capacidades, conocimientos, costumbres, creencias, hábitos y leyes adquiridos y aprendidos por las personas como componentes de una determinada sociedad. En consecuencia, la cultura es «caracterizadora, diferenciadora e identificadora del conjunto de los rasgos de relación social característicos de un pueblo» (Vallés, 2005, p. 45). De la misma forma, señalaría e identificaría a una determinada sociedad situada en un espacio definido cuyos componentes se expresan en una lengua común y evidencian unos patrones de comportamiento más o menos delimitados a lo largo del tiempo «que condicionan y limitan los comportamientos individuales sin menoscabar la individualidad» (Vallés, 2005, p. 45).

Tresserras y Durán (2012) apuntan a que hay múltiples ámbitos vinculados con la cultura que se hallan en una intersección entre ella, el ámbito empresarial, el arte y la

tecnología y requieren personas creativas: «abarcan desde el arte folclórico, los festivales, la música, los libros, la pintura, las artes escénicas» (p. 53). En referencia a sus funciones, Vallés (2005) recoge la exposición de Mazrui (1990), quien señaló, bajo su criterio, los procesos fundamentales que caracterizarían a las culturas, ya que poseen una gran relevancia para el ámbito educativo:

1. Percepción personal: el punto de vista de una persona está condicionado por la cultura.
2. Motivos de la conducta humana: los motivos de las personas están condicionados por la cultura [...].
3. Las bases para la identidad: las identidades de una persona están conformadas por una comprensión histórica de base codificada y descrita en constructos orales, escritos y sociales propios de aquella cultura [...].
4. Sistemas de valores: los valores están condicionados por la cultura [...].
5. Modos de comunicación: estas son expresiones externas de las culturas, como lengua, vestuario, cocina, arte, y música.
6. Etnicidad: ello incluye conceptos de raza y clase social y es la base de la distinción entre diferentes culturas.
7. Sistemas de producción y consumo: esta estructura de supervivencia del grupo social es el mecanismo de la cultura para el suministro mutuo de sus miembros (pp. 373-374).

En relación con las concepciones de competencias discutidas en el apartado anterior, la visión funcional de la cultura de Vallés (2005) y Mazrui (1990) puede relacionarse con el concepto de competencia, o competencia cultural, como acciones para el beneficio individual y social (Gilomen, 2006). Concretamente, la quinta y la séptima función que estos autores otorgan a la cultura, por su respectiva relación con la comunicación y la supervivencia del grupo social, se observa en relación directa con la visión de competencia como capacidad de movilizar recursos cognitivos (Perrenoud, 2005).

Al contrario de la concepción de cultura expuesta hasta ahora, en ocasiones, este constructo se asocia únicamente a manifestaciones artísticas como la pintura, el cine, el teatro, la danza o la música académica, clásica o culta. Para Vallés (2005), esta asignación escondería «lo que a menudo se llama “alta cultura”, como oposición a “baja cultura”, es decir, la mayor parte del arte popular, la música pop, y el espectáculo de los mass-media». De la misma manera, a veces se considera que solo abarcaría los conocimientos y saberes que deben aprenderse (Vallés, 2005). Por tanto, en esta visión se ubicaría en primer lugar, por importancia y peso específico, las actitudes, las ideas, los sentimientos o los valores. Así, esta visión de cultura, en cuanto a competencia cultural, estaría relacionada con la concepción de Rychen y Hersch (2006) de competencia como valores del individuo (honestidad, integridad, motivación, etc).

La identidad es otro concepto que ha sido ligado a la cultura, a la competencia y al sentido de pertenencia (Abad, 2012). Para este autor, estaría también vinculada al apego, los compromisos, las creencias, las esperanzas, las ideas y los lugares comunes y comunitarios. En consecuencia, la identidad así entendida resulta de la combinación de aspectos culturales con otros vinculados con la clase social, género, ideología, orientación sexual u origen étnico o religioso. Así, todos ellos «se entremezclan para cada individuo

y dan como resultado una respuesta original a las influencias provenientes del marco creado por la dialéctica existente entre lo local y lo global» (Tresserras y Durán, 2012, p. 48). Además, no sería un constructo fijo ni inmutable, sino todo lo contrario, ya que es dinámica, fluctuante y móvil.

