



La Educación Artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes

Pedro V. Salido-López¹

Recibido: 16 de noviembre de 2020 / Aceptado: 6 de marzo de 2021

Resumen. El modelo de aprendizaje competencial que de un tiempo a esta parte caracteriza al sistema educativo ha sido el detonante de nuevos enfoques pedagógicos que han otorgado un protagonismo especial a la necesidad de enseñar a aprender. Desde esta perspectiva de cambio, y ante la importancia de dar a conocer estrategias que permitan al colectivo de docentes en formación afrontar con éxito desafíos profesionales futuros, el presente artículo recoge los resultados de un estudio de caso focalizado en el análisis de las posibilidades que ofrece el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para el tratamiento de las dimensiones de la Competencia para Aprender a Aprender (CPAA) en el área de Educación Artística. En la investigación han participado estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil, pues son los responsables de visibilizar las posibilidades de las artes y la formación cultural ante el reto de enseñar a aprender desde las primeras etapas educativas. Entre las conclusiones obtenidas cabe destacar la necesidad de concienciar a los y las docentes en formación sobre las finalidades de una educación artística renovada, así como reflexionar sobre cuanto supone poner en relación nuestra disciplina con planteamientos pedagógicos vinculados al desarrollo de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma.

Palabras clave: Aprender a aprender; aprendizaje basado en proyectos; competencia; Educación Artística.

[en] Arts Education and the challenge of teaching to learn: a case study in teachers' training

Abstract. The competence-based learning model that has characterised the educational system in recent years has given rise to new pedagogical approaches that prioritise teaching how to learn. Given this context of change, it is crucial that teachers' training includes skills in that will prepare them for future professional challenges. For this reason, this paper presents a case study analysing the possibilities offered by Project-Based Learning (PBL) for the treatment of Learning how to Learn Competence in Arts Education. The study participants are students of the Degree in Early Childhood Education, being responsible for making visible the role of arts and cultural education in teaching how to learn from the earliest stages of education. Among the conclusions drawn, we can highlight the need for teaching students to be made aware of the objectives of a renewed arts education during the training processes, as well as to reflect on how to relate our discipline to methodologies and pedagogical theories relevant to the development of skills to begin learning and the capacity to continue learning in an increasingly effective and autonomous way.

Keywords: Arts education; competence; learning to learn; project-based learning.

¹ Universidad de Castilla-La Mancha (España)
E-mail: pedrovictorio.salido@uclm.es
<https://orcid.org/0000-0003-3447-5365>

Sumario: 1. Introducción. 2. El reto de enseñar a aprender: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Educación Artística. 3. Proyectos cooperativos de naturaleza artística y CPAA: un estudio de caso en la formación de docentes. 3.1. Objetivos. 3.2. Metodología y diseño de la investigación. 3.3. Resultados y discusión. 4. Conclusión. Referencias.

Cómo citar: 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(2), 1429-1447.

1. Introducción

En los últimos años, el mundo de la educación ha experimentado cambios bastante significativos en lo que a los procesos de enseñanza y aprendizaje se refiere. En un contexto de búsqueda de nuevos horizontes formativos, el creciente interés por la innovación educativa ha supuesto el diseño de nuevos entornos de aprendizaje caracterizados por metodologías activas que, para dar respuesta al concepto de competencia que vertebra los sistemas educativos europeos (CE, 2006; CE, 2018; OCDE, 2005), han priorizado el tratamiento de habilidades que permitan solventar los retos propios de un aprendizaje continuado, eficaz y autónomo.

En el ámbito de la formación inicial de docentes ha surgido, de esta manera, la necesidad de prestar especial atención a las dimensiones de un modelo competencial que forma parte de todas las etapas educativas y debe integrarse en las diferentes disciplinas que conforman la enseñanza reglada. En nuestro caso, centrado en el área de Educación Artística, cabe reflexionar sobre qué propuestas de gestión del conocimiento es necesario diseñar e implementar con la finalidad de que las artes y el patrimonio se conviertan en un factor clave para formar individuos capaces de resolver problemas que van más allá de lo estrictamente académico. Ante esta realidad, es obvia la obligación de repensar los principios más academicistas de la pedagogía del arte en aras de la puesta en marcha de procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las exigencias de un área de conocimiento renovada.

Desde esta mirada a cuanto supone lo cultural y artístico en educación, se valoran en el estudio de caso que da cuerpo a este artículo las posibilidades que ofrece el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de naturaleza artística e integrados en los planes de estudios de grado para una formación que, junto a componentes meramente cognitivos, requiere de un entrenamiento de lo emocional, lo afectivo y lo ético. Se pretende dar respuesta a la demanda de la comunidad educativa de profesionales competentes para el diseño y desarrollo de programas didácticos que mejoren las relaciones interpersonales, que den paso a una conciencia acerca de las capacidades y limitaciones para el aprendizaje, que favorezcan habilidades para organizar y autoevaluar sus progresos y, además, fomenten un pensamiento crítico acorde con las exigencias de la sociedad contemporánea.

2. El reto de enseñar a aprender: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Educación Artística

Tras la celebración del Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000, una nueva forma de aprender se abrió paso ante las exigencias de una sociedad globalizada y en continuo cambio: las orientaciones europeas pusieron en valor un modelo educativo

basado en la adquisición de competencias para un desarrollo personal, social y profesional pleno. Pocos años después, el *Proyecto Tuning* (Pagani, 2006), que nació para establecer puntos de convergencia entre universidades; la redacción de la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (CE, 2006); y el nuevo marco redactado por la Comisión Europea en 2018 (CE, 2018) fijaron las directrices de un proyecto común para todos los sistemas educativos de los países miembros.

