

El desarrollo de metacompetencias a partir de procesos creativos en la formación del profesorado**The development of metacompetences from creative processes in teacher training**

DOI:10.34117/bjdv5n6-144

Recebimento dos originais: 07/04/2019

Aceitação para publicação: 06/05/2019

Andrés Torres Carceller

Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona

Institución: Universidad de Barcelona

Dirección: Campus de Mundet, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

E-mail: andrestorres@ub.edu

Júlia Castell Villanueva

Doctora en Educación por la Universidad de Barcelona

Institución: Universidad de Barcelona

Dirección: Campus de Mundet, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

E-mail: julia.castell@ub.edu

RESUMEN

La programación por competencias se está instaurando como una tendencia generalizada que articula la conformación de los programas de cualquier producto formativo. En formación del profesorado, además de asegurar unos conocimientos básicos en diferentes materias y el desarrollo de diferentes habilidades y destrezas, debe preparar a los futuros docentes para enfrentarse a un panorama educativo en constante evolución que demanda una constante revisión de la propia función docente. Las actuales tendencias focalizadas en el eje competencial presentan un panorama experiencial que permite facilitar, en el contexto artístico, un empoderamiento personal y profesional especialmente efectivo al permitir la generación de experiencias autoformativas que afronta la educación desde posicionamientos autocríticos. Estas experiencias, basadas en el pensamiento crítico y creativo nos permiten, en última instancia, vencer inseguridades para replantearnos creativamente un nuevo perfil docente que nos permita repensar la forma de enfrentarnos profesionalmente al desarrollo educativo, conectado con nuestras propias necesidades y potencialidades fortaleciendo nuestra capacidad de resiliencia al cambio.

Palabras clave: competencias; formación docente; procesos creativos.; educación visual y plástica; educación artística

ABSTRACT

The programming by competences is being established as a generalized tendency that articulates the conformation of the programs of any training product. In teacher training, in addition to ensuring basic knowledge in different subjects and the development of different

skills and abilities, must prepare future teachers to face an educational landscape in constant evolution that demands a constant review of the teaching function itself. The current tendencies focused on the competence axis present an experiential panorama that allows to facilitate, in the artistic context, a personal and professional empowerment especially effective by allowing the generation of self-formative experiences that face education from self-critical positions. These experiences, based on critical and creative thinking, allow us, in the last analysis, to overcome insecurities in order to rethink creatively a new teaching profile that allows us to rethink the way of dealing professionally with educational development, connected with our own needs and potentials, strengthening our ability to resilience to change.

Keywords: competences; teacher training; creative processes; visual and plastic education; artistic education

1 INTRODUCCIÓN

El rol del docente está en constante transformación, con el actual modelo de educación por competencias, centrado en que los estudiantes sean capaces de aplicar el conocimiento, en lugar de replicarlo, con un sistema educativo que ha virado de estar enfocado a la enseñanza, a centrarse en el aprendizaje. Esto supone un nuevo paradigma donde el docente cede el protagonismo al estudiante, preparando las situaciones para que los alumnos alcancen las respuestas por ellos mismos, asumiendo un rol activo. La acción docente no puede asentarse sobre el ritual rutinario. Los docentes deben adoptar una función de facilitadores, creando los escenarios que posibiliten que sus estudiantes puedan construir los aprendizajes de por ellos mismos, el profesor ya no explica sino más bien cuestiona, sugiere... acompañando a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Por lo que es una imperativa necesidad la actualización continua de los docentes para poder anticipar los retos del futuro. Los docentes deben atender a la heterogeneidad del alumnado en lugar de ofrecer un único modelo, deben adaptarse a una nueva realidad donde el acceso a la información es inmediata y la interconectividad facilita la comunicación.

La Educación Visual y Plástica permite explorar y explorarnos, generar y comunicar de forma natural, permitiendo aprender en base a la experiencia. El objetivo no es obtener un resultado final, una obra *bonita*, sino aprender a través del proceso creativo, pintar, transformar, crear no son medios exclusivos de los artistas, del mismo modo que la escritura no es exclusiva de los escritores. El arte es un medio de experimentación y reflexión de lo que está ahí, pero no se manifiesta expresamente. Nos permite adentrarnos en un proceso activo, viviendo una cadena de sucesos generadores de experiencias significativas que facilitan un conocimiento en continua construcción, no existe una respuesta única, ni una

comprensión total. Los procesos creativos como paradigma de saberes mediante la facilitación de las condiciones de conocimiento.

Sin motivación, no hay aprendizaje. Aquello que nos atrae, que despierta nuestra curiosidad, somos capaces de afrontarlo con gran atención. Las experiencias creativas son capaces de transformar al individuo, activando procesos de pensamiento basados en la intuición, pero también en la lógica. El juego es un medio natural de aprendizaje y exploración, que implica voluntad, atención completa y que puede o no, estar bajo una serie de normas o limitaciones, por lo que los procesos creativos no son más que un grado superior de juego.