Regresando al ámbito legislativo, el Consejo de la Unión Europea publicó en 2018 una nueva Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. En ella se indica que la competencia en conciencia y expresión culturales implica, en primer lugar, «comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas, así como a través de una serie de artes y otras manifestaciones culturales» (p. 11). De esta forma, también denota un esfuerzo tanto para juzgar, desarrollar y expresar ideas, sentimientos, sensaciones propias; también para demostrar un sentido de pertenencia a la sociedad a fin de realizar un papel en esta en diferentes contextos y formas.

En relación a los conocimientos, destrezas y actitudes esenciales que se vinculan con la competencia 8, la antes referida Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018) señala es muy relevante evidenciar un conocimiento de las culturas y expresiones, incluyendo tanto sus propuestas culturales como las lenguas, patrimonio y tradiciones de la localidad, la región, el país, Europa y de otros lugares. También es fundamental comprender la importancia del patrimonio cultural, el establecimiento y desarrollo de la identidad personal y la manera en la que distintas manifestaciones culturales y el arte sirven para entender el mundo y para cambiarlo y transformarlo. De esta manera, incluye ...la comprensión de las diferentes formas de comunicar ideas entre el creador, el participante y el público en textos escritos, impresos y digitales, el teatro, el cine, la danza, los juegos, el arte y el diseño, la música, los rituales y la arquitectura, así como las formas híbridas (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11).

En lo referente a las capacidades que la competencia 8 involucra, se destacan algunas habilidades en la LOMLOE, como las ligadas a la interpretación y expresión de emociones, ideas, sensaciones y experiencias con empatía, a través de diferentes propuestas culturales y manifestaciones artísticas. También cabe citar otras, como la atención, diferenciación y aprovechamiento de diferentes oportunidades laborales, sociales o personales que se pueden encontrar en torno al arte y la cultura, y «la habilidad de iniciar procesos creativos, tanto individual como colectivamente» (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 11). En este sentido, la cultura como competencia sería entendida desde la perspectiva de Cremades (2008) que discutimos en el apartado anterior de este trabajo: cultura como competencia para la acción creativa.

Al respecto de la dicotomía entre arte y cultura, y sus relaciones con la educación, la OCDE, la UNESCO o la Red Internacional para la Investigación Artística combinan ambos términos: educación artística y cultural (Larson y Cort, 2022). Si bien se antoja fundamental poner en contacto directo al alumnado con muy diferentes manifestaciones y

propuestas culturales y artísticas, mientras que este acceso puede conducir de forma directa a un mayor nivel de conciencia cultural, interés y motivación, así como puede ampliar las posibilidades de expresión, en ocasiones, la aproximación es compleja y puede chocar con dificultades económicas, informativas u organizativas (Fobel y Kolleck, 2022).

En cuanto a la expresión cultural, apunta a la comunicación de ideas, sentimientos y emociones a través de los diferentes medios artísticos; pues, en general, «se refiere a cosas que las personas dicen, escriben, cantan, pintan, bailan, actúan o hacen para mostrar sus sentimientos, opiniones e ideas y se relaciona principalmente con la producción/creación» [trad. del autor] (Working group of EU member states, 2016, p. 16). Por su parte, según la LOMLOE, el conocimiento cultural involucra tanto el descubrimiento, disfrute y valoración de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, del patrimonio local, nacional, europeo y de otros lugares, de las principales propuestas del pasado y del presente como la conciencia en la necesidad de su conservación, difusión y respeto. Es igualmente necesario relacionar de forma efectiva y tolerante las ideas y opiniones propias con las de los demás e identificar y prestar atención a las oportunidades sociales y económicas características de la cultura y las artes. Del mismo modo, resultan claves tanto «la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativa» (Doménech, 2012, p. 108) como una actitud abierta, crítica, dialogante, respetuosa y tolerante (Doménech, 2012).

