

Cuando el arte educa, pero el mercado evalúa: percepciones divergentes sobre la educación artística para el desarrollo de competencias transversales

When Art Educates but the Market Assesses: Divergent Perceptions of Arts Education for the Development of Transversal Competencies

Telma Barrantes Fernández

Universidad de Extremadura

tbarrantes@unex.es

<https://orcid.org/0000-0002-1552-8823>

Recibido: 28/09/2025

Revisado: 01/10/2025

Aceptado: 03/10/2025

Publicado: 01/11/2025

Esteban Cruz Hidalgo

Universidad de Sevilla

ecruz3@us.es

<https://orcid.org/0000-0002-4374-4371>

Jonathan Bethencourt Cruz

Universidad a Distancia de Madrid

jonathan.bethencourt@udima.es

<https://orcid.org/0000-0002-7630-4575>

Sugerencias para citar este artículo:

Barrantes Fernández, Telma, Cruz Hidalgo, Esteban y Bethencourt Cruz, Jonathan (2025). «Cuando el arte educa, pero el mercado evalúa: percepciones divergentes sobre la educación artística para el desarrollo de competencias transversales», *Tercio Creciente*, extra10, (pp. 343-365), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra10.9966>

Resumen

La universidad contemporánea se encuentra atrapada entre dos modelos de formación: uno orientado a la empleabilidad y la productividad del conocimiento, y otro que concibe la educación como un proceso integral dirigido a la construcción de sujetos críticos, creativos y socialmente comprometidos. En este marco, la educación artística ocupa un lugar ambivalente, pese a su potencial para desarrollar competencias transversales clave. El presente estudio examina las percepciones del alumnado universitario sobre el papel de las artes en el fortalecimiento de dichas competencias, prestando especial atención a las diferencias según titulación y sexo. Se aplicó un cuestionario a 219 estudiantes de dos

áreas contrastadas: Educación (n = 114) y Economía y Empresa (n = 105). El análisis descriptivo evidenció una notable polarización: un 86,8 % de respuestas positivas en creatividad e iniciativa, frente a un 79,0 % de valoraciones negativas en liderazgo. Los contrastes inferenciales mostraron que el tipo de estudio constituye el principal factor de divergencia, superando al sexo en tamaño de efecto. Las mayores diferencias se registraron en aprendizaje autónomo y trabajo en equipo, hallazgos coherentes con las hipótesis de selección y adoctrinamiento previamente planteadas en la literatura sobre la formación económica. Mientras el alumnado de Educación asoció la educación artística con la cooperación, la ciudadanía y la reflexión crítica, los estudiantes de Economía y Empresa la valoraron de modo más instrumental, vinculándola a la planificación y la toma de decisiones. La ausencia de diferencias significativas en liderazgo, comunicación y razonamiento crítico sugiere, no obstante, una percepción común del potencial de las artes para fortalecer estas competencias. En conjunto, los resultados subrayan que, en una sociedad digital hipervisual y cambiante, la integración transversal de la educación artística y de la alfabetización visual crítica resulta imprescindible para formar profesionales y ciudadanos creativos, empáticos y capaces de interpretar y transformar su entorno.

Palabras clave: educación artística, alfabetización visual crítica, educación superior, estudiantes universitarios, percepción del alumnado, competencias clave, competencias transferibles, habilidades.

Abstract

Contemporary universities are caught between two competing models of education: one geared toward employability and the productivity of knowledge, and another that views education as a holistic process aimed at cultivating critical, creative, and socially engaged individuals. Within this context, arts education occupies an ambivalent position despite its proven potential to foster key transversal competencies. This study examines university students' perceptions of the role of the arts in strengthening such competencies, with particular attention to differences by academic field and gender. A questionnaire was administered to 219 students from two contrasting areas of study: Education (n = 114) and Economics and Business (n = 105). Descriptive analysis revealed marked polarization: 86.8% positive responses for creativity and initiative, versus 79.0% negative ratings for leadership. Inferential tests showed that field of study was the main factor of divergence, surpassing gender in effect size. The largest differences were found in autonomous learning and teamwork, findings consistent with the "selection" and "indoctrination" hypotheses previously discussed in the economics-education literature. While Education students associated arts education with cooperation, citizenship, and critical reflection, Economics and Business students valued it more instrumentally, linking it to planning and decision-making. However, the absence of significant differences in leadership, communication, and critical reasoning suggests a shared perception of the arts' potential to reinforce these competencies. Overall, the results underscore that in a hyper-visual and rapidly changing digital society, the cross-curricular integration of arts education and critical visual literacy

is essential for preparing professionals and citizens who are creative, ethical, and capable of interpreting and transforming their environment.

Keywords: Arts Education, Critical Visual Literacy, Higher Education, University Students, Student Perceptions, Key Competences, Transferable Competences, Skills.

1. Introducción

El La universidad contemporánea enfrenta una tensión entre la formación integral y las exigencias de empleabilidad, lo que condiciona la presencia de las enseñanzas artísticas. Por un lado, la formación integral, orientada a desarrollar sujetos críticos, creativos y comprometidos con su entorno. Por otro, la lógica del mercado, que impulsa a las instituciones educativas a priorizar la empleabilidad y la productividad del conocimiento, reduciendo la educación a una herramienta funcional al sistema económico. Esta dualidad condiciona la estructura de los planes de estudio, las metodologías docentes y la valoración social de determinadas áreas del saber, entre ellas, la educación artística (Barrantes-Fernández *et al.*, 2025).

En este contexto, la enseñanza a través de las artes se encuentra en una posición ambigua: mientras que posee un enorme potencial para estimular la creatividad, la reflexión crítica y la construcción de subjetividades autónomas (Díez del Corral, 2009; López Fernández Cao, 2015), su presencia en la educación superior tiende a verse relegada frente a disciplinas consideradas “útiles” o “rentables” para el mercado laboral, como un apéndice sujeto a demostrar cómo las competencias y habilidades que impulsa son “transferibles”, permitiendo aplicarse con éxito a la mejora del desempeño en otras áreas (Winner & Cooper, 2000; Sawyer, 2015; Vázquez-Marín, 2024). Tal como advirtieron Horkheimer y Adorno (2007 [1947]), la transformación del arte en industria cultural ha derivado en una pérdida de su capacidad emancipadora, subordinando la producción simbólica a dinámicas de consumo masivo y homogeneización cultural, y con ello, a la reproducción de la hegemonía, siendo un apéndice de carácter meramente operacional ajustado a unas dinámicas concretas, como por ejemplo, ofrecer herramientas para impulsar la creatividad, la resolución de problemas y el emprendimiento en un marco de relaciones laborales y sociales frágiles y transitorias (Crary, 2013). Así, el arte corre el riesgo de convertirse en un instrumento legitimador de un sistema, movilizado únicamente por la búsqueda de rentabilidad. En lugar de funcionar como catalizador de pensamiento crítico, emerge como un mecanismo para adaptarse y gestionar la incertidumbre involuntaria, subsumido a la flexibilidad y plasticidad que requiere el capital, pero sin ir más allá (Baudrillard, 1995 [1990]).

La situación se complejiza en el actual entorno digital, donde las imágenes y los contenidos visuales circulan de forma constante, configurando modos de ver, pensar y actuar. Como exponen Crary (2013) y Zuboff (2020), las representaciones visuales no son neutras: transmiten marcos ideológicos y moldean nuestras subjetividades. La sociedad impele al individuo al desarrollo personal y la hipercultura con el fin de diferenciarse y

ser valorado por los demás (Reckwitz, 2021), pero es una individualización disciplinada en sentido foucaultiano, enmarcada dentro de ciertos marcos de poder, saber y discurso (Foucault, 1996 [1983]). La alfabetización visual, entendida como la capacidad para interpretar, cuestionar y producir discursos visuales de forma crítica, se vuelve así una competencia esencial para desenvolverse en un mundo mediado por lo digital (Felten, 2008; Brumberger, 2011). Sin embargo, este tipo de habilidades —estrechamente vinculadas a las enseñanzas artísticas— se encuentran frecuentemente infravaloradas en la formación universitaria, lo que acentúa desigualdades en el acceso a herramientas para entender y transformar la realidad. En el caso de la Generación Z, quienes nacieron y crecieron pegados a pantallas, y cuya cotidianidad se encuentra inmersa en una dinámica de interacción digital permanente y de búsqueda constante de validación social, la ausencia de una educación artística que les empodere tomando conciencia del ecosistema digital y la vorágine que la alimenta es problemática, y lo es independientemente del área de estudio particular de cada cual. De este modo, el aula universitaria se convierte en un escenario privilegiado para fomentar competencias críticas, en el que la implementación de propuestas pedagógicas intencionales puede romper con la reproducción automática de significados y estimular procesos de análisis y reflexión compleja (Byung-Chul, 2012 [2010]).