La creación artística se desarrolla habitualmente como una experimentación, uno sabe por dónde empieza, y de alguna forma lo que pretende lograr, pero no conoce el camino para alcanzar su objetivo, por lo que con el proceso como paradigma, como campo de acción y detonante de aprendizajes, emprende una exploración por tanteo para trazar la vía para lograr su objetivo, que sabe cuál es, pero no conoce. Es por eso que la investigación artística se fundamenta en la práctica -generalmente no sistemática-, hacer es la forma más efectiva de aprendizaje, de tal forma que a través del *hacer* llega a *conocer*, creando una escalada continua donde la experiencia es el medio para el descubrimiento significativo.

Dewey (2004) no consideraba términos opuestos la experiencia y el pensamiento debido a que ambos se complementan, y Da Vinci, ya le atribuía un valor primordial, defendiendo que los saberes que no nacen de la experiencia, “madre de toda certeza”, son vanos y rebosan errores (Da Vinci, 2013).

En este artículo presentamos una experiencia realizada en un contexto artístico no formal con docentes de educación Infantil, Primaria y Secundaria basada en el desarrollo metacompetencial. La experiencia reunió a un grupo de personas interesadas en el ámbito artístico con el objetivo de profundizar en este campo como generador de aprendizajes, pero también como detonante de reflexiones docentes interdisciplinarias. El empoderamiento resultante de esta experiencia debía permitir alejar miedos e inseguridades para dar un paso adelante, asumiendo un papel de docente inquieto e inconformista que concibe la docencia como un lugar de ensayo de nuevos planteamientos didácticos creativos e inspiradores.

2 EL SABER APLICADO, LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

La Unión Europea ha impulsado la integración en los sistemas educativos de la educación por competencias desde hace varias décadas, lo que ha supuesto una

transformación de la concepción y los objetivos de la educación y aunque han supuesto una transformación del modelo educativo, todavía no han sido plenamente integrados en la práctica.

El nuevo paradigma se origina a raíz de la conferencia Mundial de Jomtiel de 1990¹, donde con el objetivo de promover una *educación para todos*, se reivindicó que para cubrir las necesidades básicas de aprendizaje son necesarios unos contenidos básicos de aprendizaje que deben comprender conocimientos teóricos y prácticos, pero también valores y actitudes.

En esta línea el informe *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996), estableció que el aprendizaje debe contribuir al desarrollo pleno de cada individuo y definió cuatro pilares centrales de la educación: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Para concretar estos fundamentos, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico -OCDE- pone en marcha el proyecto *DeSeCo* (2002) para definir y seleccionar las competencias básicas en base a tres criterios:

- 1.- Contribuir a la obtención de resultados tanto de valor personal como social
- 2.- Aplicabilidad en un amplio espectro de contextos y ámbitos relevantes.
- 3.- Que sean beneficiosas para la totalidad de la población al margen del sexo, condición social, cultural y entorno familiar.

Con el objetivo, de que las competencias básicas permitieran una educación integral, que fuera más allá de la simple preparación profesional, para formar personas, ampliando la razón de la educación a una vertiente social que potencia una formación para toda la vida. Esta concepción entiende que la educación no se limita al periodo inicial, sino que es un *continuum* que debe facilitar que los ciudadanos reorganicen sus saberes y adquieran nuevos conocimientos, reflexionar sobre su acción y descubrir nuevas formas de actuar, mejorando su bienestar individual, laboral, social y cultural.

La educación por competencias debía servir para garantizar una educación más abierta, que permitiera adaptarse a las diferentes necesidades de la sociedad, garantizando el principio indispensable de equidad, independientemente de lógicas selectivas (Dubet, 2005). En 2006 el Consejo y el Parlamento Europeo aprobaron en diciembre la *Recomendación de las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006) donde se definían las ocho

¹ Con la colaboración de la UNESCO, UNICEF, FNUAP, PNUD y el Banco Mundial.

competencias clave que los alumnos debían adquirir a lo largo de las diferentes etapas educativas -que sin apenas diferencias continúan vigentes en el sistema educativo español-.

En base a ellas, deberían potenciarse capacidades transversales y habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, sentido proactivo, capacidad de resolución de problemas, evaluación de riesgos, toma de decisiones y manejo constructivo de los sentimientos (Smithers, 1999).