Entre otros aspectos, el nuevo modelo europeo de educación valoró la ejecución de procesos con el fin único de desarrollar habilidades para la gestión del aprendizaje y, sobre todo, del conocimiento, para aprender a resolver problemas y colaborar con el desarrollo social desde la perspectiva de la Competencia para Aprender a Aprender (CPAA) (Gargallo, García-García, López-Francés, Jiménez y Moreno, 2020; Hautamäki, Arinen, Eronen y otros, 2002; Martín y Moreno 2007; Salmerón y Gutiérrez, 2012). Aunque la repercusión de este modelo para el procesamiento de la información y del conocimiento ha calado de manera más significativa en el núcleo de los procesos educativos de las últimas décadas, no se ha de olvidar que sus mimbres se gestaron en la década de los ochenta del siglo pasado: el “aprendizaje estratégico”, que respaldó la psicología cognitiva, y el “aprendizaje autorregulado”, nacido de la teoría cognitivo-social, fueron planteamientos que, con anterioridad a esa concreción competencial, pusieron en el candelero la importancia de la participación activa del colectivo de estudiantes en la organización de su aprendizaje (Gargallo, Pérez, García, Giménez y Portillo, 2020).

En lo que atañe a la conceptualización de la CPAA, cabe destacar cómo en los últimos años se ha evidenciado que el carácter evolutivo de la misma es óbice para abordar su definición desde una perspectiva única. Deben fijarse, pues, matizaciones vinculadas a la etapa educativa por implicar “procesos graduales, así como actitudes, conocimientos, habilidades y/o destrezas específicas” (Jornet, García y González, 2012, p. 112). Aprender a aprender, sea como fuere, exige iniciarse en el aprendizaje y desarrollar capacidades que permitan continuar aprendiendo de manera autónoma mientras se interactúa con el medio, tanto educativo como social; supone la puesta en marcha de estrategias de aprendizaje de diferente clase y condición (resolución de problemas, metaemoción, razonamiento y/o metacognición); pero, además, y tal como se desprende de los cuatro modelos educativos analizados por Stringher (2014), un aprendizaje permanente requiere de componentes sociales, afectivos y motivacionales a los que los últimos trabajos sobre lo que supone esta formación competencial han añadido un elemento ético (Gargallo, García-García, López-Francés, Jiménez y Moreno, 2020).

En todo este proceso de acotación conceptual de la competencia, también se ha valorado la necesidad de considerar cómo la estructura propia de lo que supone aprender a aprender no se construye de forma automática, pues requiere de acciones educativas planificadas (de la Fuente, 2010). Frente a modelos de enseñanza y aprendizaje que ponían el énfasis en el resultado final, se ha detectado un giro pedagógico que evidencia la necesidad de prestar la atención requerida a los procesos de adquisición del conocimiento. En este contexto de cambio, han saltado a la palestra de la educación metodologías activas que permiten a los y las discentes construir su propio conocimiento y ser responsables del control de su proceso formativo. Este es el caso del ABP, pues, por sus características pedagógicas (Chen & Yang, 2019; Constantinou y Nicolaou, 2018; Fernández, 2006; García y Basilotta, 2017; Jumaat,

Tasir, Halim, y Ashari, 2017; Knoll, 1997; Morales, 2018; Salido, 2020; Vergara, 2016), facilita la puesta en marcha de procesos formativos que concitan con éxito la esencia de la CPAA con los requerimientos de las distintas áreas de conocimiento de la educación formal.

Aunque esta manera de afrontar la práctica de aula ha experimentado un notable desarrollo en los últimos años, cabe destacar que los principios del aprendizaje a través de proyectos se gestaron a lo largo de las primeras décadas del siglo XX. En 1918, el maestro estadounidense William Heard Kilpatrick puso en relación las bases del método con las aportaciones del pedagogo John Dewey, con la Escuela Nueva y con la educación progresista norteamericana (Caeiro-Rodríguez, 2018). Algunas décadas más tarde, este modelo para el aprendizaje activo experimentó un considerable avance ante la gestación de teorías que se convirtieron en referentes del ABP, caso este del aprendizaje experiencial del teórico de la educación David Kolb (Torrego y Martínez, 2018; Vergara, 2016). En los últimos años, el diseño de proyectos en contextos de aprendizaje diversos ha sido objeto de numerosas investigaciones. Todas ellas son testigo de la vinculación del método con el desarrollo de competencias en diferentes disciplinas y etapas educativas, con el fomento de habilidades de pensamiento crítico y con la construcción de conocimiento, entre otros muchos aspectos vinculados a un concepto moderno de pedagogía (Aznar, Pujol, Sempere y Rizo, 2012; Fajardo y Gil, 2019; García y Basilotta, 2017; Morales, 2018; Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2015; Navarro, González y Botella, 2015; Molina, 2019; Salido, 2020; Toledo y Sánchez, 2018; Turk y Berman, 2018).

Como no podía ser de otra manera, esta visión de los procesos de aprendizaje ha llevado a reformular el modo en que se han enseñado y, en ocasiones, se enseñan ciertas disciplinas. Para el caso de la Educación Artística, no se ha de olvidar que hubo un tiempo en el que fue común identificar el área de conocimiento con la adquisición de destrezas gráficas a través de métodos que no valoraban el papel de las artes en educación (Acaso, 2014; Aguirre y Giráldez, 2009; Marín, 2003). De ahí la necesidad de revisar los modelos pedagógicos con los que muchos de los aspirantes a la profesión docente fueron formados; y de convertir el conocimiento del patrimonio, las actividades de carácter artístico y el lenguaje de la imagen en recursos fundamentales para enseñar a aprender en las diferentes etapas educativas.

Entre otras acciones orientadas a una revisión de las finalidades de la Educación Artística y a la renovación de la pedagogía del arte, se detecta cómo, en los últimos años, el concepto de proyecto se ha puesto en relación con una disciplina cuyas finalidades formativas han sido objeto de una profunda revisión (Acaso y Megías, 2017; Dirección General de Cultura y Educación, 2018; Fontal, Gómez y Pérez, 2015; Huerta, 2019; Salido, 2020). Este espíritu de cambio ante la mirada al arte y sus lenguajes ha llevado a colocar el ABP bajo la denominación de Aprendizaje Basado en la Creación. Desde esta perspectiva del acto creador, se ha abierto la puerta a la metacognición, entendida como la capacidad para planificar qué se va a aprender, controlar el transcurso del aprendizaje y evaluar los logros obtenidos; y a la metaemoción, definida como la emoción de la propia emoción que provoca el acto creador (Caeiro-Rodríguez, 2018). Estamos, pues, ante muestras evidentes de que la manera de afrontar el aprendizaje artístico desde la óptica de las últimas investigaciones es una alternativa viable a aquellos planteamientos metodológicos academicistas, unidireccionales en la relación docente-estudiante y que consideraron el arte como “el resultado de un saber acumulado” (Aguirre y Giráldez, 2009, p. 76).