El modelo educativo contemporáneo, impulsado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha promovido la incorporación de metodologías activas y el desarrollo de competencias, tales como la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y la toma de decisiones. En este marco, el enfoque educativo centrado en competencias busca desarrollar en los estudiantes capacidades integrales que les permitan actuar de manera efectiva en contextos diversos, combinando conocimientos, habilidades y actitudes. A diferencia del modelo tradicional, que prioriza la transmisión de información y la memorización de contenidos, la educación basada en competencias pretende que el aprendizaje sea significativo, aplicable y duradero.

El aprendizaje activo constituye un complemento esencial para este enfoque, pues sitúa al estudiante en el centro del proceso educativo, promoviendo su participación directa en actividades que requieren análisis, resolución de problemas y toma de decisiones, en contraste con la enseñanza tradicional, donde el docente es la principal fuente de conocimiento y el estudiante adopta un rol pasivo. Así, el desarrollo de competencias mediante aprendizaje activo implica que los estudiantes construyan su conocimiento a partir de experiencias, interacción y reflexión, favoreciendo la transferencia de lo aprendido a situaciones reales y fomentando la autonomía, la creatividad y la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

No obstante, la implementación de la educación artística de manera interdisciplinar en la educación superior como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias y la AVC que la sociedad actual requiere enfrenta desafíos metodológicos y perceptivos importantes. La persistencia de modelos centrados en la enseñanza tradicional y la evaluación por calificaciones limita el desarrollo integral de competencias (García-Merino *et al.*, 2016; Salido-López, 2021), mientras que la falta de correlación entre la

importancia de la competencia y la percepción de habilidad en los estudiantes evidencia un déficit en la conciencia metacognitiva y en la capacidad de autoevaluación (García-Merino *et al.*, 2016; Sáez-López *et al.*, 2021). Asimismo, la escasa formación continua de los docentes en evaluación por competencias reduce su capacidad para implementar estrategias efectivas de desarrollo competencial, limitando el impacto de metodologías activas y experiencias prácticas (Ion & Cano, 2012; Martínez-Clares *et al.*, 2025). Por ello, integrar el aprendizaje activo dentro del enfoque por competencias requiere no solo transformar las prácticas pedagógicas, sino también promover una cultura institucional que valore la evaluación significativa, la reflexión crítica y la formación docente constante e interdisciplinar (Valdés, 2021; Caro, 2023), con el fin de cerrar la brecha entre la educación superior y las exigencias del mundo en todas sus dimensiones, en un contexto donde la era digital sumerge a los y las estudiantes a una constante y omnipresente exposición socioemocional que afecta irremediamente a su cognición y desempeño académico (Llorent *et al.*, 2020; Sánchez-Bolívar *et al.*, 2023), asegurando que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes transferibles, emancipadoras y duraderas, yendo más allá de meras capacidades y aptitudes funcionales para la empleabilidad en el mercado laboral.

En este escenario, el papel de la educación artística adquiere una dimensión estratégica: no solo contribuye a la AVC, sino que también potencia el desarrollo de competencias como la creatividad, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, a la par que mejoran el desempeño de capacidades sociocognitivas y habilidades interpersonales. Partiendo de este marco conceptual, el presente trabajo analiza las percepciones de estudiantes universitarios sobre la educación artística aplicada a otras disciplinas y su relación con el desarrollo de competencias. Para ello, se realizó un estudio comparativo entre estudiantes de los grados de Educación y Economía y Empresa, con el objetivo de explorar si existen diferencias significativas en la valoración del arte y el reconocimiento de su papel en la formación integral de las personas.

El análisis de estas percepciones permite visibilizar no solo las diferencias entre áreas disciplinares, sino también abrir un debate sobre el lugar que debería ocupar la educación artística en la universidad. En un contexto marcado por la digitalización, la saturación visual y la presión del mercado laboral, reivindicar el arte como herramienta para formar sujetos críticos y creativos se vuelve fundamental para garantizar una ciudadanía cultural más inclusiva, consciente y transformadora.

El trabajo se estructura del siguiente modo: Tras esta introducción, el marco teórico aborda la relevancia estratégica de la educación artística y su papel para el desarrollo de las competencias transversales en el contexto de la tensión mencionada previamente. Posteriormente, se detalla la metodología empleada en el estudio, seguida de la presentación de los resultados descriptivos e inferenciales. Finalmente, se desarrolla la discusión de los hallazgos en relación con el marco conceptual incidiendo a su vez en la relevancia de la educación artística para la AVC y se exponen las Conclusiones que se derivan de la investigación

2. Marco Teórico

La universidad contemporánea enfrenta un desafío complejo: formar ciudadanos críticos, creativos y capaces de desenvolverse en una sociedad interconectada, globalizada y en constante transformación, sin reducir la educación a una mera preparación para el mercado laboral. No obstante, la orientación de muchas instituciones hacia la empleabilidad ha desplazado progresivamente los objetivos de formación integral hacia un enfoque funcional, donde la adquisición de competencias parece supeditada a las demandas económicas inmediatas (Ion & Cano, 2012; Torres-Coronas & Vidal-Blasco, 2015; Sáez-López *et al.*, 2021; Gil-Galván *et al.*, 2021; Caro, 2023; Martínez-Clares *et al.*, 2025). Esta tensión se manifiesta con particular claridad en la posición que ocupan las enseñanzas artísticas dentro de los planes de estudio universitarios, las cuales, en numerosos contextos, han visto disminuir su presencia, pese a su probado potencial para fomentar el pensamiento crítico, la creatividad y el desarrollo de competencias (Meltzer & Schwencke, 2020; Schneider & Rohmann, 2021; Vázquez-Marín *et al.*, 2022; López, 2023; Chapman & Wright, 2024).

La relación entre educación artísticas y competencias adquiere especial relevancia si se considera que la lógica del capitalismo digital contemporáneo requiere el desarrollo de nuevas alfabetizaciones o alfabetizaciones multimodales (Roege & Kim, 2013; Bowen *et al.*, 2014; Kuttner, 2015; Cueva, 2017; Tumanyan & Huuki, 2020; Ramos Valecillo, 2020; Chacón-López & Maeso-Broncano, 2023; González-Zamar *et al.*, 2023; Fontal & Martínez-Rodríguez, 2024). Desde esta perspectiva, la educación artística desempeña un papel central no solo como vehículo de expresión creativa y la resolución de problemas, sino también como catalizadora de competencias cognitivas y socioemocionales esenciales en la sociedad contemporánea. Diversas investigaciones han demostrado que la participación activa en experiencias artísticas favorece el pensamiento crítico y estimula la innovación. Li y Qi (2025) destacan que la práctica artística potencia habilidades cognitivas transferibles a otras áreas del conocimiento, como la resolución de problemas y la reinterpretación de escenarios complejos. Bowen *et al.* (2014) evidencian que actividades como visitas a museos amplían la fluidez mental y enriquecen las perspectivas interpretativas, mientras que Chacón-López y Maeso-Broncano (2023) subrayan que la creatividad derivada de la educación artística es clave para generar pensamiento divergente y soluciones originales, entrenables mediante metodologías activas y experimentales.

