

El concepto de competencia en conciencia y expresiones culturales en la formación inicial de docentes: evaluación de un programa pedagógico basado en los principios de las metodologías activas

Pedro V. Salido-López
Universidad de Castilla-La Mancha (España)  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.82979>

Recibido: Septiembre 2022 • Revisado: Octubre 2022 • Aceptado: Noviembre 2022

ES Resumen. INTRODUCCIÓN. La renovación de la pedagogía de las artes en la formación inicial de docentes no debe permanecer ajena a la amplitud de conceptos que articulan la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC), una de las competencias clave que el marco europeo recomienda incluir en el sistema educativo. MÉTODO. A través de la asignación de valores numéricos a diferentes datos cualitativos para su transformación en resultados cuantitativos, se analiza cuál es el concepto de CCEC adquirido por un grupo de docentes en formación. Con la referencia de este estudio previo, y atendiendo a un planteamiento de investigación *a/r/tográfico*, se evalúan los efectos del Aprendizaje Basado en Proyectos de naturaleza artística (ABP-A) en la formación recibida por futuros y futuras profesionales de la educación. RESULTADOS Y DISCUSIÓN. Los datos recogidos evidenciaron la necesidad de abordar un proceso de profundización en la conceptualización de la CCEC con los docentes en formación y de analizar su relación con el área de Educación Artística. En otro orden de cosas, el modelo de ABP-A como estrategia formativa permitió reflexionar sobre lo que supone ser competente desde el punto de vista cultural y artístico en el contexto de un área de conocimiento que, además de centrarse en la expresión, no se olvida del componente humanístico de la obra de arte. CONCLUSIÓN. La esencia de una Educación Artística renovada y abanderada de la CCEC debe ocupar un lugar prioritario en la práctica de aula. Ante esta realidad, abordar la formación de docentes desde los principios de las metodologías activas permite situar nuestra disciplina en un marco pedagógico que, alejado de la exclusiva transformación de materiales a través de la manipulación, afianza la presencia de las artes y su componente cultural en educación.

Palabras clave: *a/r/tografía*; Aprendizaje Basado en Proyectos; competencia; Educación Artística; metodología activa.

EN The concept of competence in cultural awareness and expressions in initial teacher training: evaluation of a pedagogical programme based on the principles of active methodologies

EN Abstract. INTRODUCTION. The renewal of arts pedagogy in initial teacher training must not remain indifferent to the amplitude of concepts that articulate competence in cultural awareness and expressions (CCA), one of the key competences the European framework recommends including in our Educational system. METHOD. Based on the assignment of values that allow the transformation of qualitative data into quantitative results, this study evaluates the concept of CCA acquired by a group of teachers during their training. On the other hand, considering a qualitative *a/r/tographic* research approach, the effects of a programme rooted on the principles of Project-Based Learning of artistic nature (PBL-A) during the training received by the group of future education professionals are shown. RESULTS AND DISCUSSION. The data collected outstood the need to address a process of conceptualization of such competence towards the

teachers in training and to analyze their relationship with the area of Art Education. On the other hand, the model of PBL-A as a training strategy evidenced a new perspective about what being competent from the cultural and artistic point of view is in the context of an area of knowledge that, in addition to focusing on expression through artistic languages, does not forget the humanistic component of artwork. CONCLUSION. The essence of contemporary Art Education and standard-bearer of the CCAE must occupy a priority place in classroom practice. Bearing this reality in mind, this reality, approaching teacher training from the principles of active methodologies means placing our discipline in a pedagogical framework that, far from the exclusive transformation of materials through manipulation, allows us to strengthen the presence of arts and their cultural component in education.

Key words: active methodology; a/r/tography; Arts Education; competence; Project-Based Learning.

Sumario. 1. Introducción. 2. Aprendizaje Basado en Proyectos de naturaleza artística (ABP-A) y competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC): evaluación de un programa de intervención en la formación inicial de docentes desde un enfoque a/r/tográfico. 2.1. Objetivos. 2.2. Metodología, instrumentos y diseño de la investigación. 2.3. Resultados y discusión. 3. Conclusión. 4. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Salido-López, Pedro V. (2024). El concepto de competencia en conciencia y expresiones culturales en la formación inicial de docentes: evaluación de un programa pedagógico basado en los principios de las metodologías activas. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 175-185.

1. Introducción¹

La vinculación entre artes, cultura y educación ha sido objeto de debate en los últimos lustros ante el diseño de nuevos planteamientos curriculares. 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 marco redactado por la Comisión Europea en 2018 (CE, 2018) fijaron las directrices de un proyecto educativo en el que el papel de las artes y la cultura está muy presente. El mapa de competencias diseñado para generar líneas de convergencia entre los sistemas educativos europeos incluyó, pues, la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC) entre la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes que caracterizan el nuevo modelo de educación y formación íntegra. De manera general, esta concreción competencial “implica comprender y respetar la forma en que las ideas y el significado se expresan de forma creativa y se comunican en las distintas culturas” (CE, 2018, C189/11). Además, se hace una clara mención a ciertas capacidades para formular ideas de manera figurativa y abstracta a través de actividades artísticas, así como a actitudes abiertas y de respeto ante una gran diversidad de manifestaciones culturales (CE, 2018). La CCEC se convierte, de esta manera, en un nexo para la conexión entre la escuela y la sociedad. En este proceso, el patrimonio, la identidad y la construcción cultural compartida articulan una formación que no permanece ajena a un componente de disfrute y a la expresión que da cuerpo a la dimensión artística de la competencia (Alsina y Giráldez, 2012; Salido-López, 2017).