Las reflexiones sobre el ABP aplicado a la formación artística, de esta manera, han evidenciado el interés por reflexionar sobre los nuevos derroteros de la pedagogía del arte. En este sentido, y tomando como referencia el estudio de Salido (2020), se puede considerar que este enfoque pedagógico en Educación Artística debe organizarse atendiendo a las siguientes fases:

- Establecimiento de los objetivos en función del contexto de aprendizaje, de las características e intereses de los destinatarios y de los recursos disponibles.
- Planificación de la estrategia de enseñanza desde los principios del trabajo cooperativo.
- Ejecución del proyecto y gestión de los tiempos, de las estrategias y de las técnicas propias del método empleado.
- Comunicación y evaluación del impacto social del proyecto artístico.

En otro orden de cosas, cabe señalar cómo la nueva manera de afrontar la enseñanza del arte y el desarrollo cultural desde la perspectiva del ABP ha supuesto una modificación de los tradicionales roles del alumnado y del profesorado. El discente, pues, debe trabajar en equipo para recopilar y analizar críticamente información que le permita identificar y resolver la problemática planteada a nivel de proyecto y, a su vez, adquirir y aplicar nuevos conocimientos mientras genera su propio aprendizaje. Por su parte, el rol del docente pasa por preparar, orientar y asesorar el desarrollo de una formación que permita generar nuevas preguntas, probar ideas y sacar sus propias conclusiones; y, finalmente, ofrecer una retroalimentación del proceso de aprendizaje (Aznar, Pujol, Sempere y Rizo, 2012; Toledo y Sánchez, 2018).

En definitiva, nos encontramos ante una perspectiva didáctica en Educación Artística que valora la puesta en práctica de estrategias cooperativas para la adquisición de distintos tipos de conocimientos, destrezas y valores propios de un aprendizaje autónomo: somos conscientes de que el trabajo en equipo conlleva una comunicación fluida entre las personas para establecer ciertas relaciones de confianza y soporte mutuo (Domingo, 2008). Sin embargo, se detecta que para poner en funcionamiento esta reorientación de nuestra área de conocimiento se requiere de una reflexión en torno al papel de las artes en educación en contextos de formación de formadores. No es extraño encontrar casos en los que la práctica de aula se fundamenta en la experiencia escolar del profesorado y reproduce métodos propios de una época en la que lo característico del mundo infantil no eran ni las artes, ni lo visual, ni la educación patrimonial. Ante esta realidad, es fundamental una especialización en enfoques pedagógicos que promuevan la sensibilidad, la identidad cultural y el desarrollo intelectual y creativo propio.

3. Proyectos cooperativos de naturaleza artística y CPAA: un estudio de caso en la formación de docentes

3.1. Objetivos

El propósito principal de esta investigación parte de la necesidad de valorar cuál es la visión general que tienen los y las docentes en formación del papel del arte en educación y, en consecuencia, reflexionar acerca de modelos pedagógicos en los

que la creación artística y el desarrollo cultural faciliten el fomento de habilidades y actitudes para iniciarse y persistir en el aprendizaje. Desde esta perspectiva educativa, se han definido los siguientes objetivos específicos para obtener una visión más exhaustiva del fenómeno estudiado:

1. Analizar el concepto “aprender a aprender” y la esencia de las dimensiones que lo integran.
2. Conectar universidad y escuela desde el análisis de las competencias y los principios metodológicos propios de un aprendizaje autónomo recogidos en los planes de estudio del Grado en Maestro en Educación Infantil.
3. Conocer la formación de base en Educación Artística del colectivo de futuros y futuras docentes.
4. Reflexionar acerca de las finalidades reales de la Educación Artística y sobre el papel de las artes en los procesos de formación íntegra.
5. Analizar los nexos de unión entre el modelo ABP, las particularidades del área de Educación Artística y la CPAA.

3.2. Metodología y diseño de la investigación

La investigación planteada se ha llevado a cabo a través de una metodología interpretativa de carácter cualitativo focalizada en el estudio de caso. Este sistema de investigación, que ha destacado por sus posibilidades para evaluar innovaciones educativas, facilita el análisis de la complejidad de un caso para comprender sus características y funcionamiento en unas circunstancias concretas y responde a las siguientes características: se desarrolla en un contexto concreto y toma como sujetos de la investigación a las personas implicadas en el fenómeno a estudiar; el investigador, como principal instrumento de investigación, trata de interpretar los significados de la información recogida en el campo de estudio; posee un carácter interpretativo que depende de la estructura teórica del marco de referencia utilizado; se sirve del lenguaje expresivo e incluye en el texto la voz de los sujetos estudiados; atiende a lo particular tratando de proporcionar un sentido de unicidad al caso planteado; y, por último, las afirmaciones tratan de ser validadas por su coherencia y utilidad (Ortega, 2005; Simons, 2011; Stake, 2005).

Atendiendo a estas particularidades metodológicas y a las características del proceso de investigación, las técnicas y recursos para la recogida de datos han sido los siguientes:

- *Observación participante.* Permite al investigador principal interactuar con el grupo de investigación e intervenir en la acción con la finalidad de recoger datos en el campo de trabajo que faciliten reflexiones en torno a los objetivos del estudio de caso.
- *Estimulación del recuerdo.* En nuestro caso, permite obtener una información completa sobre el concepto que los y las integrantes del grupo de investigación tienen de los principales aspectos a tratar en el estudio de caso.
- *Grupos de discusión o entrevistas de grupo.* Se organizan en torno a diferentes bloques temáticos y contenidos clave relacionados con los objetivos del estudio de caso (Tabla 1):

Tabla 1. Bloques temáticos y contenidos clave para la organización de los grupos de discusión.

Bloques temáticos	Contenidos clave
1. Conceptualización de la CPAA.	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de “aprender a aprender”. - Relaciones entre las dimensiones de la CPAA y las competencias y metodologías recogidas en el plan de estudios del Grado en Maestro en Educación Infantil.
2. Concepto de Educación Artística y enfoques metodológicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Finalidades de la Educación Artística como área de conocimiento. - Revisión de enfoques metodológicos.
3. Conexiones entre el ABP de naturaleza artística y la CPAA.	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos. - Cómo enseñar y aprender a aprender desde proyectos de naturaleza cultural y artística.