Más allá de su impacto cognitivo, la educación artística contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias socioemocionales. La participación en proyectos creativos fortalece la autoconfianza, la empatía y la capacidad comunicativa, reforzando habilidades para la colaboración, la resolución de conflictos y la toma de decisiones consensuadas (Torres Carceller, 2021; Vázquez-Marín *et al.*, 2022). Asimismo, fomenta la “ciudadanía cultural” (Kuttner, 2015), permitiendo a los estudiantes construir identidades diversas y participar activamente en procesos colectivos de creación simbólica y transformación social. De este modo, el arte se configura como un espacio privilegiado para articular subjetividades críticas y consolidar valores democráticos.

No obstante, la relevancia de la educación artística se tensiona frente a la orientación instrumental que caracteriza determinadas disciplinas universitarias, especialmente en Economía y Empresa. Estudios previos han mostrado que los estudiantes de estas áreas presentan, en promedio, actitudes y comportamientos distintos respecto a sus pares de otras disciplinas, lo que puede influir en su percepción sobre el papel de la educación artística en la formación universitaria. Dos hipótesis principales buscan explicar este fenómeno. La primera, la hipótesis de selección, sugiere que individuos con perfiles más individualistas, orientados a la maximización de beneficios y a la racionalidad instrumental, tienden a elegir carreras relacionadas con la Economía (Bauman & Rose, 2011; Dzionek-Kozłowska & Neneman, 2021). La segunda, la hipótesis del adoctrinamiento, plantea que la formación académica refuerza y moldea estas actitudes, alineándolas con los supuestos de la teoría económica neoclásica, donde prevalece la optimización de resultados sobre valores como la equidad y la cooperación (Bauman & Rose, 2011; Rosengart *et al.*, 2020).

Los estudios experimentales corroboran estas ideas: Marwell y Ames (1981) evidenciaron que, en juegos de provisión de bienes públicos, los estudiantes de Economía contribuyen menos que sus pares de otras disciplinas, mientras que Carter e Irons (1991) demostraron mediante un juego de ultimátum que los futuros economistas tienden a reclamar más y aceptar menos dinero que otros estudiantes. Estas actitudes, orientadas hacia el interés individual, contrastan con las de los estudiantes de Educación, cuyo marco formativo prioriza la cooperación, la empatía y la integración de saberes. Sin embargo, investigaciones como las de Ahmed (2008) y Yezer *et al.* (1996) muestran que estos comportamientos dependen también del contexto y de los incentivos simbólicos, lo que matiza la generalización sobre un supuesto “egoísmo” de los economistas.

Desde esta perspectiva, resulta plausible que los estudiantes de Educación valoren la educación artística como un recurso que impulsa creatividad, reflexión crítica y construcción de ciudadanía, mientras que los de Economía y Empresa podrían percibirla desde un enfoque instrumental, vinculándola a su potencial para generar capital simbólico, la creatividad para emprender o resolver problemas, o de funcionar simplemente como bien de consumo. Este contraste refleja no solo diferencias en la formación académica y los valores predominantes, sino también plantea interrogantes sobre el lugar que la educación artística debe ocupar en los currículos universitarios contemporáneos. Comprender cómo los futuros profesionales interpretan la relación entre arte, conocimiento y competencias es clave para repensar estrategias educativas en un contexto marcado por la digitalización, la mercantilización de la cultura y la necesidad de formar ciudadanos capaces de enfrentar retos éticos, sociales y ambientales del siglo XXI.

La educación artística, a menudo relegada en planes de estudio centrados en la rendición de cuentas y en pruebas estandarizadas (Maguire *et al.*, 2012; De Eça, 2014; Kisida *et al.*, 2016; Chapman & Wright, 2024), constituye un elemento esencial para el desarrollo integral del estudiantado. Lejos de ser una actividad secundaria, la práctica artística estimula habilidades cognitivas fundamentales, como pensamiento crítico y creatividad, y fortalece competencias socioemocionales, autoconfianza y capacidades de adaptación a un mundo complejo (Roeger & Kim, 2013; Meltzer & Schwencke, 2020; Torres Carceller, 2021; Chacón-López & Maeso-Broncano, 2023; Vázquez-Martín,

2024). De manera complementaria, la educación artística fortalece competencias socioemocionales y contribuye a la formación holística. La participación en actividades artísticas incrementa autoconfianza y autoestima, lo que repercute en rendimiento académico, motivación y disposición para aprender (Melnick *et al.*, 2011; Sowden *et al.*, 2015). Además, actividades colaborativas desarrollan habilidades de comunicación y trabajo en equipo, facilitando la resolución de conflictos y la construcción de consensos (Ramos Valecillo, 2020; Torres Carceller, 2021; Vázquez *et al.*, 2022).

La educación artística facilita un aprendizaje profundo, favoreciendo la integración de diferentes áreas del conocimiento y preparando a los estudiantes para convertirse en ciudadanos resilientes, culturalmente comprometidos y capaces de reflexionar críticamente sobre su entorno (Clements, 2004; Mamur, 2012; Maguire *et al.*, 2012; Siegesmund, 2013; Penketh, 2014; Kuttner, 2015; Cueva, 2017; Tumanyan & Huuki, 2020; Vázquez-Marín *et al.*, 2022; Vázquez-Marín, 2024; Chapman & Wright, 2024). En contextos vulnerables las artes generan espacios seguros, promueven redes de solidaridad y favorecen la expresión personal (Penketh, 2014; Kuttner, 2015; Tumanyan & Huuki, 2020; Hunt, 2024). Más ampliamente, fomentan la ciudadanía permitiendo comprender y transmitir tradiciones e identidades diversas y participar activamente en la esfera cultural y política de la comunidad. La educación artística moldea identidad, valores democráticos y conciencia crítica, consolidándose como vehículo para formar individuos críticos, empáticos y creativos (Maguire *et al.*, 2012; Siegesmund, 2013; Sawyer, 2015; Torres Carceller, 2021).

La integración de las artes en el currículo educativo también favorece la retención del conocimiento y el compromiso con el aprendizaje. La práctica artística activa mecanismos de memoria que van más allá de la repetición: ensayo, elaboración semántica, generación de información, actuación y representación pictórica potencian la retención a largo plazo y facilitan la comprensión profunda (Rinne *et al.*, 2011; Kisida *et al.*, 2016; Cueva, 2017; Schneider & Rohmann, 2021). La experiencia artística aumenta motivación intrínseca y atención sostenida, condiciones que permiten alcanzar estados de flujo y aprendizaje significativo (Rinne *et al.*, 2011; Schneider & Rohmann, 2021; Vázquez-Marín *et al.*, 2022; Chacón-López & Maeso Broncano, 2023). Así, la educación artística enriquece conocimientos técnicos y culturales y crea entornos donde los estudiantes se sienten motivados y capaces de conectar aprendizajes con experiencias personales.

Numerosos estudios muestran que la implicación activa en actividades artísticas impacta positivamente el desarrollo cognitivo, especialmente en pensamiento crítico y creatividad. La exposición a experiencias artísticas, como visitas a museos, prácticas como el dibujo, o la creación de memes digitales, mejoran la fluidez mental, la resolución creativa de problemas y la síntesis y comprensión de contenidos aplicados (Roeger & Kim, 2013; Kędra & Žakevičiūtė, 2019; Ugaligan *et al.*, 2022; González-Zamar *et al.*, 2023; Cruz *et al.*, 2024). La creatividad se potencia cuando las actividades fomentan exploración y experimentación en lugar de imitación. Las actividades artísticas son prácticas que potencian la originalidad y la generación de ideas divergentes, demostrando

que la creatividad puede entrenarse mediante aprendizaje consciente y estructurado (Sowden *et al.*, 2015; Schneider & Rohmann, 2021; Torres Carceller, 2021; Chacón-López & Maeso-Broncano, 2023). Este desarrollo cognitivo trasciende el ámbito artístico.