Las competencias clave favorecen el aprendizaje integrado al fomentar un enfoque holístico, reconociendo las múltiples inteligencias, aunando el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal con sentido global y aplicativo (Cano, 2005). Debido al enfoque intercurricular de las competencias, que requieren habilidades y actitudes transversales, es necesaria una pedagogía diferente y una transformación de la organización educativa. Weinert (2001) distingue nueve formas para definir las competencias: destrezas cognitivas especializadas, habilidad cognitiva general, modelo de competencia-desempeño, modelo de competencia-desempeño modificado, tendencias de acción motivada, autoconcepto objetivo y subjetivo, competencia en acción, competencias claves y metacompetencias. Si entendemos la competencia como la capacidad para desempeñarse de manera efectiva utilizando el conocimiento y las habilidades de manera adecuada, las metacompetencias son aquellas que habilitan para la adaptación continua, la autoevaluación y el avance personal, y que en definitiva, son imprescindibles para progresar y adquirir nuevas competencias.

3 LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los docentes deben ser capaces de diseñar los escenarios y las estrategias necesarias para facilitar que los estudiantes adquieran aprendizajes, para lo cual deben disponer de una disposición emocional, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para poder capacitarse como tal. La profesión docente abarca campos diversos y extensos de conocimiento: ciencia, tecnología, lenguas, arte..., pero también pedagogía, sociología, psicología..., que además son abordados con enfoques distintos. De todas las disciplinas, ¿cuánto deben conocer de sus contenidos y cuánto de su didáctica? Resulta evidente, que en cuatro o cinco cursos difícilmente puede alcanzarse un conocimiento profundo de todo ello. El sistema educativo continúa insistiendo en el maestro generalista, que cual sabio renacentista, debe conocer y enseñar casi de todo. La concepción interdisciplinar de la educación por competencias ha permitido recuperar y desarrollar metodologías

globalizadoras en lo que podríamos denominar como *pedagogía por proyectos*, pero su implementación todavía es residual en las escuelas debido a que el modelo de docente, continúa ligado al conocimiento de disciplinas estancas que no se interrelacionan entre sí. Por lo que se insiste en una figura homogeneizada de maestro, que se centra en impartir todas las materias a sus alumnos -excepto las reconocidas como específicas-, en lugar de enriquecer las escuelas con más perfiles de maestros especialistas, que dominen verdaderamente en profundidad un campo de conocimiento para poder inflamar la curiosidad de los alumnos y constituir un equipo docente interdisciplinar capaz de poner en práctica la educación por competencias.

Actualmente la formación del profesorado sigue optando por una formación unificadora, sin apenas especialización, insistiendo en ofrecer una pequeña dosis de conocimiento de muchas materias, optando por la cantidad en lugar de la calidad.

El enfoque de la educación por competencias requiere de una profunda revisión de las metodologías y roles tradicionales de los docentes, debiendo convertirse en facilitadores del aprendizaje, fomentando la curiosidad de los estudiantes, propiciando el trabajo en equipo, asegurando inclusión y creando escenarios propicios para el pensamiento reflexivo.

Las competencias docentes permiten realizar acciones y funciones específicas, propias de la práctica que corresponden a la organización y el ejercicio docente, que engloba tres fases distintas: la planeación, la implementación y la evaluación. Algunas de éstas competencias docentes pueden ser comunes, como las habilidades sociales o de comunicación, pero según el ámbito, éstas son diversas.

Es dudoso que cualquier docente pueda favorecer el aprendizaje de competencias que el mismo no tiene. Por lo tanto, su formación inicial además de capacitarlos como docentes, debe permitirles adquirir un profundo conocimiento disciplinar. Siendo necesario desarrollar metacompetencias específicas para los docentes que les permitan alcanzar un conocimiento integrado que sea la base para desarrollar su profesión. Si la competencia es la capacidad que nos permite afrontar situaciones-problema, parece evidente que cada disciplina planteará problemas distintos.

La evidencia y la investigación deben estimular la reflexión de los docentes sobre su práctica. Por lo que en su formación, debe contemplarse la indagación como medio y estímulo del aprendizaje.

Esta perspectiva plantea nuevos retos sobre los métodos, pero también del credo pedagógico de los futuros docentes, que tienen integrado por su experiencia como alumnos, una concepción tradicional del docente.

El sistema educativo reconoce el papel cambiante del docente transmisor de conocimientos a convertirse en colaboradores y facilitadores del aprendizaje de los estudiantes y asumir también ellos un papel de aprendiz de por vida. Adoptar una perspectiva de aprendizaje permanente significa que los profesores deben poseer las mismas competencias clave que se definen como objetivos de aprendizaje para los estudiantes. La formación docente en los países de la Unión Europea enfatiza las TIC y los idiomas, pero son menos comunes aspectos básicos como liderazgo, habilidades interpersonales y sociales, y es mayoritariamente inexistente el área de la expresión artística (Gordon, Jean et al., 2009). Cuando es algo básico para una formación integral, pues su objetivo último no es formar artistas, sino personas sensibles capaces de valorar, disfrutar y expresar a través de diferentes lenguajes (Alsina y Giráldez, 2012).