En lo referente a los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales que se vinculan en la competencia en conciencia y expresión culturales, la expresión cultural, ligada a emociones, experiencias, ideas, sensaciones y sentimientos a través de distintos medios, requiere lógicamente la sensibilización hacia el acervo cultural producido en la localidad, en el país, en Europa y en otros lugares del mundo. Por tanto, debería incluir saberes básicos vinculados con las principales manifestaciones culturales teniendo en cuenta las que se están realizando de manera contemporánea. También resultaría fundamental conocer y respetar la diversidad cultural y lingüística europea y mundial, la importancia de su conservación y la relevancia de los «factores estéticos en la vida cotidiana» (Consejo de la Unión Europea, 30 de diciembre de 2006, p. 18). Por ello, supone el análisis y superación de ciertos estereotipos culturales y sociales (Meyer et al., 2022).

En cualquier caso, el realizar un proceso o proyecto artístico desde su esbozo hasta la finalización del mismo favorece, lógicamente, el desarrollo de la creatividad y la originalidad, la búsqueda de soluciones imaginativas e innovadoras, el diseño y gestión de los diferentes pasos a efectuar, la producción de ideas y la toma de decisiones personales y grupales. En consecuencia, la competencia en conciencia y expresión culturales también interviene de forma activa en la competencia emprendedora. En este sentido, los proyectos creativos requieren personas que actúen de forma autónoma, atiendan a un amplio abanico de posibilidades y soluciones ante una tarea determinada y sean capaces de ponerlos en marcha. Con este fin, resulta igualmente fundamental afirmar la autoestima y la identidad y trabajar el control y la discriminación de distintas emociones (Zielińska et

al., 2022). Por último, de forma complementaria, podemos destacar el trabajo de Giráldez (2012) al remarcar la relevancia de la tecnología en esta competencia, ya que amplía enormemente los procesos de percepción y expresión, el acceso a productos culturales y artísticos y la posibilidad de analizarlos, comprenderlos, crearlos, difundirlos, distribuirlos y consumirlos:

en el escenario actual las tecnologías no determinan sólo las prácticas de aquellos artistas que realizan sus producciones en modalidades de arte digital tales como el Net.art, la videodanza, el videoarte, las instalaciones interactivas o el arte hipermedia, sino también las de quienes trabajan con técnicas tradicionales que utilizan tecnologías digitales, quizá no en el proceso de producción, pero muy probablemente sí en el registro o la difusión de sus creaciones (p. 128).

## Conclusiones

En el presente trabajo hemos tratado de aproximarnos al modelo competencial mediante las distintas concepciones de competencia según autores relevantes del siglo XXI y mediante el estudio contextualizado de una competencia concreta. En primer lugar, podemos concluir cómo el término competencia, en su acepción educativa, no queda recogido en la concepción común o vulgar del mismo. En segundo lugar, dentro del campo de la educación, ha sido asociado a múltiples concepciones, entre las que destacan: capacidad para enfrentarse con garantías a una tarea (Goñi, 2005), acciones para el beneficio individual y social (Gilomen, 2006), resultados en base a aspectos cognitivos y no cognitivos (Rychen y Hersch, 2006), competencia como habilidad, honestidad, integridad y motivación (Rychen y Hersch, 2006), personas competentes antes que dominadoras de competencias (Bolívar y Pereyra, 2006), capacidad de movilizar recursos cognitivos (Perrenoud, 2005), transversalidad (Aramberri, 2007), acción creativa (Cremades, 2008), respuesta creativa (García, 2012), saber hacer antes que saber (Domènech, 2012) o transferencia entre contextos (Massanero y Vázquez-Alonso, 2020). De la misma forma, concluimos que los autores Jon Dewey, Howard Gardner y Noam Chomsky han sido identificados como precursores del modelo competencial, y que este modelo no se encuentra únicamente apoyado por las instituciones educativas del ámbito nacional, sino también por otras instituciones internacionales (UNESCO, OCDE, etc.).