Frente a esta realidad, resulta imperativo repensar el lugar del arte en la educación superior, no como un lujo o complemento, sino como un componente estratégico para la formación integral de los estudiantes. Su inclusión transversal debe sustentarse en metodologías activas y participativas, que combinen la experimentación práctica con la reflexión crítica y la evaluación de competencias cognitivas, socioemocionales y culturales. En conclusión, la educación artística constituye un pilar esencial para la formación universitaria contemporánea. Su práctica no solo potencia habilidades cognitivas y creativas, sino que también fortalece la dimensión socioemocional y ética de los estudiantes, facilitando la construcción de identidades críticas, conscientes y culturalmente comprometidas. La inclusión deliberada de las artes en los planes de estudio superiores contribuye a formar ciudadanos capaces de afrontar los desafíos éticos, sociales, ambientales y tecnológicos del siglo XXI, integrando conocimiento, creatividad y sensibilidad en la construcción de un mundo más equitativo, democrático y diverso. Por ello, su valorización y fortalecimiento deben considerarse no como un añadido opcional, sino como una prioridad estratégica dentro de la educación superior.

3. Metodología

3.1. Participantes

En el cuestionario participaron un total de 219 estudiantes. De éstos, 105 se corresponden al campo de economía y empresa y 114 la educación. En concreto, los y las estudiantes participantes del estudio cursaban tercero de grado en Educación infantil y segundo de los Grados en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad.

3.2. Instrumento

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario lanzado a través de *Google Forms* a estudiantes de los campos de ciencias económicas y educación de la Universidad de Extremadura. Este cuestionario ha sido diseñado *ad hoc* y discutido con otros investigadores en los seminarios impartidos en el marco de un proyecto de innovación docente dirigido a trabajar herramientas de aprendizaje activo basado en la imagen y la gamificación. Dicha información y datos recogidos se procesó luego con el paquete estadístico SPSS 30.0 y RStudio.

Este cuestionario está construido en base a distintos bloques de respuestas nominales dicotómicas que van desde 0 a 1. Este se estructuró en dos partes: primero se informó al alumnado sobre los objetivos del estudio, así como de la importancia y sinceridad de su participación, además de esclarecer su carácter voluntario, anónimo y confidencial. Segundo, se expuso a los y las discentes a una contextualización del estudio.

A sabiendas de que el índice de consistencia interna Alfa de Crobach (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020) se emplea para variables continuas, se evaluó la consistencia interna de los 16 ítems nominales dicotómicos a través del coeficiente Kuder-Richardson 20 (Merino-Soto & Charter, 2009). que permite este tipo de análisis en variables dicotómicas, donde los valores oscilan entre 0 y 1. El análisis realizado arrojó un valor de $KR-20 = .846$, indicando una fiabilidad alta del conjunto de ítems, puesto revela valores por encima de .70.

Las dimensiones que se pretenden captar a través de cada ítem se pueden observar en la Tabla 1. Todos estos ítems están de acuerdo con lo expuesto en la literatura revisada en el apartado 2.

CTcomu	Capacidad de comunicación oral y escrita en lengua castellana. Modo de comunicación y expresión de las emociones propias
CTequi	Capacidad de trabajar en equipo
CTentor	Capacidad para trabajar en entornos diversos y dinámicos (multicultural y/o multidisciplinar)
CTdiver	Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad
CTapren	Capacidad de aprendizaje autónomo
CTcrit	Capacidad para el razonamiento crítico y autocrítico
CTprob	Capacidad para la resolución de problemas
CTdec	Capacidad para la toma de decisiones
CTplan	Capacidad de organización y planificación
CTdemo	Respeto y promoción de los valores democráticos y de la coeducación
CTamb	Sensibilidad ante temas sociales y ambientales
CThab	Habilidad en las relaciones personales
CTetic	Compromiso ético en el trabajo
CTcal	Compromiso con la calidad
CTerea	Creatividad e iniciativa
CTlid	Liderazgo

Tabla 1. *Relación de ítems analizados*

4. Resultados

Un factor crucial en la interpretación de los resultados es la marcada desigualdad de sexo en la muestra, especialmente en el área de Educación, donde las mujeres representan casi la totalidad del espacio muestral, mientras que los hombres asumen un 5.7% En contraste, en Ciencias Económicas y Empresariales, las mujeres constituyen algo más de dos quintas partes.

Presentación de sociodemográficos

Sexo	Economía	Educación
	n (%)	n (%)
Hombre	67 (58.8)	6 (5.7)
Mujer	47 (41.2)	99 (94.3)

Tabla 2. Análisis descriptivo de las variables sociodemográficas

Esta distribución llevó a un análisis de Chi-Cuadrado entre la variable Sexo (Hombre; Mujer) y la variable Tipo de Estudio (Economía; Educación), mostrando una significatividad alta ($p=.000$) y un tamaño del efecto grande ($\Phi = .562$). Los resultados ponen de manifiesto un sesgo de sexo en la muestra: dado que casi el 95 % de los estudiantes de la titulación de Educación son mujeres, las conclusiones asociadas a ese grupo recogen fundamentalmente las percepciones del sexo femenino. Esta marcada sobrerrepresentación sugiere que las diferencias observadas podrían deberse, al menos en parte, al efecto del sexo y no exclusivamente al plan de estudios.

El análisis descriptivo general de los ítems (competencias transversales) reveló una distribución variada en la autopercepción del alumnado. Se observó una percepción muy sesgada en CTcrea, con un 86.8% de respuestas positivas, y en CTlid, con un 79.0% de respuestas negativas. Por otro lado, hay competencias que muestran distribuciones cercanas al equilibrio (aproximadamente 50%-50%): CTcal, CTetic, CThab, CTdec, CTprob y CTcomu.

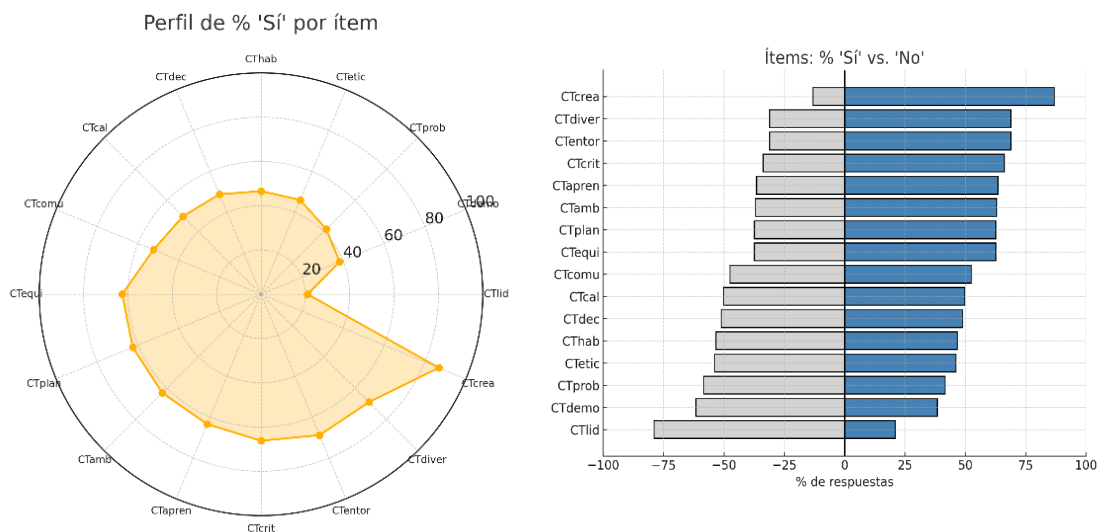


Figura 1. Distribución de respuestas a los ítems

Tomadas por sexo y tipo de estudios, la distribución entre las respuestas dadas puede observarse en la Figura 2.