Como no podía ser de otra manera, esta amplitud de conceptos que se aglutinan en torno a la competencia en cuestión requiere analizar cómo se entiende su esencia en los procesos de formación inicial de docentes. Atendiendo a la recomendación europea a la que hacíamos referencia anteriormente, se ha de tener en cuenta que la CCEC requiere del aprecio y la valoración crítica de manifestaciones culturales en relación con la sociedad que las genera, así como de la creatividad en la manifestación artística. Se incluyen, a su vez, el desarrollo de habilidades perceptivas y comunicativas; de la sensibilidad y el sentido estético; y de una noción básica de las técnicas, recursos y convenciones de los lenguajes artísticos. Por otro lado, esta formación competencial alude a habilidades de cooperación y para la realización de experiencias artísticas compartidas; al fomento de la iniciativa y creación personales; y no se olvida de la valoración de la libertad de expresión, de la diversidad cultural y del diálogo intercultural (CE, 2018; Mula y Llorens, 2010). La competencia, por tanto, pretende formar individuos capaces de “actuar de forma atenta, respetuosa, sensible, abierta y crítica respecto al arte (y al diálogo entre las artes) y a la cultura (y al diálogo intercultural), y [de] participar en procesos artísticos, culturales e interculturales mediante el uso de técnicas y recursos comunicativos y creativos” (Alsina, 2009, p. 16).

Esta perspectiva de lo que supone la CCEC es un claro ejemplo de que, de un tiempo a esta parte, asistimos a un renacer en la educación en artes (Huerta y Domínguez, 2020). La escasa presencia que tiene el patrimonio y sus procesos culturales en los estudios superiores de Educación (Fontal-Merillas, 2016; Fontal, Ibáñez-Etxeberria, Martínez y Rivero, 2017) o el importante papel de las artes visuales en educación (Marín, Roldán y Caeiro, 2020) han propiciado nuevas estrategias pedagógicas y didácticas ante los retos formativos demandados por la sociedad actual. Si bien es cierto, y más allá de la expresión mediante lenguajes artísticos o del trabajo en torno a aspectos vinculados al gusto estético, se detecta cómo la valoración del papel de las artes y su esencia humanística en educación siempre se ha visto resentida por el importante sesgo disciplinar que ha marcado su estudio.

¹ El presente artículo está desarrollado en el marco del Proyecto PID2020-115624RA-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (MCIN/AEI/10.13039/501100011033).

En este contexto de reflexión en torno al binomio artes y educación, han sido diferentes las aportaciones históricas sobre los fundamentos curriculares y metodológicos de la Educación Artística (Giráldez, 2021). En los últimos años, además, han visto la luz investigaciones centradas en dar a conocer los nuevos derroteros de la pedagogía de las artes. En algunos casos, se alude al uso de las artes como una “experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema” (Acaso y Megías, 2017, p. 141). Otros trabajos han vinculado el aprendizaje artístico al concepto de metodologías activas y, de manera concreta, al modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) (Kalyoncu y Tepecik, 2010; Salido-López, 2020) y en la Creación (Caeiro, 2018). Por último, y entre otros muchos que podríamos reseñar, algunos estudios de rabiosa actualidad pretenden enseñar a aprender artes visuales desde una perspectiva que aúna investigación y creación a través de un enfoque a/r/tográfico (Marín, Roldán y Caeiro, 2020).

Ante la apertura de nuevas vías en la forma de enseñar y aprender arte, se pretende con esta investigación concitar el modelo ABP-A con los planteamientos de la a/r/tografía en pro de una mejora en la formación inicial de docentes. El Aprendizaje Basado en Proyectos surge como una metodología activa que permite aprender desde la acción y otorga al discente un papel central en el proceso educativo. Se caracteriza, además, por presentar un problema globalizado que necesita de la investigación para ser resuelto y se sirve del trabajo cooperativo (Imaz, 2015; Vergara, 2016). Así pues, frente a modelos académicos que enfatizaban la copia y el dibujo del natural o entendían el arte como un hecho expresivo, el ABP-A supone que el artefacto artístico sea analizado desde planteamientos cognoscitivos que, junto al análisis de la obra, requieren de un importante componente práctico y creativo. Por su parte, el modelo de investigación a/r/tográfico surge como un acto de enseñanza que aúna investigación y creación artística en el contexto de la Investigación Basada en las Artes. Rita Irwin considera que “estar comprometido en la práctica de la a/r/tografía significa indagar en el mundo a través de un proceso continuo de creación artística (...) y escribir no separada o ilustrativamente, sino de forma interconectada y tejida con lo anterior para crear nuevos o más amplios significados” (Marín-Viadel y Roldán, 2019, p. 888). En este sentido, se puede considerar que el proceso de investigación para crear un producto final que dé respuesta a un ABP-A permite estimular el recuerdo y tejer nuevas líneas formativas en el contexto de una propuesta de investigación a/r/tográfica. Para el caso que nos ocupa en este estudio, se busca aprovechar esta conexión con la finalidad de ahondar en el concepto de CCEC adquirido por un colectivo de docentes en formación.

2. Aprendizaje Basado en Proyectos de naturaleza artística (ABP-A) y competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC): evaluación de un programa de intervención en la formación inicial de docentes desde un enfoque a/r/tográfico

2.1. Objetivos

El planteamiento general de esta investigación parte de la necesidad de valorar cuál es el concepto que los y las docentes en formación tienen del papel del arte en un contexto de educación por competencias. Se plantea, en consecuencia, reflexionar acerca de modelos pedagógicos que permitan valorar la función de la creación artística y del desarrollo cultural en la escuela. Atendiendo a estas finalidades, se han definido los siguientes objetivos específicos para obtener una visión más exhaustiva del fenómeno a estudiar:

1. Analizar el concepto de CCEC y las dimensiones que lo integran.
2. Establecer una relación entre el área de Educación Artística y el tratamiento de la competencia atendiendo a la formación previa del grupo de investigación.
3. Indagar acerca de los nexos de unión entre el modelo ABP-A y la CCEC desde una perspectiva de investigación a/r/tográfica.
4. Aproximar universidad y escuela a partir de un criterio conceptual acorde con las exigencias de una Educación Artística renovada.