En la intervención en el campo de estudio han participado 65 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil -97% mujeres y 3% hombres-, con edades comprendidas entre los 21 y los 26 años y procedentes de distintos puntos de la geografía nacional. En todos los casos, habían tenido experiencias en el área de Educación Artística en su paso por las etapas obligatorias de la educación y, además, se tenía un conocimiento de la realidad actual de nuestra disciplina derivado de la estancia en colegios durante el *Prácticum I* que incluye la mencionada titulación universitaria. Para dar respuesta al principio ético de confidencialidad, se han protegido los datos y la identidad de todas las personas participantes en el estudio de caso. Así mismo, el grupo de investigación ha sido informado de que los datos recogidos y las imágenes del desarrollo del proyecto podrían formar parte de diferentes publicaciones, contando con el consentimiento de todas ellas y todos ellos.

Los criterios generales de rigor y éticos que han marcado esta investigación parten de las aportaciones de Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012) sobre la investigación de carácter cualitativo:

1. Credibilidad o valor de la verdad: se caracteriza por la necesidad de establecer una relación entre los datos obtenidos por el investigador y la realidad que cuentan los relatos de los participantes a través de una observación continua y prolongada del hecho investigado.
2. Consistencia o dependencia: la complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos, no siendo posible replicar el estudio de manera exacta por la amplia diversidad de situaciones o realidades analizadas por el investigador. Sin embargo, y a pesar de la variabilidad de los datos, se debe procurar una relativa estabilidad en la información que se recoge y analiza.

3. Relevancia: supone comprobar el logro de los objetivos planteados en el proyecto como estrategia para un mejor conocimiento del fenómeno estudiado.
4. Adecuación o concordancia teórico-epistemológica: establece una relación de coherencia entre el objeto de la investigación, el planteamiento metodológico y los presupuestos teóricos de referencia.

Las fases de intervención para el desarrollo del estudio de caso han sido las siguientes:

- *Fase de diagnóstico.* Conceptualización y estudio de cómo se entiende la Educación Artística y el concepto “aprender a aprender”; y conocimiento del ABP como estrategia metodológica en Educación Artística.
- *Fase de planificación.* Diseño de proyectos cooperativos bajo la premisa “Manifestaciones artísticas de naturaleza social” como estrategia para enseñar y aprender a aprender desde el arte y sus lenguajes.
- *Fase de ejecución.* Resolución de proyectos de naturaleza artística en torno a tres momentos clave: investigación, creación y comunicación/evaluación desde la exposición temporal de obras.
- *Fase analítica.* Disposición e interpretación de los datos en relación con las teorías de referencia y verificación de las conclusiones obtenidas.
- *Fase informativa.* Redacción del informe sobre la discusión de resultados.

3.3. Resultados y discusión

Con la referencia de los objetivos reseñados en el apartado 3.1 y de los bloques temáticos a los que se alude entre los instrumentos de investigación recogidos en el punto 3.2, el análisis de los resultados y la discusión se ha organizado en tres módulos claramente diferenciados:

1. Conceptualización de la CPAA

Desde una perspectiva de la formación inicial de docentes que pretende poner en valor el papel de las artes y su ingrediente cultural para dar respuesta a las exigencias derivadas de una educación competencial, uno de los primeros aspectos a destacar en esta discusión de resultados se relaciona con la complejidad y amplitud de conceptos que rodean la CPAA (Gargallo, García, López, Jiménez y Moreno, 2020). Los grupos de discusión generados en torno a la noción de la competencia que nos ocupa en esta investigación evidenciaron la necesidad de profundizar en el conocimiento y análisis de cuanto supone “aprender a aprender” para llevar a buen puerto la integración de este requerimiento competencial en los procesos didácticos (objetivo 1). En nuestro caso, la primera aproximación a este componente curricular, llevada a cabo durante la fase de diagnóstico en el marco de análisis del currículo de Educación Artística, se limitó a su identificación con un concepto generalista de aprendizaje autónomo. Si bien es cierto, de la literatura sobre el tema analizada algunas páginas atrás se desprende que “aprender a aprender” integra diversas subcompetencias que van más allá de lo puramente cognitivo. En este sentido, y tal y como se reseñará con detalle en el apartado 3 de esta discusión de resultados, el proceso de reflexión pedagógica derivado del estudio de caso se organizó en torno a los aportes del ABP de naturaleza artística para dar respuesta a cada uno de los retos formativos de la CPAA.

Por otro lado, y dado que la investigación se ejecutó en un contexto de formación de docentes, se consideró la necesidad de valorar en el desarrollo del estudio de caso las aportaciones de la educación superior para enseñar y aprender a aprender. Esta estrategia facilitó la conexión entre universidad y escuela desde el punto de vista de la definición de elementos curriculares y la concreción de procesos metodológicos (objetivo 2). En este sentido, el análisis de la *Orden ECI/3854/2007*, que articula las titulaciones de Grado en Maestro en Educación Infantil, puso de manifiesto cómo el docente en formación debe adquirir hábitos y destrezas propias de aprendizajes autónomos y cooperativos y ser capaz de promoverlos entre los discentes; debe desarrollar habilidades para trabajar en equipo, para gestionar el tiempo y la información; así como manejar correctamente distintos recursos comunicativos, tanto orales como escritos; se incluye, además, un aspecto acerca de la educación emocional y el control de los sentimientos relacionado con el respeto a la singularidad de cada estudiante (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Conjuntamente a estas competencias docentes, cabe señalar cómo los métodos pedagógicos propuestos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) requieren de la autonomía en el aprendizaje desde el cooperativismo, del desarrollo de habilidades para el análisis y síntesis de la información, de un impulso de actitudes positivas ante la resolución de problemas, así como del desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas y de socialización propias de un aprendizaje eficaz y autónomo (García y Fernández, 2020; Jiménez, González y Tornel, 2020).