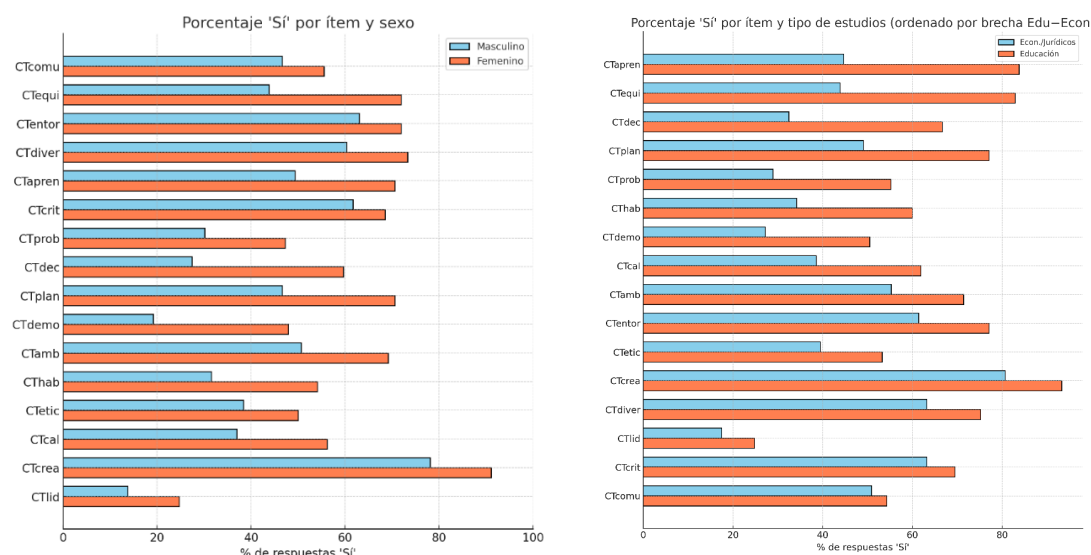


Figura 2. Distribución de las respuestas por sexo y tipo de estudios

La Tabla 3 resume los contrastes de Chi-Cuadrado entre la variable sexo y cada uno de los ítems de las dimensiones, e incluye además el coeficiente ϕ como medida del tamaño del efecto y el método Benjamini-Hochberg (p_FDR) para controlar la tasa de falsos descubrimientos tras las 16 comparaciones.

En primer lugar, CTprob ($\chi^2=15,56$, $p<.001$, $\phi=.267$, $p_FDR=.000$), CThab ($\chi^2=14,61$, $p<.001$, $\phi=.258$, $p_FDR=.000$) y CTcal ($\chi^2=11,88$, $p=.001$, $\phi=.233$, $p_FDR=.002$) muestran las diferencias de mayor magnitud entre hombres y mujeres, con tamaños de efecto ϕ alrededor de .23–.27 (valores que, según Cohen, se sitúan entre lo medio y lo grande). Estas tres competencias mantienen su significación incluso después de aplicar la corrección Benjamini-Hochberg ($p_FDR \leq .002$), lo que refuerza la solidez de la asociación.

Otras cinco competencias CTentor ($\chi^2=6,32$, $p=.012$, $\phi=.170$, $p_FDR=.021$), CTamb ($\chi^2=6,13$, $p=.013$, $\phi=.167$, $p_FDR=.021$), CTcrea ($\chi^2=7,59$, $p=.006$, $\phi=.186$, $p_FDR=.021$), CTapren ($\chi^2=9,46$, $p=.002$, $\phi=.208$, $p_FDR=.022$) y CTprob (repetida para énfasis)— presentan diferencias significativas en el contraste crudo ($p<.05$) y resisten el ajuste FDR (p_FDR entre .021 y .044), con ϕ en el rango de .17 a .21, lo que corresponde a efectos de tamaño medio.

En cambio, las competencias CTlid ($\chi^2=1,72$, $p=.190$, $\phi=.089$), CTetic ($\chi^2=2,66$, $p=.040$, $\phi=.110$, $p_FDR=.103$), CTdiver ($\chi^2=3,73$, $p=.054$, $\phi=.130$, $p_FDR=.064$), CTcomu ($\chi^2=0,26$, $p=.614$, $\phi=.034$) y CTcrit ($\chi^2=0,99$, $p=.320$, $\phi=.067$) no alcanzan significación tras la corrección ($p_FDR > .05$) y presentan ϕ menores de .13, indicativos de efectos pequeños o nulos.

Estos resultados apuntan a que, aunque varias competencias difieren de forma significativa y con tamaños de efecto medios a grandes entre hombres y mujeres, otras no muestran variaciones sustanciales, y el uso del p_FDR garantiza que las conclusiones no se deban a resultados espurios.

Ítem	Sexo vs Items				Tipo de estudios vs Items			
	χ^2	p	ϕ	p_FDR	χ^2	p	ϕ	p_FDR
CTequi	16.385	.000	.274	0.00	35.488	.000	.403	0.00
CTdec	20.184	.000	.304	0.00	25.601	.000	.342	0.00
CTdemo	17.033	.000	.279	0.00	12.532	.000	.239	0.00
CTplan	11.940	.001	.233	0.016	18.321	.000	.289	0.00
CTapren	9.463	.002	.208	0.022	35.990	.000	.405	0.00
CThab	9.992	.002	.214	0.022	14.610	.000	.258	0.00
CTamb	7.141	.008	.181	0.026	6.128	.013	.167	0.021
CTcal	7.160	.007	.181	0.026	11.878	.001	.233	0.002
CTcrea	7.174	.007	.181	0.026	7.591	.006	.186	0.021
CTprob	5.875	.015	.164	0.032	15.556	.000	.267	0.00
CTdiver	3.850	.050	.133	0.064	3.726	.054	.130	0.064
CTlid	3.522	.061	.127	0.064	1.716	.190	.089	0.190
CTetic	2.655	.103	.110	0.103	4.225	.040	.139	0.044
CTentor	1.802	.179	.091	0.179	6.324	.012	.170	0.021
CTcomu	1.547	.214	.084	0.179	0.255	.614	.034	0.614
CTcrit	1.021	.312	.068	0.312	0.990	.320	.067	0.480

Tabla 3. *Items en función del sexo y tipo de estudios*

La Tabla 3 también resume los contrastes de Chi-Cuadrado ($df = 1$) entre el tipo de estudios (Económicos/Jurídicos vs. Educación) y cada uno de los ítems de competencias transversales, e incluye además el coeficiente ϕ como medida del tamaño del efecto y el p_FDR para controlar la tasa de falsos descubrimientos tras las 16 comparaciones.

En primer lugar, CTequi ($\chi^2=35,488$, $p<.001$, $\phi=.403$, $p_FDR=.000$), CTapren ($\chi^2=35,990$, $p<.001$, $\phi=.405$, $p_FDR=.000$), CTdec ($\chi^2=25,601$, $p<.001$, $\phi=.342$, $p_FDR=.000$) y CTplan ($\chi^2=18,321$, $p<.001$, $\phi=.289$, $p_FDR=.000$) presentan las diferencias más marcadas entre titulaciones, con tamaños de efecto medios a grandes ($\phi \geq .29$) y significación robusta tras corrección.

A continuación, varias competencias muestran efectos de magnitud media: CTprob ($\chi^2=15,556$, $p<.001$, $\phi=.267$, $p_FDR=.000$), CThab ($\chi^2=14,610$, $p<.001$, $\phi=.258$, $p_FDR=.000$), CTdemo ($\chi^2=12,532$, $p<.001$, $\phi=.239$, $p_FDR=.000$) y CTcal ($\chi^2=11,878$, $p=.001$, $\phi=.233$, $p_FDR=.002$) mantienen diferencias significativas con ϕ entre .23 y .27.

Por su parte, CTcrea ($\chi^2=7,591$, $p=.006$, $\phi=.186$, $p_FDR=.021$), CTentor ($\chi^2=6,324$, $p=.012$, $\phi=.170$, $p_FDR=.021$), CTamb ($\chi^2=6,128$, $p=.013$, $\phi=.167$, $p_FDR=.021$) y CTetic ($\chi^2=4,225$, $p=.040$, $\phi=.139$, $p_FDR=.044$) presentan efectos pequeños a medios ($\phi \approx .14-.19$) que también resisten el ajuste FDR.

Finalmente, las competencias CTdiver ($\chi^2=3,726$, $p=.054$, $\phi=.130$, $p_FDR=.064$), CTlid ($\chi^2=1,716$, $p=.190$, $\phi=.089$, $p_FDR=.190$), CTcomu ($\chi^2=0,255$, $p=.614$, $\phi=.034$, $p_FDR=.614$) y CTcrit ($\chi^2=0,990$, $p=.320$, $\phi=.067$, $p_FDR=.480$) no alcanzan significación tras corrección y presentan tamaños de efecto pequeños o nulos ($\phi < .13$).