2.2. Metodología, instrumentos y diseño de la investigación

La investigación llevada a cabo parte de los principios de la complementariedad metodológica, planteamiento mixto que se sirve tanto de técnicas cualitativas como cuantitativas para dar respuesta a los objetivos de investigación (Pérez, 2000). El enfoque cuantitativo ha permitido valorar el grado de concreción de la definición de CCEC dada por cada participante en la experiencia empírica. En este proceso, nos hemos servido de una rúbrica para la recogida de información organizada en dos partes claramente diferenciadas y que concretan los conocimientos, capacidades y actitudes esenciales relacionados con esta competencia: “Comprensión, conocimiento, apreciación y valoración crítica de la obra de arte y otras manifestaciones culturales” y “Creación, composición e implicación” (Anexo 1) (CE, 2018; *cfr.* Mula y Llorens, 2010). El análisis de los datos obtenidos se ha realizado a través de la asignación valores numéricos a diferentes criterios cualitativos para su transformación en resultados cuantitativos (Flick, 2014) (Tabla 1).

Tabla 1. Rangos cuantitativos asignados a los criterios cualitativos de la rúbrica de análisis.

Criterio	Valor
Inclusión del criterio en la conceptualización de la competencia artística	1
No inclusión del criterio en la conceptualización de la competencia artística	0
No procede incluir el criterio en la conceptualización de la competencia	0 ²

Fuente: elaboración propia

Por su parte, el enfoque cualitativo se ha articulado desde los principios de la *a/r/tografía*, método que incorpora la creación artística y la escritura como formas de investigación en un proceso de documentación de experiencias vinculadas a la indagación y el aprendizaje³. Este planteamiento aúna investigación, educación y creación en un equilibrio coherente (Irwin, 2004; Marín, 2017; Marín-Viadel y Roldán, 2019). Como metodología de investigación educativa basada en la práctica, la *a/r/tografía* “interrelaciona los paradigmas epistemológicos del arte, la pedagogía y la investigación, y se interesa por estudiar los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento” (Madrid, 2014, p. 24). Las técnicas para la recogida de datos son las propias de las formas cualitativas de las Ciencias Sociales (Irwin y Golparian, 2017):

- *Observación participante*. Facilita interactuar con el grupo de investigación e intervenir en la acción para recoger datos en el campo de trabajo que faciliten reflexiones en torno a los objetivos de investigación.
- *Estimulación del recuerdo*. Permite obtener una información completa sobre el concepto que el grupo de investigación tiene de los contenidos a tratar.
- *Notas de campo*. Se convierten en un recurso para conocer las dificultades encontradas en el desarrollo de la investigación.
- *Registro visual de la producción artística*. Permite el diseño de instrumentos de investigación (fotoensayo y serie muestra) en el proceso de análisis de datos y resultados.
- *Grupos de discusión y/o entrevistas de grupo*. Se organizan en torno a diferentes bloques temáticos y contenidos clave relacionados con los objetivos del proyecto de investigación (Tabla 2).

Tabla 2. Bloques temáticos y contenidos clave para la organización de los grupos de discusión.

Bloques temáticos	Objetivos relacionados	Contenidos clave
Conceptualización de la CCEC y del área de Educación Artística.	1 y 2	- Subcompetencias y concreción de la competencia. - Finalidades de la Educación Artística en el contexto de las competencias.
Educación Artística y enfoques metodológicos	3 y 4	- Renovación de planteamientos pedagógicos y didácticos. - Metodologías activas (ABP-A) y competencia artística.

Fuente: elaboración propia

Los criterios generales de rigor y éticos que han marcado esta indagación parten de las aportaciones de Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012) sobre la investigación de carácter cualitativo, siendo extrapolables al planteamiento de la *a/r/tografía*: credibilidad o valor de la verdad, consistencia o dependencia, relevancia y adecuación o concordancia teórico-epistemológica.

Las fases de intervención en relación con las particularidades de un proyecto de investigación *a/r/tográfico* han sido las siguientes:

- *Fase de diagnóstico conceptual*. Investigación en torno a cómo se entienden la educación y competencia artísticas desde una perspectiva curricular y análisis del ABP-A como estrategia metodológica.
- *Fase de diseño*. Planificación de proyectos fundamentados en el aprendizaje cooperativo como método para la formación artística.
- *Fase de ejecución*. Resolución de proyectos de naturaleza artística en torno a tres momentos clave: investigación, creación y exposición de resultados/evaluación entre el grupo de investigación.
- *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.

En el estudio empírico han participado 76 estudiantes del cuarto curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, muestreo por conveniencia que estuvo integrado por un 94,8 % de mujeres y 5,2 % de hombres procedentes de distintos puntos de la geografía nacional. En todos los casos, los y las integrantes del grupo de investigación habían tenido experiencias en el área de Educación Artística en su formación obligatoria. Además, se manifestó un conocimiento de la realidad actual de nuestra disciplina derivado de

² Se otorga un valor =0 al ítem porque supone no incluir el criterio en la conceptualización de la competencia. Si bien, en estos casos se requiere de justificación en la cumplimentación de la rúbrica de evaluación por parte de los y las participantes en la investigación.

³ Las tres primeras letras de *a/r/tografía* corresponden a un acrónimo que en inglés significa arte (art). Además, las tres letras derivan de las palabras artista (artist), investigador (researcher) y profesor (teacher) (Marín, 2017).

la estancia en colegios durante el periodo de Prácticum I que incluye el título de Grado. Para dar respuesta al principio ético de confidencialidad, se ha protegido la identidad de todas las personas participantes en el proyecto, usando sus nombres únicamente en la autoría de las obras que componen la serie muestra incluida en el informe final. Así mismo, el grupo de investigación fue informado de que las producciones artísticas y los datos recogidos durante el desarrollo del proyecto podrían formar parte de diferentes publicaciones (Anexo 1).