2. Concepto de Educación Artística y enfoques metodológicos

La referida mirada a la CPAA y el análisis de los requisitos para la verificación de los planes de estudio de las titulaciones de maestro o maestra en Educación Infantil fueron el punto de partida para definir estrategias pedagógicas que concitaran con éxito los principios básicos de lo que supone aprender a aprender con la formación didáctico-disciplinar de docentes. En este proceso, se hizo necesario incidir en el análisis de las finalidades de la Educación Artística como área de conocimiento desde una mirada crítica a las competencias establecidas en la *Orden ECI/3854/2007* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007). Se pretendió, de esta manera, desarrollar un espíritu crítico que permitiera modificar el concepto de Educación Artística adquirido por el grupo de investigación: la estimulación del recuerdo puso de manifiesto que la relación de nuestra disciplina con prácticas centradas de manera exclusiva en lo procedimental y ajenas al valor del patrimonio, de las artes y de las imágenes en educación se ha mantenido vigente hasta hace relativamente poco tiempo. A la pregunta sobre el tipo de actividades y las metodologías que, desde la experiencia derivada del paso por las etapas obligatorias de la educación, los y las integrantes del grupo de investigación ponían en relación con las enseñanzas artísticas, la mayoría de las orientaciones personales aludieron de manera explícita a un manido concepto de “manualidades” vinculado en gran parte de los casos a la celebración de festividades como la Navidad, el día del padre y de la madre o el carnaval (objetivos 3 y 4).

Esta valoración de la Educación Artística, que se nutre de la tradición y de una visión errónea del área de conocimiento, evidenció la necesidad de una continua investigación e innovación en el contexto de la pedagogía del arte, pues se comparte la opinión de quienes consideran que la enseñanza es un proceso cíclico en el que las consideraciones sobre las acciones llevadas a cabo alimentan ciertas planificaciones posteriores (*Cfr.*: Ortega, 2005). En este sentido, resulta importante destacar cómo

la experiencia del grupo de investigación durante el periodo de prácticas, llevado a cabo en colegios de diferente clase y condición, reafirmó la necesidad de reivindicar la presencia de especialistas en Educación Artística en las aulas. En algunos casos, se detectó una realidad en torno a la pedagogía del arte caracterizada por métodos ajenos a los objetivos de nuestra disciplina. De ahí que, en un contexto de aprendizaje competencial como el que se trató en este estudio de caso, fuera preciso advertir acerca del papel de las artes, del patrimonio y de la cultura visual en el horizonte de una educación íntegra. De esta manera, se aportaron visiones críticas a la realidad de esta disciplina en aras de paliar el desconocimiento de lo que suponen las prácticas artísticas en educación formal al que se ha hecho mención en algunas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años (de Juan, 2019).



Figura 1. Fase de ejecución del ABP *Arte para la transformación del entorno: los Cubos de la Memoria de Agustín Ibarrola*. Trabajo cooperativo en el aula, 2020. Imagen de autor.

3. Conexiones entre el ABP de naturaleza artística y la CPAA

Para dar respuesta a estas necesidades detectadas en torno al conocimiento de las finalidades de la Educación Artística y de la formación en pedagogía del arte, se planteó la resolución de proyectos cooperativos que partieron de la valoración de la investigación y la creación, del conocimiento del patrimonio y del desarrollo cultural (objetivo 5). Este planteamiento metodológico para el aprendizaje artístico supuso, en primer lugar, la necesidad de redefinir el objeto y los métodos propios de la Historia del Arte como disciplina: no hemos de olvidar que el estudio de la obra de arte ha sido considerado como uno de los acontecimientos visuales de un área de conocimiento que, por otra parte, no debe despojarse de la esencia humanista que siempre la ha caracterizado (Huerta, 2019; Marín, 2003). Si bien es cierto, esta formación cultural ha estado marcada por el importante sesgo disciplinar al que tradicionalmente se ha visto sometido el estudio del patrimonio (Estepa, Ferreras y Morón, 2013), circunstancia que se suma al hecho de que los contenidos de naturaleza patrimonial en los planes de estudios destinados a la formación de maestros y maestras no dejan de ser algo testimonial (Fontal-Merillas, 2016; Fontal, Ibáñez-Etxebarria, Martínez y Rivero, 2017). Además, no se ha de olvidar que tradicionalmente el acercamiento a la creación artística como fenómeno histórico y cultural no ha ido más allá de la identificación, la catalogación y el análisis formal. Frente a estos planteamientos, se hace necesario el desarrollo de modelos pedagógicos que, con un marcado carácter

experimental y creativo, permitan poner en valor las artes y el conocimiento del patrimonio en educación desde las primeras etapas educativas.

En otro orden de cosas, cabe reseñar entre los resultados obtenidos en la fase de ejecución del estudio de caso cuál es la conexión entre el modelo ABP de naturaleza artística y las dimensiones cognitiva, afectivo-motivacional, metacognitiva y metaemocional, y social y ética que refieren los trabajos de investigación sobre lo que requiere un aprendizaje autónomo, eficaz y permanente (de la Fuente, 2010; Deakin, 2007; Deakin, Broadfoot y Claxton, 2004; Hautamäki, Arinen, Eronen y otros, 2002; Gargallo, Pérez, García, Giménez y Portillo, 2020; Martín y Moreno, 2007; Patrick y Middleton, 2002).

En lo que atañe al ámbito cognitivo, la experiencia llevada a cabo en torno a la resolución de proyectos de naturaleza cultural y artística exigió la puesta en marcha de estrategias para planificar el aprendizaje y, en consecuencia, para organizar procesos de investigación creativos que facilitaran la comprensión de conceptos abstractos y esenciales de nuestra área de conocimiento. En este sentido, se evidenció el fomento de habilidades para el análisis y síntesis de la información ante la necesidad de adaptarse a tareas novedosas y alejadas de la noción caduca de Educación Artística adquirida por el grupo de investigación. El planteamiento permitió, además, poner en relación los conocimientos previos con los nuevos contenidos a aprender y, en consecuencia, establecer comparativas entre un nuevo modelo de Educación Artística y el recuerdo sobre la formación de base manifestada por los y las participantes en el estudio de caso. En este ámbito cognitivo, el componente cooperativo supuso dar visibilidad a una perspectiva vygotskyana que entiende el aprendizaje como un proceso social en el que los otros pueden ser agentes activos (Vygotsky, 1979).



Figura 2. Fase de comunicación desde la exposición temporal de obras del ABP *Arte para la transformación del entorno: propuesta de intervención desde los Cubos de la Memoria* de Agustín Ibarrola, 2020. Imagen de autor.