En conjunto, estos resultados indican que, si bien numerosas competencias muestran variaciones significativas y de tamaño medio a grande entre titulaciones, otras permanecen homogéneas, y la aplicación del p_FDR refuerza la fiabilidad de los resultados.

5. Discusión

La evidencia recabada en este estudio confirma y amplía las reflexiones teóricas expuestas en el marco teórico, al subrayar la necesidad de integrar de manera sistemática la educación artística en la formación universitaria para afrontar los desafíos de una sociedad digital dominada por la imagen. Como señalan Ion y Cano (2012), Torres-Coronas y Vidal-Blasco (2015), Sáez-López et al. (2021), Gil-Galván *et al.* (2021), Caro (2023) y Martínez-Clares *et al.* (2025), la universidad contemporánea vive una presión constante entre la formación integral y las lógicas de mercado, priorizando la empleabilidad frente al desarrollo de sujetos críticos, creativos y culturalmente comprometidos. En este contexto, nuestros resultados no miden competencias de forma directa, sino que exploran la percepción que el alumnado tiene de su propio desarrollo competencial tras participar en experiencias de educación artística y de AVC.

Los estudiantes reconocen que dichas experiencias fortalecen competencias transversales vinculadas tanto a la creatividad como al ámbito socioemocional, en plena sintonía con la literatura que defiende el arte como catalizador de habilidades cognitivas, sociales y emocionales esenciales para la ciudadanía crítica (Meltzer & Schwencke, 2020; Schneider & Rohmann, 2021; Vázquez-Marín *et al.*, 2022; López, 2023; Chapman & Wright, 2024). Destacan especialmente las competencias en las que se encontraron diferencias significativas por tipo de estudio, como trabajo en equipo (CTequi), aprendizaje autónomo (CTapren), toma de decisiones (CTdec), planificación (CTplan), compromiso democrático (CTdemo), resolución de problemas (CTprob) y habilidades interpersonales (CThab), así como otras con significación adicional como compromiso con la calidad (CTcal), capacidad para entornos diversos (CTentor), sensibilidad social y ambiental (CTamb), creatividad e iniciativa (CTcrea) y compromiso ético (CTetic). Estas percepciones dialogan con investigaciones que vinculan la práctica artística con el pensamiento divergente, la innovación y la reinterpretación de escenarios complejos (Li & Qi, 2025; Bowen *et al.*, 2014; Chacón-López & Maeso-Broncano, 2023) y con estudios que destacan el papel de las artes en el desarrollo de la empatía, la colaboración

y la construcción de ciudadanía (Torres Carceller, 2021; Kuttner, 2015; Ramos Valecillo, 2020)

La educación artística se percibe también como un medio para reforzar valores democráticos y compromiso ético, en consonancia con la idea de “ciudadanía cultural” de Kuttner (2015) y con la defensa que hace Nussbaum (2016) de las humanidades como vía para formar ciudadanos críticos y responsables. Estas percepciones resultan especialmente significativas en el marco del capitalismo digital descrito por Zuboff (2020) y Crary (2013), donde las imágenes moldean identidades, emociones y comportamientos. En ese escenario, la AVC al dotar al alumnado de herramientas para analizar sesgos, detectar desinformación y cuestionar narrativas dominantes, se confirma como un eje formativo estratégico (Roeger & Kim, 2013; Cueva, 2017; González-Zamar *et al.*, 2023; Tumanyan & Huuki, 2020; Fontal & Martínez-Rodríguez, 2024).

Los datos muestran, además, diferencias significativas principalmente por tipo de estudio, con mayores tamaños de efecto que las diferencias por sexo. El alumnado de Educación otorgó puntuaciones más altas a competencias como CTequi, CTapren, CTdec, CTplan, CTdemo, CTprob y CThab, evidenciando una mayor identificación de la educación artística como espacio para la cooperación, el aprendizaje autónomo, la planificación colectiva y la construcción de ciudadanía, en línea con los beneficios descritos por Vázquez-Marín *et al.* (2022) y Ramos Valecillo (2020). Por el contrario, los estudiantes de Economía y Empresa tendieron a reconocer su valor de forma más instrumental, vinculándolo a la planificación (CTplan), la toma de decisiones (CTdec) o la creatividad (CTcrea) como recursos para la innovación emprendedora y el capital simbólico, tal como ya se ha documentado en las hipótesis de selección y adoctrinamiento que señalan una orientación más individualista en este tipo de titulaciones (Bauman & Rose, 2011; Dzionek-Kozłowska & Neneman, 2021; Rosengart *et al.*, 2020). En cuanto a las diferencias por sexo, las más marcadas se concentran en CTequi, CTdec y CTdemo, lo que sugiere que estas competencias son especialmente sensibles a factores de segmentación social y de género, como apuntan Maguire *et al.* (2012) y estudios posteriores sobre desigualdades en la participación cultural.

Esta divergencia, coherente con nuestros datos, enlaza con las hipótesis de selección y adoctrinamiento descritas en la literatura: la primera sugiere que perfiles más individualistas y orientados al beneficio económico tienden a elegir carreras de Economía (Bauman & Rose, 2011; Dzionek-Kozłowska & Neneman, 2021); la segunda sostiene que la formación económica refuerza actitudes funcionales e instrumentales (Marwell & Ames, 1981; Carter & Irons, 1991; Ahmed, 2008; Yezer *et al.*, 1996). En conjunto, estos hallazgos son coherentes con la idea de que la orientación formativa de cada disciplina modula la manera en que se perciben las competencias artísticas, reforzando la necesidad, planteada en el marco teórico, de integrar transversalmente la educación artística en todos los planes de estudio, evitando que su desarrollo quede restringido a las áreas humanísticas y garantizando que también los futuros profesionales de la economía incorporen una mirada crítica y creativa (Ion & Cano, 2012; Torres-Coronas & Vidal-Blasco, 2015; Caro, 2023).

En definitiva, las percepciones del estudiantado indican que la educación artística no solo favorece la creatividad y el pensamiento crítico, sino que impulsa competencias sociales, éticas y de adaptación, desde el trabajo en equipo y la planificación hasta el compromiso democrático y la sensibilidad social, que resultan decisivas en entornos profesionales inciertos así como en entornos altamente visuales como el ecosistema digital. Al relacionar estas percepciones con el marco teórico, se refuerza la idea de que la integración deliberada de la educación artística y la AVC en los currículos universitarios es una condición estratégica para formar ciudadanos capaces de habitar, con equilibrio emocional y pensamiento crítico, una sociedad digital saturada de imágenes y atravesada por la lógica del consumo (Schneider & Rohmann, 2021; Vázquez-Marín, 2024; Kisida *et al.*, 2016; Chacón-López & Maeso-Broncano, 2023).

6. Conclusiones

Los resultados de este estudio confirman y amplían las premisas planteadas en la introducción, al evidenciar que la educación artística y la AVC constituyen herramientas estratégicas para afrontar los retos de una sociedad digital centrada en la imagen, incluso cuando su presencia en la educación superior continúa tensionada entre la formación integral y la lógica de mercado. Tal como se argumentaba en el marco introductorio, la universidad contemporánea se encuentra atrapada entre dos modelos: uno que prioriza la empleabilidad y la productividad del conocimiento, y otro que concibe la formación como un proceso integral orientado a la construcción de sujetos críticos, creativos y socialmente comprometidos. La evidencia empírica aquí recabada respalda la necesidad de reequilibrar esta balanza, situando las enseñanzas artísticas en el centro de las estrategias pedagógicas universitarias. El análisis inferencial bivariado, contrastando las percepciones de las competencias transversales analizadas con las variables sexo y tipo de estudio, revela un patrón claro en la distribución de las diferencias. La significatividad y, fundamentalmente, el tamaño del efecto, indican que el tipo de estudio es el factor que introduce las mayores y más amplias divergencias en la percepción de las competencias. El hecho de que el tamaño del efecto de las principales diferencias por tipo de estudio supere consistentemente al mayor tamaño del efecto encontrado por sexo, sugiere que la orientación disciplinar del estudiante modela la percepción de las competencias en mayor medida que su sexo biológico. Además, el análisis por tipo de estudio no solo arroja mayores tamaños de efecto, sino también una mayor cantidad de diferencias altamente significativas.