2.3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos en relación con los objetivos de investigación propuestos en el apartado 2.1 y los bloques temáticos descritos entre los instrumentos de investigación reseñados en el bloque 2.2 se concretan en los siguientes módulos:

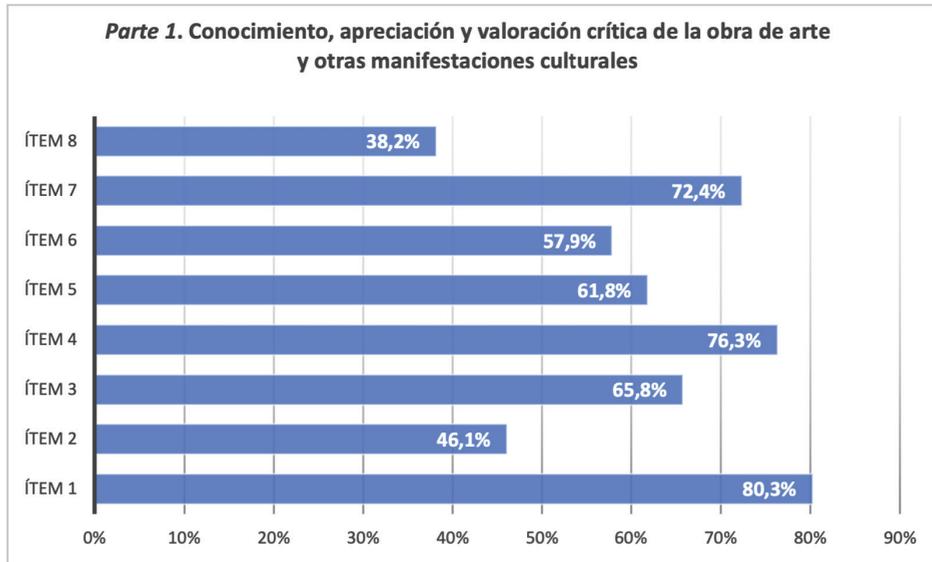
1. *Conceptualización de la competencia artística en los procesos de formación inicial de docentes.*

La formación de docentes debe poner en valor el papel de las artes, del patrimonio y de su componente cultural para dar respuesta a las exigencias derivadas de un modelo de educación articulado desde el concepto de competencia. En este sentido, uno de los primeros aspectos a destacar en esta discusión de resultados se relaciona con la amplitud de subconceptos que integran la definición de la CCEC. La primera aproximación a esta concreción conceptual, llevada a cabo en la fase de diagnóstico a través de grupos de discusión iniciales, puso de manifiesto la necesidad de profundizar en el conocimiento y análisis de cuanto supone esta formación competencial. En el marco de análisis del currículo de Educación Artística y de las finalidades de nuestra disciplina, el grupo de investigación se limitó a identificar la CCEC con un concepto generalista de formación artística. Si bien es cierto, se evidencia que esta competencia clave, también calificada como cultural y artística, integra diversos conocimientos, capacidades y actitudes vinculados tanto a la comprensión y valoración crítica de diferentes manifestaciones culturales como a la creación y experimentación mediante los lenguajes del arte. Como resulta evidente, esta aproximación a la esencia de la competencia se valoró como un requisito obligatorio para su integración en los programas didácticos de las diferentes etapas educativas (objetivo 1)

El estudio del concepto de CCEC y de las opiniones del grupo de investigación acerca de la relación establecida entre esta y el área de Educación Artística (n=76), se gestionó a través de un proceso de autoevaluación controlado y revisado por el investigador principal y se apoyó en la rúbrica recogida en el Anexo 1. Como quedó reseñado anteriormente, este instrumento para el análisis de datos se organizó a partir de diferentes ítems descriptivos organizados en dos bloques de subconceptos que derivan tanto de la definición dada a la misma en el marco normativo europeo como de diferentes trabajos de investigación de los últimos años (CE, 2018; Mula y Llorens, 2010; Salido-López, 2017). Se intentó, de esta manera, analizar el concepto de CCEC adquirido por el grupo de investigación a través de un proceso que determinó la inclusión o exclusión de cada uno de los ítems en la definición previa dada por cada participante en la experiencia empírica. Los resultados obtenidos evidenciaron cuáles son las líneas de actuación a tener en cuenta en los procesos de formación didáctico-disciplinar de docentes para que esta competencia sea incluida con éxito en los proyectos didácticos de aula.

Como quedó puesto de manifiesto en la descripción metodológica, la primera parte de la rúbrica se refiere al conocimiento y la valoración de la obra de arte como ingrediente esencial de la competencia (Tabla 3). Los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los y las docentes en formación eran conscientes de que la vinculación de la CCEC con el área de Educación Artística no debe obviar la valoración de la obra de arte como testimonio cultural de la sociedad en la que se inscribe (Ítem 1). Se tuvo en cuenta también en un porcentaje alto de las definiciones la necesidad de vincular la competencia con el respeto por otras formas de pensamiento y expresión plástica (Ítem 3), así como de tratar las propuestas artísticas contemporáneas como patrimonio del presente en los proyectos de aula (Ítem 4). Otros aspectos vinculados a la diversidad cultural (Ítem 6) o a la apreciación de la creatividad en la obra de arte (Ítem 7) también obtuvieron una buena valoración en el análisis de resultados. Si bien es cierto, se detectó que algunos conceptos clave deben ser reforzados en aras de una mayor concreción de la misma. Por ejemplo, resulta interesante destacar cómo menos de la mitad del grupo de investigación tuvo en cuenta la importancia de vincular el conocimiento de la obra de arte con la evolución del pensamiento a través de su contenido estético (Ítem 2). Un resultado similar se encontró cuando se trató la valoración del museo como espacio pedagógico y fuente de enriquecimiento para la educación formal (Ítem 8). Aspectos básicos como la interpretación del mensaje transmitido por la creación artística también deben ser tenidos en cuenta, pues se considera un elemento básico de esta formación competencial (Ítem 5).