En este último contexto de establecimiento de interrelaciones en el proceso de aprendizaje, determinado por cuestiones afectivas, se evidenció cómo el desarrollo de proyectos en Educación Artística concedió especial relevancia a la necesidad de que cada integrante del grupo aportara sus conocimientos al conjunto para dar respuesta al reto propuesto. La dinámica requirió del establecimiento de relaciones interpersonales centradas en el manejo de habilidades comunicativas de diferente naturaleza. En este sentido, la puesta en común que caracteriza un aprendizaje que parte del cooperativismo se nutrió de un ingrediente motivacional que la literatura ha considerado básico en el proceso de planificación cognitiva (Rodríguez, Valle y Núñez, 2014). Con esta perspectiva de la pedagogía del arte, se puede afirmar que el grupo de investigación manifestó un claro desarrollo de la curiosidad ante el conocimiento del hecho artístico, así como un pensamiento crítico y creativo que implicó reflexiones y actuaciones conjuntas para alcanzar los objetivos propuestos a nivel de proyecto.

Desde el punto de vista metacognitivo, el trabajo a través de proyectos colaborativos fue un medio para profundizar en el conocimiento de sí mismo, pues requirió realizar prácticas reflexivas para valorar las capacidades y limitaciones propias ante la obligación de dar respuesta al reto planteado. De ahí que frente a los aportes de prácticas individuales y centradas de manera exclusiva en la manipulación y/o el dibujo, se evidenciara el fomento de habilidades para saber cómo regular un proceso de aprendizaje a largo plazo atendiendo a las estrategias del grupo de trabajo. Así mismo, las diferentes fases que dan cuerpo a un ABP de naturaleza artística exigieron tomar decisiones en torno al cuándo y el cómo utilizar las técnicas de aprendizaje en el proceso de investigación, creación de artefactos artísticos y comunicación de los resultados a la comunidad (Figuras 1 y 2)².

Por otra parte, se ha de destacar que la resolución creativa de proyectos de naturaleza artística facilitó el desarrollo de la capacidad para valorar el progreso en el aprendizaje y las emociones que derivan del acto de crear: se debe tener en cuenta que “el arte no solo considera los aprendizajes formales sino también vivenciales, en donde la cognición y la metacognición son tan relevantes como las emociones y lo metaemocional” (Caeiro-Rodríguez, 2018, p. 175). En este sentido, se ha de valorar cómo la inmersión en el conocimiento y la creación artísticos desde esta perspectiva metodológica se valoró como una vía para el trabajo de la autorregulación emocional: el gusto por aprender y superar los retos marcados, la valoración del esfuerzo colectivo, la aceptación de la crítica constructiva para el desarrollo personal o la iniciativa ante la toma de decisiones son algunos de los aspectos que, desde el punto de vista de lo metaemocional, deben caracterizar el reto de enseñar y aprender a aprender.

Por último, cabe valorar el tratamiento del componente ético que las últimas investigaciones han añadido a la CPAA y su relación con el trabajo a través de esta tipología de proyectos cooperativos. Esta dimensión supone el fomento de la responsabilidad en el aprendizaje, el desarrollo de actitudes y valores cívicos o morales, el trabajo por una sociedad más justa y equitativa o el respeto por los códigos éticos (Gargallo, Pérez, García, Giménez y Portillo, 2020). En nuestro

² La fase de comunicación contó con la visita del alumnado de 1º de Educación Infantil del CEIP Ángel Andrade (Ciudad Real). Las imágenes de la experiencia pueden consultarse en su página web (CEIP Ángel Andrade, Ciudad Real, 2020, 8 de marzo).

caso, el carácter social de la creación artística se convirtió en una vía para atender la modificación de ciertas conductas (motivación e interés por el disfrute de la obra de arte, actitudes de respeto a las creaciones de los demás, valores cívicos o morales, relaciones interpersonales...) en aras de un equilibrio entre lo colaborativo y el fomento del propio aprendizaje. El elemento ético se manifestó en nuestro estudio de caso como un componente del ABP caracterizado por el diálogo y la reflexión en torno a unos contenidos centrados en el desarrollo cultural y la formación artística.

En todo este planteamiento, no se ha de olvidar que la autoevaluación formativa, promovida con éxito en el proceso de convergencia europea, debe convertirse en un ingrediente fundamental del aprendizaje por proyectos. Más que atender de manera exclusiva a criterios cuantitativos, se determinó en el estudio de caso la necesidad de conocer la capacidad para identificar lo que se ha aprendido y ser conscientes de lo que ello supone a la hora de hacer frente a desafíos personales fuera del aula. Desde esta perspectiva, es lógico señalar que la forma de medir los resultados de aprendizaje debe modificarse, pues, frente a la cantidad de conocimientos adquiridos, los criterios de evaluación deben fundamentarse en las conductas que, a título individual, derivan de los ámbitos cognitivo, afectivo-motivacional, metacognitivo y metaemocional, social y ético a los que hacíamos referencia anteriormente. Es evidente, por tanto, que el resultado final debe valorar el desarrollo de capacidades para resolver proyectos de mayor complejidad a lo largo de la vida.

En otro orden de cosas, cabe destacar cómo del estudio de caso se desprende la importancia de colocar en un lugar privilegiado el trabajo cooperativo, referido en continuas ocasiones a lo largo del artículo, por ser uno de los pilares fundamentales de la CPAA. En este sentido, se puso de manifiesto que, frente a prácticas artísticas de naturaleza individual que también se llevaron a cabo con el mismo grupo de investigación, aprender a aprender en equipo facilitó el desarrollo de estrategias que permitieron dinamizar grupos y gestionar la capacidad de liderazgo; liberó la creatividad al compartir experiencias de aprendizaje; aumentó la participación y el fomento de actitudes de respeto hacia los demás, caso este, por ejemplo, de la escucha activa hacia las propuestas del resto del grupo para dar respuesta al proyecto planteado; así como un claro aumento de la competencia comunicativa y de la conciencia del aprendizaje en relación con los contenidos artísticos. En este proceso se aconseja que los grupos de trabajo sean heterogéneos en rendimiento y capacidad (Pujolàs, 2009). A la luz de los datos recogidos en el proceso de observación participante, esta organización del trabajo en equipo fomentó prácticas inclusivas que también se deben integrar en el engranaje del concepto “aprender a aprender”.