Debido a la complejidad de la función docente, su formación exige que las competencias que adquieren durante su formación inicial, se apliquen en el desarrollo de su profesión de forma integrada, articulando al mismo tiempo diferentes capacidades de disciplinas diferentes y con propósitos diversos. Por lo que es necesario encarar la formación docente desde un plano metacompetencial, que permita incorporar de forma efectiva el complicado conjunto de saberes que tienen que actuar interrelacionados -contenidos disciplinares y su didáctica-.

En el documento *Principios europeos comunes para las competencias y calificaciones de los docentes* (2009), la Unión Europea estableció dos recomendaciones para permitir el desarrollo profesional continuo de los docentes:

- Crear estrategias de aprendizaje permanente, coherentes y adecuadamente financiadas, mediante actividades de carácter formal y no formal, que incluyan formación disciplinar y pedagógica, estando a su disposición a lo largo de sus carreras.
- El contenido de éstos programas debe reflejar la importancia de la interdisciplinariedad.

Debido a que la formación inicial es claramente insuficiente para mantener una docencia de calidad, es imprescindible desarrollar una oferta actualizada de cursos que permita a los docentes una verdadera educación durante toda la vida.

4 EDUCACIÓN CONTÍNUA

Si entendemos que la educación está en constante evolución, la profesión docente debe ser dinámica y fluir en consonancia. El contexto cambiante obliga a los docentes a no dar la espalda a la realidad, ni a caer en el abandono de la rutina. La formación permanente representa un aliento de frescura a la tarea docente, permitiendo su pleno desarrollo.

Su concepción se asienta en el informe para la UNESCO de *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996) que establece una educación para toda la vida y la voluntad de hacer del aprendizaje permanente una realidad para todos que marca la política de trabajo que establece el programa *Lifelong learning for all* (OCDE, 1996, 2001). Este planteamiento, amplía la tradicional formación adulta centrada en el mundo laboral, concentrada en la actualización o mejora profesional, revalorizando también la educación en edad adulta como fuente de progreso y por tanto de mejora social.

Por lo que la formación permanente debe actuar como mecanismo de anticipación de los nuevos requerimientos y necesidades y no como una respuesta *a posteriori* ante los cambios surgidos. No debe limitar sus aspiraciones a actualizar y adaptar los conocimientos y habilidades de los docentes, sino que debe convertirse en un espacio de reflexión. No basta con enseñar metodologías o teorías innovadoras porque como afirma Imbernón (2007, p.111):

No es lo mismo transmitir-enseñar-normalizar que compartir, ni actualizar que ayudar-analizar, ni aceptar que reflexionar... No es lo mismo explicar mi teoría y mi práctica como formador o formadora que ayudar a descubrir la teoría implícita de las prácticas docentes. La formación se mueve siempre entre la práctica dialéctica de aprender y desaprender.

A diferencia de la formación reglada, la formación permanente permite al docente-estudiante una mayor libertad de elección -recordamos que el estudiante debe ser el máximo responsable de su educación- y son realizados por su propia voluntad, aunque en cierta manera, para muchos docentes los cursos de formación son percibidos como una rutina necesaria que acaban realizado por razones extrínsecas -fundamentalmente de méritos-, pero que en general, encuentran poco provechosos y acaban teniendo poca afectación en su labor docente (Parellada, Sáez, Sanroma y Torres, 1999).

La formación para toda la vida parte sobre la base que el alumno tiene una formación específica, completada por su experiencia profesional y vital que lo capacitan como docente. Los cursos se centran en temas específicos y delimitados, el hecho de que estén enfocados a

profesionales en activo, implica una disponibilidad horaria limitada que obliga a concentrar los cursos, casi como si de píldoras educativas se tratara. Éstos pueden ser presenciales o a distancia. La formación presencial se enriquece por el contacto directo entre los diferentes profesionales y permite al profesor que la imparte una mayor flexibilidad, adaptándose a las características del grupo, pudiendo variar el desarrollo del curso y el grado de profundización en función de los conocimientos y la experiencia previa de los alumnos (Manca y Ranieri, 2017). En cambio, en la formación a distancia el margen de ductilidad es menor, puesto que los recursos a utilizar a lo largo del curso deben estar previamente creados. Por lo que como apuntan Montesinos et al. (2012) mientras la formación presencial se diseña, los cursos a distancia se producen.

4.1 UNA EXPERIENCIA METACOMPETENCIAL CON DOCENTES INTERNIVEL

En el marco de *L'educació de les arts II. Els llocs de les arts: escola, transversalitat i xarxes* realizado en el centro de arte *Arts Santa Mònica* (2017) de Barcelona, un equipo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, diseñamos un ciclo de talleres que fomentaban el descubrimiento espacial desde el museo como excusa metodológica para la enseñanza artística. En los talleres, dirigidos a docentes de educación Infantil, Primaria y Secundaria, se abordaba el tema del espacio desde cuatro metáforas conceptuales relacionadas directamente con cada una de los diferentes actores de cada etapa educativa: el refugio (infancia), el tránsito (primaria), el no lugar (adolescencia) y el encuentro (docentes). Nuestro objetivo no era producir obras de arte, sino generar a través de los procesos artísticos experiencias autoformativas que permitieran desarrollar las propias capacidades de cada participante, reflexionando en base a su experiencia sobre el papel del arte en la educación y su didáctica, desarrollando de esta forma metacompetencias docentes.