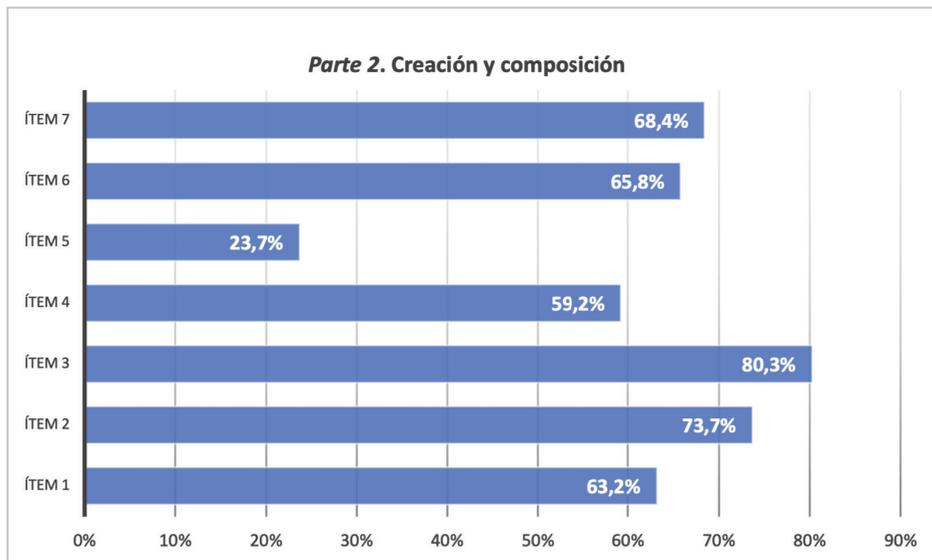
Tabla 3. Resultados porcentuales de la parte 1. Conocimiento, apreciación y valoración crítica de la obra de arte y otras manifestaciones culturales.



Fuente: elaboración propia

Por otro lado, los resultados obtenidos en la segunda parte de la rúbrica (Tabla 4), cuyos ítems se centran en el componente competencial de creación y composición, evidenciaron la necesidad de fomentar propuestas en la formación didáctico-disciplinar de docentes que permitan reflexionar sobre cómo se está articulando la conexión de la competencia con nuestra área de conocimiento.

Tabla 4. Resultados porcentuales de la parte 2. Creación y composición.



Fuente: elaboración propia

En primer lugar, llama la atención la escasa vinculación que se estableció en las definiciones iniciales dadas por el grupo de investigación entre la competencia artística y la puesta en marcha del pensamiento divergente en los procesos de creación, pues es una de las habilidades implicadas en la creatividad (Ítem 5) (Ferrándiz, Ferrando, Soto, Sáinz y Prieto, 2017). Aunque esta última no es algo específico de la Educación Artística, si hemos de tener en cuenta la estrecha relación que tradicionalmente se ha establecido entre ambos conceptos (Acaso et al., 2019). Así se evidencia, además, en el análisis de las definiciones recogidas en el proyecto de investigación que da cuerpo a este artículo (Ítems 2 y 3). A pesar de ello, se detectó que la relación entre pensamiento divergente y creatividad no se puso de manifiesto en un porcentaje alto de los casos que formaron parte de este estudio.

Por otro lado, la vinculación de la competencia con el interés por participar en la vida cultural del entorno y con el espíritu de conservación del patrimonio formaron parte de un alto porcentaje de definiciones, también desde la vertiente de creación propia de esta formación competencial (Ítems 6 y 7). Así mismo, se valoró la necesidad de dominar técnicas y recursos para la creación y de poner en práctica experiencias artísticas compartidas (Ítem 4). En los casos en los que no se incluyó esta última conexión, se detectó que únicamente se puso en relación la CCEC con el conocimiento de la obra de arte, considerando secundarios los aspectos

procedimentales propios de nuestra área de conocimiento. De ahí que los resultados porcentuales del ítem 1, referido a la realización de composiciones de forma personal y con sentido estético, y del ítem 4 presenten valores porcentuales semejantes.

De manera global, se detectó con este análisis que es necesario concretar la conceptualización de la CCEC y su relación con el área de Educación Artística en los procesos de formación inicial de docentes. Aunque el grupo de investigación ya había cursado asignaturas vinculadas a nuestra área de conocimiento, esta primera fase del proyecto puso de manifiesto que en el cuarto curso aún existen carencias a las que es necesario dar respuesta para garantizar el éxito en la incorporación al mercado laboral de quienes aspiran a la función docente (Objetivo 2). Así pues, se consideró necesario acercarse a una visión crítica de la realidad de esta disciplina, pues el desconocimiento de lo que suponen las prácticas artísticas en educación formal, al que se hace mención en algunas investigaciones de los últimos años (de Juan, 2019), aún sigue siendo una constante en la práctica de aula. La conexión entre universidad y escuela, pues, debe hacerse desde los planteamientos de una Educación Artística que atiende tanto a las funciones interpretativas del arte como a las productivas. De esta manera, los contextos educativos y la cultura escolar se presentan ante la sociedad como uno de los escenarios que permiten proporcionar experiencias significativas a través de la función cultural y social de las artes (Abad, 2021).

2. Educación Artística y enfoques metodológicos: nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos.

El análisis de los resultados obtenidos sobre la conceptualización de la CCEC constató, por otra parte, la necesidad de generar estrategias formativas acordes con las finalidades de una Educación Artística contemporánea. Atendiendo a un planteamiento de investigación de naturaleza a/r/tográfica, se diseñaron y ejecutaron proyectos en torno al equilibrio de acciones que caracteriza al método (investigación, educación y creación) en aras de la mejora de los resultados obtenidos del análisis expuesto anteriormente (Objetivo 3) (Fig. 1).

Fig. 1. Fotoensayo ABP-A compuesto por una fotografía de autor (2021) con Cita Visual Indirecta (J. Niebla, *Tipografías*, s.f.) -parte superior izquierda-, una fotografía de J. Rodríguez (2021) *Sesión de tipografías con claroscuro* -parte inferior izquierda- y una fotografía de autor (2021) *Producto final expositivo del proyecto "Tipografía de la letra en la obra de Josep Niebla. Trabajo: L. García"* -derecha-.