Finalmente, no se han de olvidar en esta discusión de resultados cuáles son los inconvenientes derivados de la aplicación de este método para el aprendizaje artístico y la formación cultural. Sin distinciones por etapas educativas, y ante una Educación Artística que se ha colocado en el contexto de las competencias (Salido-López, 2017), se consideró que el principal hándicap al que se debe hacer frente se relaciona con la falta de correspondencia entre la dedicación temporal de las asignaturas de naturaleza artística y las exigencias de proyectos que, para abordar de manera correcta el desarrollo de las habilidades propias de la CPAA, requieren de una formación continuada en el tiempo y organizada en torno a las siguientes fases: análisis del problema y planificación, investigación previa ajustada a las exigencias de los destinatarios, producción de artefactos artísticos como objetos educativos y, por último, comunicación y/o evaluación. Esta realidad, asociada a las limitaciones

de los programas educativos de la enseñanza formal, ya sean planes de estudios de grado o currículos oficiales, dificulta aprovechar en su totalidad las posibilidades que ofrece la resolución de este tipo de proyectos para enseñar a aprender y exige la puesta en práctica de modalidades de ABP catalogadas como híbridas y que limitan el grado de autonomía del estudiante (Morales, 2018).

4. Conclusión

En las últimas décadas se han establecido nuevos horizontes en el contexto de la investigación educativa. En este ambiente de cambio, cabe destacar a modo de conclusión cómo muchas disciplinas han sido objeto de una profunda revisión, caso este de una Educación Artística que ha reivindicado el papel de las artes, del patrimonio y de la cultura visual para dar respuesta a los requerimientos de una formación competencial. Como ha quedado puesto de manifiesto en la fundamentación teórica frente a los métodos que vincularon las enseñanzas artísticas a la transformación de materiales a través de la manipulación o al aprendizaje del dibujo, se ha gestado una revolución en la pedagogía del arte que pretende dar respuesta al reto educativo del siglo XXI.

En nuestro caso, el aporte a este movimiento de cambio se ha colocado en un contexto de educación por competencias que incluye la necesidad de enseñar y aprender a aprender. En este sentido, entre las principales aportaciones de la investigación desarrollada se encuentra vincular el concepto “aprender a aprender” con el área de Educación Artística desde la amplitud de las dimensiones que lo integran, así como visibilizar las posibilidades que el ABP de naturaleza artística y colaborativa ofrece ante una formación preocupada por aportar recursos básicos para un aprendizaje autónomo, eficaz y permanente que excede los límites del aula. En este sentido, cabe destacar cómo el desarrollo de habilidades sociales y conductuales, de aquellas para comunicarse y cooperar, o el fomento de la capacidad de manejar las emociones ante aprendizajes compartidos son algunas de las contribuciones puestas de manifiesto por un enfoque metodológico que, desde la diversidad de aprendizajes derivados de los procesos creativos, se ajusta a una nueva realidad de la Educación Artística.

En este proceso, no se ha de olvidar la necesidad de aproximar universidad y escuela desde un punto de vista de la conceptualización de los elementos curriculares. En nuestro caso, el conocimiento de las conexiones entre las particularidades pedagógicas del modelo ABP, las finalidades de la Educación Artística y la interpretación de cuanto supone “aprender a aprender” parte de un análisis de las competencias del Grado en Maestro en Educación Infantil y de los principios pedagógicos establecidos al amparo del EEES. Las reflexiones llevadas a cabo en el estudio de caso desde esta perspectiva permiten dar cabida en la formación de docentes a una visión moderna de nuestra área de conocimiento y de una pedagogía del arte que no se muestra ajena al concepto de competencia. Mientras, se pretende desarrollar una conciencia acerca de la necesidad de generar una ruptura con prácticas escolares caducas, excesivamente guiadas y rutinarias que, tal y como ha quedado puesto de manifiesto, forman parte del recuerdo de quienes aspiran a la profesión docente.

Si bien es cierto, es evidente que la realidad de la escuela del siglo XXI es óptica para explotar en su plenitud las posibilidades del modelo ABP de naturaleza cultural y artística. El hecho de que las últimas leyes educativas hayan colocado a nuestra disciplina la etiqueta de materia específica es una realidad que tiene su eco en el lugar que las enseñanzas artísticas ocupan en la formación de docentes. La carencia de maestros y maestras especialistas en la enseñanza de las artes y la cultura visual, pues, se debe tener en cuenta en los procesos de formación del profesorado por determinar la planificación y ejecución del modelo ABP. De ahí que la universidad se vea obligada a fijar estrategias que permitan salvar cuantas limitaciones sean impuestas a las enseñanzas artísticas, pero sin perder de vista la esencia de un modelo pedagógico que, a la luz de los resultados de este estudio de caso, contiene todos los ingredientes para una formación de individuos que va más allá de lo estrictamente conceptual. En este sentido, desde la universidad se debe hacer frente a un reto de naturaleza didáctico-disciplinar de gran envergadura que requiere, además de visibilizar y concienciar acerca de las verdaderas finalidades de la Educación Artística, planificar estrategias de formación de docentes que superen los límites establecidos por los planes de estudio en lo que a la especialización artística se refiere.

Sea como fuere, y a modo de cierre de todo lo tratado, conviene señalar que el estudio de caso que da cuerpo a este artículo concreta una experiencia de innovación que ayuda a fortalecer las habilidades pedagógicas y la formación disciplinar del colectivo de futuros maestros y maestras ante las exigencias de un área de conocimiento renovada. Desde los resultados obtenidos, la continuidad de la investigación se centra en la evaluación de la repercusión de esta formación pedagógica y didáctico-disciplinar de docentes en las aulas de Educación Infantil, así como en ampliar el campo de estudio a otras etapas educativas. Se pretende, de esta manera, visibilizar el papel de las artes ante los desafíos educativos de una sociedad contemporánea que, además de aspectos cognitivos, requiere de una formación ética y emocional para hacer frente a situaciones que van más allá de cuestiones estrictamente académicas.