En coherencia con los objetivos de la investigación, que buscaban explorar las percepciones del alumnado sobre el valor de la educación artística en el desarrollo de competencias, nuestros datos no midieron habilidades de manera directa, sino que recogieron la autopercepción de estudiantes de Educación y de Economía y Empresa tras experiencias de aprendizaje basadas en arte y AVC. Esta perspectiva reveló que, para la mayoría del estudiantado, la participación en actividades artísticas se traduce en un fortalecimiento percibido de competencias transversales clave para la sociedad actual:

creatividad e iniciativa, razonamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, habilidades interpersonales y sensibilidad social y ambiental, si bien la capacidad de comunicación se valoró de forma homogénea entre titulaciones.

Estas percepciones enlazan de forma estrecha con la literatura revisada, que defiende el potencial del arte para estimular tanto habilidades cognitivas como socioemocionales. En particular, la alta valoración de competencias como CTcrea, CTcrit, CTprob y CTdec dialoga con estudios que vinculan la práctica artística con el pensamiento divergente y la capacidad de innovación, mientras que las puntuaciones en CTequi, CThab y CTamb confirman que la educación artística fomenta empatía, colaboración y sensibilidad hacia la diversidad y el entorno. Asimismo, el reconocimiento del arte como vehículo para el compromiso ético (CTetic) y la ciudadanía democrática (CTdemo) coincide con la idea de formar ciudadanos críticos y con las propuestas de promover una participación consciente y responsable.

Un hallazgo central es la divergencia de percepciones entre estudiantes de Educación y de Economía y Empresa. Los primeros otorgan mayor relevancia a competencias vinculadas a la cooperación, la reflexión crítica y la construcción de ciudadanía, mientras que los segundos reconocen el valor de la educación artística de manera más instrumental, asociándola a la planificación y a la creatividad/iniciativa como recursos para la innovación o el emprendimiento, sin que el liderazgo apareciera diferenciado entre titulaciones. Esta diferencia, coherente con los análisis cuantitativos, se interpreta a la luz de las hipótesis de selección y adoctrinamiento señaladas en la literatura, según las cuales los perfiles individuales y la formación académica influyen en la manera de concebir el arte y sus funciones. Tales resultados respaldan el planteamiento inicial de que la educación artística debe integrarse de forma transversal en todos los planes de estudio, evitando que quede confinada a las áreas humanísticas y garantizando que también los futuros profesionales de la economía y la empresa desarrollen una mirada crítica y creativa.

En un contexto de hipervisualidad digital, donde las imágenes moldean identidades, emociones y conductas, los estudiantes perciben que la educación artística y la AVC los dotan de herramientas para analizar sesgos, detectar desinformación y cuestionar narrativas dominantes, habilidades indispensables para participar de forma consciente en la esfera pública. Esta percepción refuerza el argumento teórico de que la AVC no es solo un complemento, sino una competencia imprescindible para habitar el ecosistema digital con autonomía y responsabilidad.

Los hallazgos de este trabajo nos permiten concluir que: i) La educación artística favorece, según la percepción del alumnado, el desarrollo de competencias transversales clave; ii) la AVC emerge como competencia estratégica para una generación expuesta a la saturación de imágenes y a las dinámicas de consumo y validación propias del capitalismo digital; y iii) existen diferencias significativas principalmente según el tipo de estudio, con mayores tamaños de efecto que las diferencias por sexo, mientras que competencias como liderazgo, comunicación y razonamiento crítico se valoran de forma similar entre titulaciones. De este modo, el estudio aporta indicios que respaldan la necesidad de políticas y prácticas universitarias que sitúen la educación artística y la

AVC en el núcleo de la formación superior, no como un complemento ornamental sino como un eje estructural. Incorporar el arte de manera transversal favorece la creatividad, el pensamiento crítico y la sensibilidad social, competencias que el propio estudiantado identifica como imprescindibles para afrontar escenarios profesionales y vitales cada vez más inciertos. Asimismo, garantiza que quienes se formen en ámbitos tan diversos como la Educación o la Economía y Empresa desarrollen una mirada ética, colaborativa y adaptable, capaz de responder a los desafíos de una sociedad globalizada y profundamente mediada por imágenes. En un contexto de hipervisualidad digital, donde la circulación constante de representaciones moldea identidades, emociones y conductas, fortalecer estas capacidades no solo amplía la empleabilidad, sino que contribuye a formar ciudadanos críticos y culturalmente comprometidos, preparados para habitar y transformar una realidad cambiante y compleja.

Referencias

- Ahmed, A. (2008). Can education affect pro-social behavior? Cops, economists and humanists in social dilemmas. *International Journal of Social Economics*, 35(4), 298-307. <https://doi.org/10.1108/03068290810854565>
- Barrantes-Fernández, T., Cruz, E. & Bethencourt, J. (2025). Entre el cálculo y la inspiración: Un estudio de la percepción sobre las Artes en estudiantes de ciencias económicas y empresariales y educación. *Revista Complutense de Educación*, 36(4), 471-482. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.96643>
- Baudrillard, J. (1995 [1990]). *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Y., & Rose, E. (2011). Selection or indoctrination: Why do economics students donate less than the rest? *Journal of Economic Behavior & Organization*, 79(3), 318-327. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2011.02.010>
- Bowen, D. H., Greene, J. P., & Kisida, B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37-44. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512675>
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: an examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30,19-46. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674683>
- Byung-Chul, H. (2012 [2010]). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Caro, D. Y. P. (2023). Enfoque STEAM: Retos y oportunidades para los docentes. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 3(1), 229-244. <https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.115>
- Carter, J. R., & Irons, M. D. (1991). Are economists different, and if so, why? *Journal of Economic Perspectives*, 5(2), 171-177. <https://doi.org/10.1257/jep.5.2.171>

- Chacón-López, H., & Maeso-Broncano, A. (2023). Creative development, self-esteem and barriers to creativity in university students of education according to their participation in artistic activities. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101270. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101270>
- Chapman, S., & Wright, P. R. (2024). Creative practice, entanglements and complex emergence: Teaching in the arts. *Thinking Skills and Creativity*, 52, 101544. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101544>
- Clements, P. (2004). The rehabilitative role of arts education in prison: Accommodation or enlightenment? *International Journal of Art & Design Education*, 23(2), 169-178. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2004.00395.x>
- Torres-Coronas, T., & Vidal-Blasco, M. A. (2015). Percepción de estudiantes y empleadores sobre el desarrollo de competencias digitales en la educación superior. *Revista de Educación*, (367), 63-90. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-367-283>
- Crary, J. (2013). *24/7: Late capitalism and the ends of sleep*. Londres: Verso Books.
- Cruz-Hidalgo, E. C., Garzón Espinosa, E. y Pérez Montiel, J. A. (2024). Cómo integrar la controversia y la pluralidad en la docencia de Economía: el meme como comentario de vídeos y lecturas. En Antonio Miguel Linares Luján, José Francisco Rangel Preciado y Francisco Manuel Parejo Moruno (Eds.), *Enseñando Historia Económica en la era de la Inteligencia Artificial: nuevos y viejos métodos para nuevos y no tan nuevos desafíos* (pp. 185-198). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- De Eça, T. T. (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 17-27.
- Díez del Corral, P. (2009). Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano. *Pulso. Revista de Educación*, 32, 123-145. <https://doi.org/10.58265/pulso.4993>
- Dzionek-Kozłowska, J., & Neneman, J. (2022). Are economic majors "indoctrinated" by their education? Public good game quasi-experiment. *Economics & Sociology*, 15(2), 110-124. <https://doi.org/10.14254/2071-789X.2022/15-2/7>
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change*, 40(6), 60-64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Fontal, O., & Martínez-Rodríguez, M. (2024). Key themes in art education research: A bibliometric review. *Arte, Individuo y Sociedad*, 36(3), 747. <https://doi.org/10.5209/aris.93852>
- Foucault, M. (1996 [1983]). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México D. F.: Siglo XXI.
- García-Merino, J. D., Urionabarrenetxea, S., & Bañales-Mallo, A. (2016). Cambios en metodologías docentes y de evaluación: ¿Mejoran el rendimiento del alumnado universitario? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 1-18.