No pretendíamos poner en práctica modelos cerrados para que ellos los reprodujeran con sus alumnos, sino expandir un enfoque creativo que permita empoderar a los docentes para ser los propios creadores de contenido, capacitándolos para generar nuevas propuestas didácticas, revalorizando la figura del docente imaginativo y autónomo, que no se conforma con repetir año tras año las mismas propuestas, sino que afronta la educación desde posicionamientos autocríticos que le llevan a investigar y experimentar nuevas vías. En definitiva, un docente inconformista y creativo, conocedor de la materia disciplinar y que a su vez explora nuevos enfoques con sus estudiantes.

Los talleres adoptan la misma línea que plantea el proyecto *A/r/t/ography* desarrollado por la Universidad de la Columbia Británica (Vancouver), planteando la necesidad de indagar a través de cualquier proceso creativo que implique un enfoque transversal que favorezca reunir en la figura del docente de educación plástica las figuras de artista, investigador y maestro (Kalin, 2014).

El arte, sin protocolos de rigor científico, es un medio de investigación y comunicación ligada a la experiencia que permite generar crítica, reflexión y conocimiento. Es una forma de adentrarse o rechazar la realidad, de interpretar o producir realidad. En definitiva, como creador de conocimiento es por tanto un medio de aprendizaje.

Pensamos que es esencial introducir referentes de arte o artistas contemporáneos para facilitar la conexión con el alumno, un artista coetáneo, comparte realidad con nosotros, por lo que aunque aparentemente nos pueda parecer poco accesible de partida, debido a que su forma de expresión pueda parecer a algunos estudiantes más compleja que obras de épocas anteriores, está interpretando la realidad en la que vivimos.

Pero el empleo de referentes contemporáneos no está centrado en limitarse a una interpretación de la obra que trate de averiguar el significado oculto que le insufló el artista, ni tampoco es imprescindible tener que conocer la vida del autor, con el objetivo de que nuestra aproximación al arte contemporáneo sea limitarnos al conocimiento de un autor con la finalidad de acabar emulándolo, imitando su estilo o rasgos más significativos de sus obras para reproducir su arte. Sino que empleando una cultura *remix*, nos apropiarnos de obras (entendiendo *obras* en el sentido más amplio, incluyendo la cultura visual, publicidad, youtube, cine...), descontextualizándolas y agrupándolas para emplearlas como detonantes o complementos para el desarrollo por parte de los estudiantes de procesos creativos (Castell, Torres, Otero, y Navarro, 2018).

Con el proceso como paradigma, no pretendíamos enseñar conceptos, sino que mediante la práctica de procesos creativos generados a partir de los diferentes espacios del Centro de Arte *Arts Santa Mònica*, los docentes-alumnos alcanzarán sus propias conclusiones y propuestas de futuro.

Un proceso metacompetencial implica aplicar un enfoque constructivista y funcional centrado en los conocimientos -saberes y habilidades- que permiten resolver tareas, además de conceder una gran importancia a la experiencia que permite que se aprendan las competencias. Sabiendo entrelazar eficazmente competencias metodológicas y competencias

psicopedagógicas y metodológicas, competencias conceptuales o teóricas, y competencias sociales.

Como analiza García (2012), la competencia cultural y artística se divide en la *dimensión cultural* como canal de entrada de estímulos mediante la percepción, la experimentación y el descubrimiento del entorno, mientras que la *dimensión artística* está relacionada con la ideación y desarrollo de procesos creativos. La conjunción de las dos dimensiones favorecen el pensamiento por complejidad, que es aquel que va más allá del simple conocimiento de conceptos y procedimientos, posibilitando actuar de manera competente al saber reconocer qué conocimientos y habilidades serán más eficaces para una actuación concreta y ser capaz de aplicarlos en función de la situación.

Con esta intención pretendemos crear el escenario para que los docentes-alumnos realicen acciones que permitan desarrollar su capacidad de auto-expresión a través de una amplia variedad de medios, perfeccionando sus habilidades creativas, siendo transferibles a una amplia variedad de contextos profesionales y a la valorar la capacidad para relacionar nuestras opiniones sobre creatividad y expresividad con otros puntos de vista (fig.1).