Referencias

- Acaso, M. (2014). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Aguirre, I. y Giráldez, A. (2009). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Gouvêa (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*, (pp. 1141-1153). Fundación Santillana.
- Aznar, F., Pujol, M., Sempere, M. y Rizo, R. (2012). Adquisición de competencias mediante Aprendizaje Basado en Proyectos como metodología docente: valoración del alumnado. En J. D. Álvarez, M.^aT. Tortosa y N. Pellín (Coords). *X Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària: la participació i el compromís de la comunitat universitària*, (pp. 1141-1153). Universidad de Alicante.
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/ARIS.57043>

- CE (2006). Recomendación 2006/962/EC, 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 L 394 de 30 de diciembre*. Recuperado de: <https://cutt.ly/AtnKJUC>
- CE (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de: <https://eur-lex.europa.eu/TodayOJ/>
- CEIP Ángel Andrade, Ciudad Real (2020, 8 de marzo). *Cubos de la Memoria*. Recuperado de: <http://ceip-angelandrade.centros.castillalamancha.es/actividades/cubos-de-la-memoria>
- Chen C-H. & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: a meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Constantinou, C. y Nicolaou, S. (2018). Motivation, Challenges, Support (MCS) Cycle Model for the Development of PBL Tutors. *Qualitative Research in Education*, 7(1). Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1173296>
- de Juan, S. (2019). *Formas de acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019*. Fundación Carasso. Recuperado de <https://cutt.ly/pgnN2CX>
- de la Fuente, J. (2010). Estrategias metodológicas y de evaluación para promover la competencia para aprender a aprender. *Aula de Innovación Educativa*, 192, 11-14. Recuperado de: <https://bit.ly/30WozEf>
- Deakin, R. (2007). Learning how to learn: the dynamic assessment of learning power. *The Curriculum Journal*, 18(2), 135-153. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585170701445947>.
- Deakin, R., Broadfoot, P. y Claxton, G. (2004). Developing an Effective Lifelong Learning Inventory: the ELLI Project. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(3), 247-272. DOI: 10.1080/0969594042000304582
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *El Aprendizaje basado en Proyectos en el área de Educación Artística. Materiales complementarios 2*. Provincia. Recuperado de: <https://cutt.ly/CgEtZXT>
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0808110231A>
- Estepa, J., Ferreras, M. y Morón, M.^a C. (2013). Resultados de investigación sobre concepciones del profesorado y gestores del patrimonio y análisis de libros de texto y materiales didácticos de los museos y centros de interpretación del patrimonio, (pp. 25-39). En J. Estepa (Ed.). *La Educación Patrimonial en la Escuela y el Museo: investigación y experiencias*. Universidad de Huelva.
- Fajardo, E. y Gil, B. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo. *Revista Amauta*, 17(33), 103-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15648/am.33.2019.8>
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Fontal-Merillas, O. (2016). El patrimonio a través de la educación artística en la etapa de primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(1) 105-120. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- Fontal, O., Gómez, C. y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Paraninfo.

- Fontal, O., Ibáñez-Etxeberria, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de Primaria: del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 79-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- García, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- García, M. y Fernández, M. (2020). Relación entre metodologías docentes y enfoques de aprendizaje en la universidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 371-380. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1856>
- Gargallo, B., Pérez, C., García, F. J., Giménez, N. y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XXI*, 23(1), 19-44. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Gargallo, B., García-García, F. J., López-Francés, I., Jiménez, M. Á. y Moreno, S. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-211. DOI: <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S. y otros (2002). *Assessing Learning-to-learn. A framework*. National Board of Education in Finland.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Jiménez, D., González, J. J. y Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 76-94. DOI: [10.30827/profesorado.v24i1.8173](https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173)
- Jornet, J. M., García, M.ª R. y González, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART7.pdf>
- Jumaat, N. F., Tasir, Z., Halim, N. D. A y Ashari, Z.M. (2017). Project-Based Learning from constructivism point of view. *Journal of Computational and Theoretical Nanoscience*, 23(8), 7904-7906. DOI: <https://doi.org/10.1166/asl.2017.9605>
- Knoll, M. (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80. Recuperado de: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Marín, R. (2003). Aprender a dibujar para aprender a vivir. En R. Marín (Coord.). *Didáctica de la Educación Artística* (3-52). Pearson.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. *BOE*, 312, 53735-53737. Recuperado de: <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Secretaría General Técnica.
- Molina, M.ª P. (2019). El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del Grado de Educación Primaria. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 123-137. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/20444>

- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Navarro, I., González, C. y Botella, P. (2015). Aprendizaje basado en proyectos: diferencias percibidas en la adquisición de competencias por el alumnado universitario. *Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 55-76. Recuperado de: <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/117.pdf>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado de: <https://cutt.ly/LgpkS2A>
- OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Recuperado de <https://bit.ly/2g5c6bp>
- Ortega, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la Educación artística. En R. Marín (Ed.). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales* (295-324). Universidad de Granada.
- Pagani, R. (Ed.) (2006). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe: la contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto.
- Patrick, H. y Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens, *Educational Psychologist*, 37(1), 27-39. DOI: 10.1207/00461520252828537
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239. Recuperado de: <https://cutt.ly/3jXc2b1>
- Rodríguez, S., Valle, A. y Núñez, J. C. (2014). *Enseñar a aprender. Estrategias, actividades y recursos instruccionales*. Pirámide.
- Salido-López, P. V. (2017). La Educación Artística en el contexto de las competencias clave: del diseño a la evaluación de talleres didácticos en la formación de formadores. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(2), 349-368. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.13565
- Salmerón, H. y Gutiérrez, C. (2012). La competencia de aprender a aprender y el aprendizaje autorregulado. Posicionamientos teóricos. Editorial. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 5-13. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23016>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos* (3ª ed.). Morata.
- Stringer, C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. En R. Deakin, C. Stringer & K. Ren (Eds.). *Learning to learn* (pp. 9-32). Routledge.
- Toledo, P. y Sánchez, J. M. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 471-491. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7733
- Torrego, L. y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>

- Turk, D. B. y Berman, S. B. (2018). Learning through Doing: A Project-Based Learning Approach to the American Civil Rights Movement. *Social Education*, 82(1), 35-39. Recuperado de: <https://cutt.ly/PgUqmwn>
- Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