Fuente: elaboración propia

Tal y como quedó reseñado en el apartado anterior, la primera parte analizada de las conceptualizaciones de la CCEC aportadas por el grupo de investigación incluyó ítems descriptivos de la comprensión del patrimonio en un mundo de diversidad cultural. En este sentido, la puesta en marcha de diferentes proyectos de naturaleza artística permitió una reflexión pedagógica para intentar mejorar aquellos aspectos que, vinculados con la competencia objeto de análisis, deben ser llevados al aula desde el área de Educación Artística. El ABP-A desde su faceta de investigación fue un medio para profundizar en la comprensión y valoración de la obra de arte como testimonio de la sociedad en la que se inscribe y, sobre todo, para valorar cuanto supone la evolución del pensamiento a través de los cambios estéticos que se manifiestan en la manera de crear (Ítems 1 y 2). En este contexto de consideraciones y reflexiones estéticas, el planteamiento de trabajo permitió otorgar una visión diferente de las propuestas artísticas contemporáneas que supusieron una ruptura con el academicismo en la manera de crear (Ítem 3). La interactividad con el espectador propia del arte actual se prestó como un elemento clave de un nuevo concepto de CCEC, pues la obra y la génesis de sus procesos creativos se convirtieron en un recurso pedagógico de primer orden.

Por otra parte, el diálogo intercultural como ingrediente básico de la CCEC se consideró un eslabón clave en el diseño del ABP-A y para una formación artística de calidad (Ítem 6). La necesidad de acercarse a la obra de arte desde la perspectiva del artista y valorando su componente social supuso una nueva consideración de creaciones que, producidas en un contexto estético actual o de vanguardia, se han etiquetado como enigmáticas o dirigidas a élites. En este sentido, algunas de las propuestas de proyectos formuladas a lo largo de la investigación permitieron reflexionar sobre cómo debe ser la interpretación del mensaje transmitido

por la obra de arte en los procesos de formación íntegra (Ítem 4). No se ha de olvidar que el desarrollo de la competencia artística debe tener en cuenta la forma en que el docente se convierte en un mediador entre la obra de arte y el discente y, por lo tanto, se ha de valorar el tipo de prácticas de interpretación (ítem 5). Desde la perspectiva del ABP-A, y partiendo de estas valoraciones previas, se evidenciaron planteamientos como los defendidos por Arriaga (2008), para quien la obra no tiene un solo significado porque la interpretación depende del espectador y cada creación cambia constantemente de significado. A este proceso en el que la autoridad interpretativa pasó del autor o la autora a la obra y al espectador se le llamó “la muerte del autor” o “el nacimiento del lector/espectador” (Arriaga, 2008, p. 102). Además, en el caso del arte contemporáneo se plantea una interpretación múltiple cuyas variedades específicas no están previstas ni determinadas (Shusterman, 2002).

En otro orden de cosas, se ha de destacar que el planteamiento de investigación desde la perspectiva del ABP-A también supuso una nueva mirada al concepto de creatividad (Ítem 7). Aunque las conceptualizaciones iniciales dadas en los grupos de discusión no obviaron la relación de esta con nuestra área de conocimiento, se consideró necesario profundizar en su definición ante la cantidad de campos y elementos que abarca. Frente a una mirada inicial algo superficial, el enfoque de trabajo a través de proyectos permitió reflexionar sobre la creatividad como un “acto de liberación de la originalidad que se impone a la razón objetiva y al hábito cotidiano, que se basa en el descubrimiento de las infinitas soluciones que existen para resolver un problema” (Barbero, 2016, p. 86). En nuestro caso, esta resolución adquirió una naturaleza artística.

Por último, el enfoque de ABP-A permitió fortalecer las relaciones entre el desarrollo de la CCEC y el área de Educación Artística a través de una aproximación a un nuevo concepto de museo (Ítem 8). En este sentido, no se ha de olvidar lo que aportan las instituciones museísticas a la educación reglada y su apoyo didáctico a los programas escolares y universitarios (Lavado, 2011; Fontal, Marín y García, 2015; Huerta, 2019). La labor de los Departamentos de Educación y Acción Cultural, claro ejemplo de un nuevo museo didáctico, permitió atender las necesidades de una Educación Artística que, sin olvidar la importancia del proceso creativo y del disfrute con la observación, se nutre de un importante aporte de lo histórico y lo cultural (Salido, 2020).

Tal y como ya se ha mencionado en el apartado anterior, el segundo bloque de ítems descrito en la rúbrica facilitó la recogida de información referida al componente de creación, composición e implicación propio de la CCEC. En este caso, el enfoque de la parte experimental y de comunicación de resultados propio del modelo ABP-A abrió la puerta a un proceso reflexivo en torno a cómo acercar al aula ciertos aspectos que, por la amplitud de la definición de la competencia, pasaron desapercibidos en el proceso de conceptualización. Tal y como ha quedado puesto de manifiesto anteriormente, no se hizo necesario incidir en la relación establecida entre creación y creatividad e iniciativa para expresarse mediante códigos artísticos, pues fue un aspecto que formó parte de la gran mayoría de las conceptualizaciones dadas por el grupo de investigación (Ítems 2 y 3). Por el contrario, sí se tuvieron que abordar otros aspectos como la importancia de realizar composiciones de forma personal que atiendan a ciertos criterios estéticos (Ítem 1). El enfoque de investigación *a/r*/tográfico otorgado al proyecto de ABP-A permitió al grupo de investigación aproximarse al contexto educativo como artistas-docentes. En este proceso, se valoró la relevancia de una experiencia estética que no permanece al margen de la importancia de la disposición, del orden, de la medida y de los elementos compositivos de un todo “cargado de expresividad y sentido para el sujeto que percibe la belleza” (Sánchez, 2010, p. 26).

En lo que atañe al dominio de técnicas como estrategia para la creación (Ítem 4), se detectó la necesidad de incidir en una actualización acorde con propuestas creativas que van más allá de los procedimientos tradicionales. En este sentido, el modelo de ABP-A permitió concitar con éxito aspectos conceptuales de naturaleza técnica, pues formaron parte de la fase de investigación, con los procedimientos prácticos que requiere la aplicación de recursos y técnicas para el uso de códigos artísticos como medio de comunicación y expresión personal (Fig. 2). Por su parte, el interés por contribuir a la conservación del patrimonio (Ítem 6) o por participar en la vida cultural del entorno (Ítem 7) también fueron aspectos que quedaron reforzados desde la experiencia del ABP-A, sobre todo en una fase de investigación centrada en el conocimiento de la obra de arte y del contexto social y cultural en el que esta se inscribe.