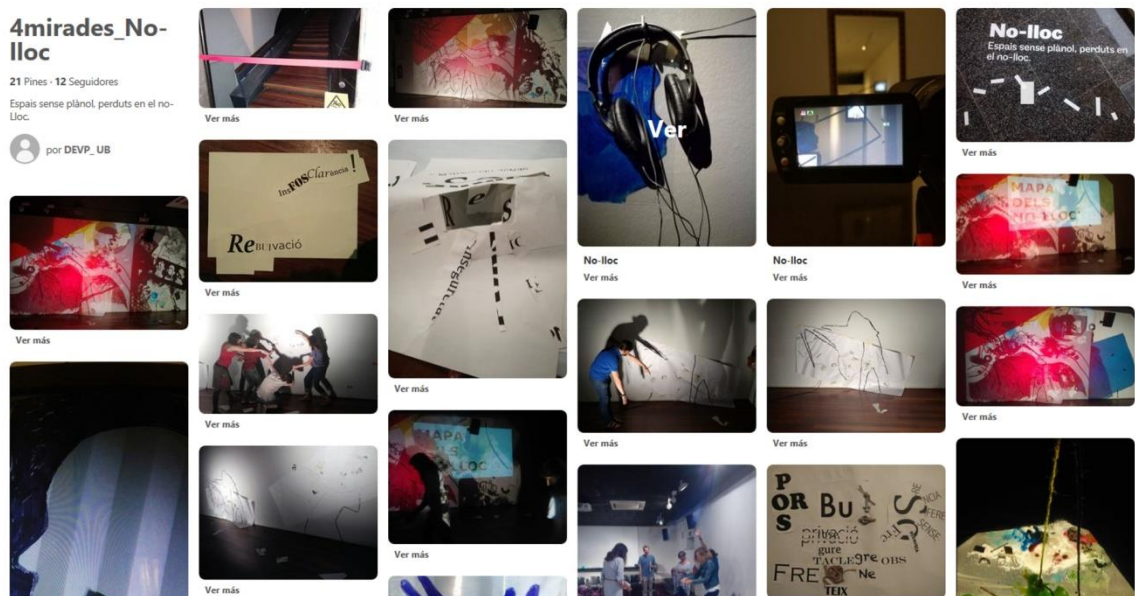


Figura 1. Muestra de momentos de los talleres. Fuente: Los autores

Pero además, desde el enfoque metacompetencial, profundizar en sus competencias docentes, como organizar y animar situaciones de aprendizaje, implicar a los alumnos en su

aprendizaje y en su trabajo, gestionar la progresión de los aprendizajes y trabajar en equipo, pero además de potenciar algunas de las que propone Perrenoud (2004, p.15-16) para maestros de Primaria, desarrollar competencias ligadas al docente universitario como reflexionar e investigar sobre la enseñanza (Zabalza, 2003) o en acciones de liderazgo, cooperación, persuasión (Valcárcel, 2005). Enfatizando en el transcurso de los talleres la importancia de la capacidad reflexiva y autocrítica de los docentes con su enseñanza, con el objetivo de revisarla y mejorarla de forma sistemática (Tejada, 2009).

5 METODOLOGÍA

El formato escogido para desarrollar esta propuesta fue el de taller. El taller es una forma organizativa tradicional, que nos permitía desplegar una serie de actividades en un espacio concreto durante un periodo de tiempo determinado suficientemente largo como para permitir conseguir provocar una secuencia didáctica completa y exhaustiva. La secuencia se ideó para favorecer un aprendizaje significativo que permitiera contextualizar la práctica realizada, experimentando en primera persona, reflexionando sobre la experiencia y analizando referentes artísticos, participando de un proceso creativo completo que permitiese interpretar la propia creación como cierre final.

Nuestro enfoque pretendía abordar el espacio desde los *microentornos*, es decir, el marco inmediato donde nos situamos como personas. Pero sin obviar tampoco los *macroentornos* porque tampoco pretendíamos un trabajo aislado, separado de la realidad de cada individuo, negando que el contexto social, cultural e institucional afectan directa o indirectamente nuestras acciones. Pero desde nuestro interés por dirigir nuestra atención hacia lo cercano, ya que el macroentorno escapa a nuestra capacidad de influencia, pretendíamos transformar nuestro entorno inmediato para potenciar la creatividad, convirtiéndolo en el eje de trabajo, creando un contexto práctico que favorezca investigar el espacio cognitivamente, dando una mayor importancia a los sentidos y los sentimientos. Convirtiendo el desarrollo de los talleres en un ecosistema creativo donde se suman el *biotipo educativo* (arquitectura) y la *biocenosis educativa* (docentes) (Castell y Torres, 2018).