Por otro lado, gracias al análisis de la competencia en relación al arte en el contexto educativo español más reciente (la nueva competencia 8 en ‘Conciencia y Expresión Culturales’ de la LOMLOE), concluimos igualmente su carácter pluritemático y transversal desde la práctica educativa que promueve la legislación en educación. Concretamente, la concepción legislativa de esta competencia concreta se ha discutido en relación a las perspectivas teóricas como acción para el beneficio individual y social (Gilomen, 2006), movilización de recursos cognitivos (Perrenoud, 2005), competencia como valor del individuo (Rychen y Hersch, 2006) y como acción creativa (Cremades, 2008).

Por último, nos gustaría subrayar una de las indicaciones que el grupo de trabajo de los estados miembros de la Unión Europea planteó sobre la competencia clave 8, Conciencia y Expresión Culturales, remarcando su gran importancia ya que «puede ayudar a salvaguardar los valores fundamentales de una Europa democrática, social, tolerante y creativa. Nos ayudará a vernos a nosotros mismos y a los demás como debemos ser: individuos humanos abiertos y tolerantes con mentes libres y creativas» [trad. del autor] (Working group of EU member states, 2016, p. 73).

## Referencias

- Abad, Javier. “La inclusión y la confluencia de la cultural y de las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística”. *La competencia cultural y artística. Siete ideas clave*. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 149-170.
- Bolívar, Antonio, y Miguel Antonio Pereyra. “El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave”. *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 1-13.
- Aramberri, María José. “Las competencias clave desde la enseñanza profesional de la música”. *Eufonía*, nº 41, 2007, pp. 71-83.
- Competencia. “Real Academia de la Lengua Española”, 2021. Consultado en: <https://dle.rae.es/competencia?m=form>
- Competente. “Real Academia de la Lengua Española”, 2021. Consultado en: <https://dle.rae.es/competente?m=form>
- Consejo de la Unión Europea. “Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 394, 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18.
- Consejo de la Unión Europea. “Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 189, 4 de junio de 2018, pp. 1-13.
- Consejo de la Unión Europea. “Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond”. *Diario Oficial de la Unión Europea*, nº 66, 26 de febrero de 2021, 1-21.
- Cortés, José Antonio. “El modelo competencial y la competencia comunicativa en la educación superior en América Latina”. *Foro de Educación*, vol. 14, nº 20, 2016, pp. 467-488.  
<https://doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.023>

- Cremades, Antonio. “El pragmatismo y las competencias en educación musical”. Revista Electrónica de LEEME, nº 21, 2008, pp. 1-16.
- Díaz, Maravillas y Joxean Llorente. “¿Contribuye la escuela de música al desarrollo de competencias clave?”. Eufonía, nº 41, 2007, 58-70.
- Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria (26 de junio de 2015). Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, nº 6900, pp. 1-139.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (15 de enero de 2016). Boletín Oficial del País Vasco, vol. 141, nº 9, pp. 1-279.
- Doménech, Ramón. “La competencia cultural y artística se puede y debe estimular en la escuela y desde la escuela”. La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 105-126.
- Fobel, Lea y Nina Kolleck. “Regional Patterns of Access and Participation in Non-Formal Cultural Education in Germany”. Education Sciences, vol. 12, nº 13, 2022, 1-14. <https://doi.org/10.3390/educsci12010013>
- Garagorri, Xabier. “Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión”. Aula de Innovación Educativa, nº 161, 2007, 47-55.
- García, Cristina. “La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos”. La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 85-104.
- García, Laura. “Las medidas de integración de los inmigrantes en la Unión Europea. El modelo competencial y los diferentes enfoques territoriales en el sistema español”. Tesis doctoral, 2014, Universitat de València.
- Gilomen, Heinz. “El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave”. Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 187-192.
- Giráldez, Andrea. La competencia cultural y artística. Madrid: Alianza Editorial, 2007.
- Giráldez, Andrea. “La inclusión y la confluencia de la cultural y de las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística”. La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 127-146.
- Godall, Pere y María Andreu. “La música integrada en el currículo de primaria y la adquisición de las competencias básicas”. Aula de Innovación Educativa, nº 190, 2010, pp. 16-20.