Por otro lado, nos encontramos que en un porcentaje muy bajo de conceptualizaciones se vinculó la competencia artística con el fomento de habilidades para un pensamiento divergente (Ítem 5). En este sentido, y asumiendo que la fluidez, la flexibilidad, la originalidad y la elaboración son las dimensiones más representativas de este tipo de pensamiento (Ferrándiz, Ferrando, Soto, Sáinz y Prieto, 2017), se llevó a cabo una fase de observación en el desarrollo del ABP-A con la finalidad de determinar lo que el método supone en el desarrollo de esta habilidad propia de la CCEC. Este planteamiento se articuló desde la premisa de que el proceso creativo parte de un concepto de flexibilidad que repercute en la originalidad del producto final. Desde esta perspectiva, el modelo de ABP-A supuso que el grupo de investigación planteara preguntas sobre las temáticas propuestas e intentara buscar respuestas ante la curiosidad que despierta la observación y, sobre todo, la creación artística. El método, por tanto, sitúa el aprendizaje artístico próximo a propuestas como las de Acaso y Megías (2017), para quienes el arte es causa de un pensamiento divergente, crítico y subjetivo que se sitúa frente al lógico y positivista que, en ocasiones, inunda las prácticas de aula. La resolución de proyectos de construcciónistas, que necesitan de la investigación para ser resueltos y que se sirven del trabajo colaborativo, pues, permitió generar ideas creativas mediante la exploración de las posibles soluciones al problema planteado. Este hecho se puso de manifiesto en los diferentes productos finales presentados por el grupo de investigación en la fase de comunicación (Fig. 2).

Fig. 2. Serie muestra de productos finales expositivos del ABP-A "Recorrido por las artes plásticas occidentales" compuesta por siete fotografías de autor (2022). Grupos de trabajo de la asignatura *Expresión Artística* (Grado en Maestro/a en Educación Infantil).



Fuente: elaboración propia

Por último, el planteamiento de investigación a/r/tográfico en torno a un modelo de ABP-A facilitó aproximar universidad y escuela desde el punto de vista de la conceptualización de elementos curriculares y, en consecuencia, de la puesta en marcha de propuestas didácticas acordes con una renovación de la pedagogía del arte (Objetivo 4). Por una parte, la formación se abordó desde la experiencia del currículo y el análisis de una competencia incluida en los programas pedagógicos de las etapas obligatorias de la educación. Este hecho permitió aproximar al grupo de investigación a las necesidades reales de una formación artística que, por diversas circunstancias, se encuentra lastrada en la escuela actual. Por otra, se detectó cómo el planteamiento del ABP-A suponía una ruptura didáctica con las prácticas centradas en la manipulación que, en ocasiones, forman parte del recuerdo de quienes aspiran a la profesión docente y son reflejo del desconocimiento de lo que aporta el arte para dar respuesta a los retos de la sociedad actual (de Juan, 2019).

3. Conclusión

Las últimas décadas han supuesto una clara metamorfosis en el ámbito de la pedagogía del arte. Frente a modelos centrados en la manipulación de materiales aptos para ser transformados y/o el aprendizaje del dibujo, se ha reivindicado el papel de las artes como forma de conocimiento. La CCEC que forma parte de los programas educativos de todos los países europeos y que queda conceptualizada en la *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* ha supuesto, además, una nueva mirada a la conexión de la formación artística con la educación formal. En nuestro caso, el aporte a este proceso de cambio se ha diseñado desde un planteamiento que pretende, por un lado, incidir en las dimensiones de la CCEC en relación con el área de Educación Artística y, por otro, generar propuestas en el contexto de la enseñanza del arte desde los principios de las metodologías activas que ponen el acento en el discente. En el primer caso, se evidencia la necesidad de profundizar en el análisis de la competencia y de abordar procesos de formación de docentes que tengan en cuenta la amplitud de las dimensiones que la integran. En el segundo caso, las reflexiones llevadas a cabo en este proyecto de investigación dan cuenta de la necesidad de abrir la puerta a nuevos planteamientos metodológicos. De esta manera, desde la formación inicial de docentes se propiciará una ruptura con prácticas escolares excesivamente guiadas y carentes de un componente cultural que, hasta hace relativamente poco tiempo, han caracterizado las prácticas artísticas en las aulas. En este proceso de actualización y renovación de la disciplina, se ha de destacar a modo de conclusión cómo el enfoque a/r/tográfico se presenta como un gran aliado para dar respuesta a nuevas preguntas de investigación. Como ha quedado puesto de manifiesto, la a/r/tografía permite fusionar en su planteamiento el perfil del artista, del investigador y del profesor, elementos clave cuando de investigación e innovación educativa se trata.

Por último, y a modo de cierre de las conclusiones de esta experiencia de investigación, cabe destacar que el ABP-A cumple los principios de las Metodologías Artísticas de Enseñanza, pues permite organizar estrategias educativas marcadas por un aprendizaje activo y colaborativo y acordes con las exigencias del área de conocimiento (Rubio, 2018). Desde esta perspectiva, se trata de paliar las carencias detectadas en los procesos de formación de docentes, responsables de hacer valer el papel de las artes para una formación íntegra. En lo que respecta a la prospectiva de investigación, cabe concluir señalando que los resultados obtenidos evidencian una ruptura con la obsolescencia que ha caracterizado los derroteros de nuestra área de conocimiento. Se abren, pues, nuevas vías de investigación centradas en la repercusión de la formación de docentes a través de este modelo pedagógico en las aulas de las diferentes etapas que estructuran la educación formal.

4. Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2021). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Fundación Santillana.
- Acaso, M.^a et al. (2019). *El arte de educar creativamente. Reflexiones para una educación artística contemporánea*. TEA.
- Acaso, M.^a, y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Como el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- Alsina, P. (2009). La evaluación de la competencia cultural y artística. *Aula de Innovación Educativa*, 183-184, 16-19. <https://cutt.ly/oLf6En8>
- Alsina, P., y Giráldez, A. (Coords.) (2012). *7 ideas clave. La competencia cultural y artística*. Graó.
- Arriaga, A. (2008). Educación en museos y prácticas de interpretación de las obras de arte. En Bitartean. *Patrimonio y Sociedad. Aprendiendo con Arte. Jornadas de Interpretación y Educación Patrimonial* (101-113). Cederna-Galadur.
- Barbero, A. M.^a (2016). Creatividad y motivación. En M.^a Andueza, A. M.^a Barbero, M. Caeiro, A. da Silva, J. García, A. González, A. Muñoz y A. Torres. *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. UNIR.
- Caeiro, 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. <https://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, 30 de diciembre. <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. <https://eur-lex.europa.eu/TodayOJ/>
- de Juan, S. (2019). *Formas de acción. Apuntes situados sobre la formación artística del profesorado, 2018-2019*. Fundación Carasso.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sáinz, M., y Prieto, M.^a D. (2017). Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? *Anales de psicología*, 33(1), 40-47. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.224371>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- 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. https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2016.v28.n1.47683
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.286321>
- Fontal, O., Marín, S., y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en Educación Primaria*. Paraninfo.
- Giráldez, A. (2021). Fundamentos metodológicos de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (Coords.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Santillana.
- Huerta, R. (2019). *Arte para primaria*. UOC.
- Huerta, R., y Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *EARI*, 11, 9-24. <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: “¿Cómo ha cambiado tu ciudad?” *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665
- Irwin, R. (2004). A/r/tography. A Metonymic Métissage. En R. L. Irwin & A. de Cosson (Eds). *A/R/Tography: Rendering Self Through Arts-Based Living Inquiry*. Pacific Educational.
- Irwin, R., y Golparian, S. (2017). A/r/tografía como metodología para la investigación visual. En R. Marín y J. Roldán (Eds.). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística* (134-164). EUG.
- Kalyoncu, R., y Tepecik, A. (2010). An application of Project-Based Learning in an urban project topic in the Visual Arts course in 8th classes of Primary Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(4), 2409-2430. <https://eric.ed.gov/?id=EJ919879>
- Lavado, P. J. (2011). “Museos para todos”. Accesibles, inclusivos y multiculturales. *Revista del Comité Español ICOM*, 2, 8-19. <https://www.icom-ce.org/revista-icom-ce-digital/>
- Madrid, M. (2014). *Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Marín, R. (2017). A/r/tografía Social: un enfoque metodológico en el contexto de las investigaciones sobre Artes Visuales y Educación. En R. Marín y J. Roldán (Eds.). *Ideas Visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística* (30-45). EUG.
- Marín-Viadel, R., y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marín, R., Roldán, J., y Caeiro, M. (Coords.) (2020). *Aprendiendo a enseñar artes visuales. Un enfoque a/r/tográfico*. Tirant.
- Mula, J. M., y Llorens, J. I. (2010). La evaluación de la competencia cultural y artística. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, 37, 163-175. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/315>

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.

Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287.

Rubio, A. (2018). Cuatro estrategias didácticas basadas en arte contemporáneo: el proceso educativo como obra de arte a través de Metodologías Artísticas de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista de Investigación en Artes Visuales*, 3, 67-79. <https://doi.org/10.4995/aniav.2018.10116>

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. <https://doi.org/10.5209/ARIS.54655>

Salido-López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13656>

Sánchez, G. (2010). Educación estética y educación artística. *Aula*, 16, 21-32.

Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista. Viviendo la belleza, repensando el arte*. Idea.

Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM.

Anexo 1. Rúbrica de análisis de la conceptualización de la competencia en conciencia y expresiones culturales (CCEC)

Complete la siguiente rúbrica teniendo en cuenta su concepto de CCEC y que ha fundamentado su definición*. Se indicará “Sí” si el ítem ha formado parte de la definición, “No” si no se ha tenido en cuenta y N/P si considera que no procede. Puede usar el apartado de “Observaciones” para justificar la respuesta.

		N/P*	Sí	No	Observaciones	
		Comprensión, conocimiento, apreciación, valoración crítica de la obra de arte y otras manifestaciones culturales				
Competencia en conciencia y expresiones culturales	1	Valoración del hecho cultural y artístico como testimonio cultural de la sociedad en la que se inscribe.				
	2	Comprensión de la evolución del pensamiento a través del contenido estético de la obra de arte.				
	3	Respeto por otras formas de pensamiento y expresión plástica.				
	4	Conciencia acerca de la valoración del arte actual como patrimonio del presente.				
	5	Interpretación del mensaje transmitido por una obra de arte.				
	6	Valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural y la importancia del diálogo intercultural.				
	7	Apreciación de la creatividad implícita en la expresión de ideas a través de diferentes medios artísticos.				
	8	Valoración del museo como espacio educativo.				
			Creación, composición, implicación			
	1	Realización de composiciones de forma personal y con sentido estético.				
	2	Iniciativa e imaginación para expresarse mediante códigos artísticos.				
	3	Desarrollo de la creatividad en la expresión de ideas personales a través del lenguaje artístico.				
	4	Dominio de recursos y técnicas para realizar creaciones propias y poner en práctica experiencias artísticas compartidas.				
	5	Puesta en marcha de habilidades de pensamiento divergente desde la intervención artística.				
6	Interés por contribuir a la conservación del patrimonio artístico y cultural.					
7	Interés por participar en la vida cultural del entorno.					

* Se incluyen descriptores del *Proyecto Atlántida* y de la conceptualización de la competencia aportada por el marco europeo (CE, 2018; Mula y Llorens, 2010).

Nota: La información recogida en este trabajo se podrá utilizar en propuestas de investigación para la mejora de la docencia manteniendo el carácter anónimo.