Los procesos complejos de pensamiento que permiten las actividades creativas, posibilitan un enfoque transdisciplinar que favorece los aprendizajes significativos y contextualizados (Guillaumín, 2009). Bajo este pretexto, afrontamos la exploración cognitiva del espacio, poniendo en juego los sentimientos y los sentidos para alimentar a partir de la

propia experiencia el germen creativo, desarrollando diferentes actividades interconectadas que forman un recorrido para profundizar desde el tanteo, la esencia del espacio como generador de conocimiento en un ambiente de cooperación, favoreciendo la interacción y los momentos de comunicación para que los docentes-alumnos pudieran compartir problemas, fracasos y descubrimientos.

Cada una de las sesiones respondía a un cuidadoso itinerario de experiencias vivenciales y exploratorias que permitían interactuar con el espacio para redescubrir su potencial educativo desde una mirada artística que permitía, por otra parte, replicar dichas experiencias directamente en la escuela.

El diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo intuitivo y el conocimiento, entre la emoción y la razón, se evidenciaba en cada una de las experiencias, haciendo que no existiera una única respuesta correcta. Este hecho sumado a la combinatoria de dinámicas individuales y grupales permitía romper bloqueos mentales e inseguridades y activar una participación creativa regeneradora que permitía empoderar al participante en su rol de docente (Torres y Castell, 2017).

Partiendo de un planteamiento lúdico y sensorial, en cada sesión iba planteando diferentes retos que gradualmente iban resolviéndose y afianzando la construcción de conocimiento promovido desde una doble vertiente reflexiva y expresiva. Para ello, se incentivaba el uso de la metodología por descubrimiento combinada con una metodología experiencial que permitía crear aprendizajes significativos conectados directamente con el espacio. El proceso se cerraba con un sistema metaevaluativo entendido como un ejercicio de reflexión participativa, donde la percepción de los integrantes sobre lo vivido adquiere un protagonismo principal (Santos Guerra y Moreno, 2004). Por lo que el sujeto debe desarrollar la capacidad de reacción mediante el pensamiento creativo, generando sus propios aprendizajes a través del tanteo. Las respuestas fruto de la creación artística son plurales y codificadas desde un plano personal que debe ser interpretado perceptiva y emocionalmente. Lo que permite generar un debate posterior sobre los resultados obtenidos, apuntando posibles aplicaciones didácticas, adaptadas a Infantil, Primaria o Secundaria, fomentando un ecosistema que favorece el conocimiento, la integración y la aceptación de las ideas de otros, ayudando a generar nuevas conexiones, tanto entre conceptos e ideas, como entre personas (fig.2). Promoviendo la escucha activa, el respeto, la participación y la creación de conocimiento compartido.



Figura 2. Reflexión mediante *visual thinking*. Fuente: Los autores

Así pues, el aprendizaje significativo desarrollado en este contexto a partir de los procesos artísticos, se complementa con el debate pedagógico de los docentes, analizando el encaje en el currículum de los conceptos aflorados y de su didáctica, teniendo en cuenta las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria y sus diferentes ciclos.

Nos parecía importante que la formación estuviera abierta a docentes de diferentes etapas educativas, para aprovechar la disparidad de perfiles profesionales, ampliando así perspectivas y obtener resultados más heterogéneos, produciendo interacciones más enriquecedoras gracias a la participación de grupos diferenciados (Coutts y Jokela, 2008). Creando sinergias grupales de conocimiento, al compartir sus avances y descubrimientos, aplicando una interacción constructiva, que les permite obtener información en base a la experiencia de cada persona del grupo, y a su vez, una inmersión cognitiva, que posibilita entender la realidad existente, poniéndose en el lugar del otro, contribuyendo a analizar elementos y causas de un problema, compartiendo soluciones similares con el objetivo de tener una perspectiva más completa.

6 CONCLUSIONES

El desempeño de nuestras tareas profesionales como docentes requiere una formación constante a lo largo de la vida. Este proceso de formación y autoformación continuada facilita la generación de procesos reflexivos y autocríticos sobre la actividad docente, que deberían funcionar como catalizadores en la búsqueda de nuevas e innovadoras fórmulas al provocar un mayor empoderamiento personal y profesional, pero que en muchas ocasiones se presentan como un elemento negativo que nos hace parecer vulnerables.

En la actual transformación del paradigma educativo, las competencias clave se revelan como un aglutinante que permite focalizar puntos de unión entre diferentes áreas de conocimiento, favoreciendo una concepción globalizadora de la educación al propiciar un enfoque más holístico. Este enfoque común nos permite trabajar verdaderamente en equipo, desarrollando métodos colaborativos y asociativos que nos permitan compartir intereses, cooperando entre iguales de forma efectiva al sumar esfuerzos. Porque en última instancia, más allá de los propios conocimientos, como docentes, debemos estar preparados para enfrentarnos profesionalmente al desarrollo educativo; y una buena capacitación metacompetencial se presenta como un recurso necesario y fundamental capaz de favorecer nuestra autoestima y confianza como docentes.