- Goñi, José María. *El Espacio Europeo de Educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro, 2005.
- Horch, Monika. “Educar en competencias”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 376, 2008, 66-68.
- Jaakkola, Elina. “Designing conceptual articles: four approaches”. *AMS review*, vol. 10, nº1, 2020, 18-26. <https://doi.org/10.1007/s13162-020-00161-0>
- Larson, Anne y Pia Cort. “Qualification, socialisation and/or subjectification-three international organisations’ prioritisation of the purposes of adult education and learning from the 1970s to the 2010s”. *International Journal of Lifelong Education*, en prensa, 2022. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2030422>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 4 de mayo de 2006, 1-112.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de mayo, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 340, 30 de diciembre de 2020, pp. 122868-122953.
- López, María Pilar. “Estatus actual del profesorado en la educación superior: revisión de conceptos y modelos competenciales”. *Tonos Digital*, nº 30, 2016, pp. 1-21. <http://hdl.handle.net/10201/47984>
- Martínez, Mercè y Laura Farró. “Un modelo competencial de formación de formadores”. *Aula de innovación educativa*, nº 212, 2012, pp. 18-23.
- Massanero-Mas, María Antonia y Ángel Vázquez-Alonso. “Desarrollo curricular de las competencias clave: su evaluación para el aprendizaje desde la normativa educativa”. *Enseñanza y Teaching*, vol. 31, nº 1, 2020, pp. 29-48. <https://doi.org/10.14201/et20203812948>
- Meyer, Bertolt y otros. “(Mitigating) the self-fulfillment of gender stereotypes in teams: The interplay of competence attributions, behavioral dominance, individual performance, and diversity beliefs”. *Journal of Applied Psychology*, en prensa, 2022. <https://doi.org/10.1037/apl0000995>
- Mula, José Manuel y Jesús Ibán Llorens. “La evaluación de la competencia cultural y artística”. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, nº 37, 2010, pp. 163-175.
- Parcerisa, Antoni. “Las competencias como referentes para la práctica educativa”. *Eufonía*, nº 41, 2007, 6-16.
- Perrenoud, Philippe. “La formación de los docentes en el siglo XXI”. *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 14, nº 1, 2004, pp. 503-523.

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, nº 293, 8 de diciembre de 2006, pp. 1-94.
- Rebollo-Quintela, Nuria y Luisa Losada-Puente. “Modelo competencial del maestro en educación infantil”. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, vol. 24, nº3, 2021, pp. 115-132.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.457881>
- Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, nº 189, 4 de junio de 2018, pp. 1-13.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea, nº 394, 30 de diciembre de 2006, pp. 10-18.
- Rychen, D. S. y Louis Hersh. “El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave”. Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 73-90.
- Rychen, D. S. y Louis Hersh. “Introducción”. Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 39-48.
- Scott, Thomas. “Reflexiones sobre las valoraciones internacionales de la competencia”. Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Ed. Dominique Simona Rychen y Louis Hersh. Málaga: Aljibe, 2006, 149-170.
- Tresseras, Mireia y Eva Durán. “La inclusión y la confluencia de la cultural y de las artes se ven potenciadas gracias al desarrollo de la competencia cultural y artística”. La competencia cultural y artística. Siete ideas clave. Ed. Pep Alsina y Andrea Giráldez. Barcelona: Graó, 2012, 37-61.
- Vallés, Joan. “Competencia multicultural en educación artística. Contextos y perspectivas de futuro en la formación de las maestras y los maestros”. Tesis Doctoral, Universitat de Girona, 2005. <https://bit.ly/32CiAZn>
- Working group of EU member states’ experts on the development of the key competence “cultural awareness and expression”. Cultural Awareness and expression handbook. 2016. Publications Office of the European Union.
- Zielińska, Aleksandra y otros. “How adolescents develop and implement their ideas? On self-regulation of creative action”. Thinking Skills and Creativity, nº 43, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.100998>