- Gil-Galván, R., Martín-Espinosa, I., & Gil-Galván, F. J. (2021). Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas. *Educación XXI*, 24(1), 271-295. <https://doi.org/10.5944/educXXI.26800>
- González-Zamar, M. D., Abad-Segura, E., & Ferreyra, H. A. (2023). Visual Arts Education literacy in university contexts. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 19, 170-186. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5735>
- Horkheimer, M. & Adorno, T (2020 [1981]). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid. Editorial Trotta.
- Hunt, L. (2024). Creative (en) counterspaces: Engineering valuable contact for young refugees via solidarity arts workshops in Thessaloniki, Greece. *Migration Studies*, 12(2), mnad016. <https://doi.org/10.1093/migration/mnad016>
- Ion, G., & Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XXI*, 15(2), 249-270. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Kędra, J., & Źakevičiūtė, R. (2019). Visual literacy practices in higher education: what, why and how? *Journal of Visual Literacy*, 38(1-2), 1-7. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2019.1580438>
- Kisida, B., Bowen, D. H., & Greene, J. P. (2016). Measuring critical thinking: Results from an art museum field trip experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(sup1), 171-187. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1086915>
- Kuttner, P. J. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 69-92. <https://doi.org/10.1080/03626784.2014.980940>
- Li, J., & Qi, Y. (2025). Arts education and its role in enhancing cognitive development: A quantitative study of critical thinking and creativity in higher education. *Cognitive Development*, 74, 101544. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2025.101544>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23687>
- López, J. M. T. (2023). The arts-education relationship, from the point of view or pedagogy, is not primarily to do professional artistic education. Educating” with” the arts means educating” through” the arts and educating” for” an art. *Revista Boletín Redipe*, 12(3), 18-63. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i3.1941>
- López Fernández Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid. Editorial Fundamentos.

- Maguire, C., Donovan, C., Mishook, J., Gaillande, G. D., & Garcia, I. (2012). Choosing a life one has reason to value: the role of the arts in fostering capability development in four small urban high schools. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 367-390. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.706258>
- Mamur, N. (2012). Perceptions Concerning Visual Culture Dialogues of Visual Art Pre-Service Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2166-2173.
- Martínez-Clares, P., Cusó, F. J. P., González-Morga, N., & González-Lorente, C. (2025). Competencias transversales y aula invertida en Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 169-182. <https://doi.org/10.6018/reifop.622951>
- Marwell, G., & Ames, R. E. (1981). Economists free ride, does anyone else?: Experiments on the provision of public goods, IV. *Journal of public economics*, 15(3), 295-310. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(81\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0047-2727(81)90013-X)
- Melnick, S. A., Witmer, J. T., & Strickland, M. J. (2011). Cognition and student learning through the arts. *Arts Education Policy Review*, 112(3), 154-162. <https://doi.org/10.1080/10632913.2011.566100>
- Meltzer, C., & Schwencke, E. (2020). Arts-based learning in vocational education: Using arts-based approaches to enrich vocational pedagogy and didactics and to enhance professional competence and identity. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 6-24. <https://doi.org/10.1177/1477971419846640>
- Merino-Soto, C., & Charter R. (2009). Modificación Horst al Coeficiente KR-20 por Dispersión de la dificultad de los ítems. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(2) 274-278.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400883509>
- Penketh, C. (2014). Putting disability studies to work in art education. *International Journal of Art & Design Education*, 33(3), 291-300. <https://doi.org/10.1111/jade.12052>
- Reckwitz, A. (2021) *The end of illusions. Politics, Economy and Culture in Late Modernity*. Cambridge: Polity.
- Rinne, L., Gregory, E., Yarmolinskaya, J., & Hardiman, M. (2011). Why arts integration improves long-term retention of content. *Mind, Brain, and Education*, 5(2), 89-96. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01114.x>
- Cueva, M. L. (2017). ¿Por qué es importante seguir luchando por la educación artística? *Tercio Creciente*, 11, 151-160. <https://doi.org/10.17561/rte.n11.10>

- Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1-13. <https://doi.org/10.1344/reire2020.13.23004>
- Roege, G. B., & Kim, K. H. (2013). Why we need arts education. *Empirical Studies of the Arts*, 31(2), 121-130. <https://doi.org/10.2190/EM.31.2.EOV.1>
- Rosengart, T., Hirsch, B., & Nitzl, C. (2020). Self-selection and socialisation effects of business and legal studies. *Journal of Business Economics*, 90, 1127-1145. <https://doi.org/10.1007/s11573-020-00973-3>
- Sáez-López, J. M., Domínguez-Garrido, M. C., Medina-Domínguez, M. D. C., Monroy, F., & González-Fernández, R. (2021). The competences from the perception and practice of university students. *Social Sciences*, 10(2), 34. <https://doi.org/10.3390/socsci10020034>
- Salido-López, P. V. (2021). La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(4), 1429. <https://doi.org/10.5209/aris.72439>
- Sánchez-Bolívar, L., Escalante-González, S., Martínez-Martínez, A., & Zurita-Ortega, F. (2023). Inteligencia emocional en el perfil formativo y psicosocial de los estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 41(2), 147-164. <https://doi.org/10.6018/educatio.515181>
- Sawyer, K. (2015). A call to action: The challenges of creative teaching and learning. *Teachers College Record*, 117(10), 1-34. <https://doi.org/10.1177/016146811511701001>
- Schneider, V., & Rohmann, A. (2021). Arts in education: A systematic review of competency outcomes in quasi-experimental and experimental studies. *Frontiers in Psychology*, 12, 623935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.623935>
- Siegesmund, R. (2013). Art education and a democratic citizenry. *International Journal of Art & Design Education*, 32(3), 300-308. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.12023.x>
- Sowden, P. T., Clements, L., Redlich, C., & Lewis, C. (2015). Improvisation facilitates divergent thinking and creativity: Realizing a benefit of primary school arts education. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(2), 128. <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000018>
- Torres Carceller, A. (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. *Tercio Creciente (extra5)*, 129-141. <https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>
- Tumanyan, M., & Huuki, T. (2020). Arts in working with youth on sensitive topics: A qualitative systematic review. *International Journal of Education Through Art*, 16(3), 381-397. https://doi.org/10.1386/eta_00040_1

- Ugalingan, G. B., Flores, G. M. L., Garinto, L. A. B., & Mante-Estacio, M. J. (2022). The pedagogy of multiliteracy and multimodality through memes. *International Journal of Media and Information Literacy*, 7(1), 264-271. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2022.1.264>
- Valdés, N. B. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 1-14.
- Ramos Valecillo, N. (2020). Aplicación de Design Thinking para la sistematización de procesos artísticos en el alumnado de Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 18(1), 24-39. <https://doi.org/10.35869/reined.v18i1.2628>
- Vázquez-Marin, P., Cuadrado, F., & Lopez-Cobo, I. (2022). Linking character strengths and key competencies in education and the arts: A systematic review. *Education Sciences*, 12(3), 178. <https://doi.org/10.3390/educsci12030178>
- Vázquez-Marin, P. (2024). Artistic Environments and Their Influence on the Development of Key Competencies in Primary Education, *ArtsEduca*, 39. 299-315. <https://doi.org/10.58262/ArtsEduca.3922>
- Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11-75. <https://doi.org/10.2307/3333637>
- Yezer, A. M., Goldfarb, R. S., & Poppen, P. J. (1996). Does studying economics discourage cooperation? Watch what we do, not what we say or how we play. *Journal of Economic Perspectives*, 10(1), 177-186. <https://doi.org/10.1257/jep.10.1.177>
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia. La lucha de un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Barcelona: Paidós.