Las experiencias generadas, que partían del concepto del *espacio* como metáfora vivencial fundamentada en el pensamiento crítico y creativo, se generaban y alimentaban gracias a la suma de experiencias personales y profesionales, al buscar en las propias necesidades la individualización de los conocimientos según diferentes intereses y sensibilidades. Estos ambientes permitían aflorar los aprendizajes inconscientes producidos durante el acto creativo, aumentando una conciencia constructiva capaz de adaptarse a diferentes contextos y situaciones con una misma voluntad educativa, aumentando la motivación de los docentes por diseñar e implementar con sus alumnos propuestas didácticas innovadoras venciendo, en última instancia, inseguridades personales para un mayor empoderamiento profesional.

REFERENCIAS

- Alsina, P. y Giráldez, A. (Coords.) (2012). *La competència cultural y artística*. Barcelona: Graó.
- Arts Santa Mònica (2017). *L'educació de les arts II. Els llocs de les arts: escola, transversalitat i xarxes*. Disponible en

<http://artssantamonica.gencat.cat/web/.content/activitats/2017/PDFs->

<Interficies/LEDUCACIO-DE-LES-ARTS-II.pdf>

Cano, M. E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.

Castell, J., Torres, A. (2018). Empoderamiento creativo para docentes de visual y plástica: el valor formativo del descubrimiento espacial como experiencia pedagógica transformadora. En Escarbajal, A., López D. y M. Hernández (Eds.). *Innovación educativa y formación docente*. (93-104). Murcia: Universidad de Murcia.

Castell, J., Torres, A., Otero, C. y Navarro, E. (2018). *4 Mirades sobre l'espai i les arts en l'aprenentatge*. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/120011>

Comisión europea de Educación y Cultura (2009). Common european principles for teacher competences and qualification. Disponible en

<http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>

Coutts, G., y Jokela, T. (eds.) (2008). *Art, Community and Environment: Educational Perspectives*. Bristol: Intellect books.

Da Vinci, L. (2013). *Tratado de pintura*. Barcelona: Akal.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Santillana: Madrid.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Dubet, F. (2005). *Los estudiantes*. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1, 2-78.

García, M. (2012). La competencia cultural y artística es transversal y un acceso óptimo para todos los alumnos. En Alsina, P.; y Giráldez, A. (Coords.). *La competència cultural y artística*. Barcelona: Graó.

Gordon, Jean et al. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. CASE Network Reports, 87. Disponible en <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>

Guillaumín, A. (2009). Suite para otra educación universitaria. En Guillaumín, A., y Octavio, O. (Ed.). *Hacia una nueva educación. Miradas desde la complejidad*, 111-135. Xalapa-Enríquez, México: Arana.

Imbernón, F (2007). *La Formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Kalin, N. M. (2014). Artography as interdisciplinary turning. *Visual Inquiry*, 3 (2), 131-146.

Manca, S., y Ranieri, M (2017). Implications of social network sites for teaching and learning. Where we are and where we want to go. *Educ Inf Technol*. 22, 605–622.

Montesinos, P., Rodríguez, J.C., Verrie, P., Araujo, M., Altea, S., Gil, C. (2012). *El Caso de la formación permanente: guía de recomendaciones (casos de estudio y buenas prácticas) para la organización y desarrollo de la tercera misión universitaria en España*. Las Palmas de Gran Canaria: Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Públicas Españolas.

OCDE - DESECO (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society"*. Disponible en

http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseeco_finalreport_summary.pdf

OCDE (1996). *Making Lifelong Learning a Reality for All*. París: OCDE.

OCDE (2001). *Lifelong learning for all policy directions*. París: OCDE.

Parrellada, M., Sáez, F., Sanromà, Esteve, y Torres, C. (1999). *La formación continua en las empresas españolas y el papel de las universidades*. Madrid: FORCEM, Universidad Autónoma de Madrid, Civitas.

Parlamento Europeo, y Consejo de la Unión Europea (2006). *Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC)*. Diario oficial de la Unión Europea.

Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Santos, M.A. y Moreno, T. (2004). ¿El modelo de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre metodología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9 (23).

Smithers, A. (1999). A critique of NVQs and GNVQs. En M. Flude y S. Sieminski (Eds.), *Education, training and the future of work II: developments in vocational education and training*. (143-157). London: Routledge.

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 13 (2), 1-15.

Torres, A., y Castell, J. (2017). Sentir el espacio: Los procesos artísticos como medio de investigación educativa. En Núñez, J.C. et al. (Comp.). *Temas actuales de investigación en las áreas de la Salud y la Educación* (627-634). Almería: SCINFOPER.

Valcarcel, M. (2005) (Coord.) *La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior*. Informe Investigación, Proyecto EA2003-0040.

Brazilian Journal of Development

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies*. (45-65). Göttingen: Hogrefe.

Zabalza, A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.