



HAL
open science

La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo.

Andrés Torres Carceller

► **To cite this version:**

Andrés Torres Carceller. La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo.: Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. Tercio Creciente, 2021, pp.129-141. 10.17561/rtc.extra5.5751 . hal-04444563

HAL Id: hal-04444563

<https://hal.science/hal-04444563>

Submitted on 10 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros

Co-creation as a mode of cooperative learning. A model of discussion and creativity in the formation of future teachers

Andrés Torres Carceller

Universidad de Barcelona
andrestorres@ub.edu

Recibido 10/12/2020 Revisado 11/01/2021
Aceptado 11/01/2021 Publicado 30/04/2021

Resumen:

La cocreación se basa en gestionar la creatividad entre colectivos o personas diversas para que puedan formar parte activamente del proceso creativo, sin que tengan que ser especialistas ni tengan conocimientos sobre el tema. La clave está en saber encontrar los mecanismos que permitan complementar los diferentes conocimientos y habilidades que pueda aportar cada persona individualmente para crear algo colectivamente.

La idea de que la creación está por encima de la producción es elemental para que los futuros docentes interioricen prácticas de educación artística centradas no en lo meramente decorativo o conmemorativo, sino que potencien el pensamiento y la experimentación. Concibiendo la educación artística como un medio de investigación aplicada, creando las condiciones para maximizar a través de los procesos creativos la reflexión, para que el alumnado pueda afianzar sus capacidades y construir y optimizar aprendizajes significativos.

Sugerencias para citar este artículo,

Torres Carceller, Andrés (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario V), (pp. 129-141), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>

TORRES CARCELLER, ANDRÉS. La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario V) abril 2021, pp. 129-141, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



Abstract:

Co-creation is based on managing creativity among diverse groups or people so that they can be an active part of the creative process, without having to be specialists or have knowledge on the subject. The key is knowing how to find the mechanisms that allow complementing the different knowledge and skills that each person can contribute individually to create something collectively.

The idea that creation is above production is elementary for future teachers to internalize artistic education practices focused not on the merely decorative or commemorative, but that promote thought and experimentation. Conceiving art education as a means of applied research, creating the conditions to maximize reflection through creative processes, so that students can strengthen their capacities and build and optimize meaningful learning.

Palabras Clave:

Cocreación; procesos creativos; educación artística; creatividad

Key words:

Co-creation; creative processes; artistic education; creativity

Sugerencias para citar este artículo,

Torres Carceller, Andrés (2021). La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario V), (pp. 129-141), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>

TORRES CARCELLER, ANDRÉS. La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros. Tercio Creciente (Monográfico extraordinario V) abril 2021, pp. 129-141, <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



Introducción

La génesis del aprendizaje por competencias emana de un cambio de perspectiva que amplifica el concepto de educación, de un mero propósito profesionalizador, a una vertiente social que favorece una formación continua durante toda la vida. Cambiando además sus prioridades, de una enseñanza centrada en los contenidos al empleo práctico de los conocimientos. Con el objetivo de formar personas eficientes interrelacionando la funcionalidad con la operatividad (Navío, 2005), aunando la resolución de tareas con la capacidad para saber seleccionar la estrategia más adecuada. Este nuevo paradigma queda patente en el impulso que están adquiriendo en los últimos tiempos enfoques que rompen con la enseñanza tradicional, aplicando una educación donde el alumnado asume el protagonismo, construyendo sus propios conocimientos mediante una educación basada en actividades no pautadas, que tiene en cuenta sus intereses y por tanto, les motiva a explorar libremente nuevas posibilidades. Facilitando que los aprendizajes se produzcan de forma activa desde un planteamiento funcional y significativo, permitiendo que el alumnado atribuya sentido a aquello que aprende.

El aprendizaje creativo rompe con el modelo de enseñanza transmisiva, ya que no pretende explicar, sino más bien cuestionar, sugerir, proponer alternativas..., no se trata de asimilar ni reproducir conocimientos o prácticas que nos han enseñado, sino de reconstruir el conocimiento a partir de los aprendizajes grupales, donde el alumno asume un papel activo.

Con la implementación de la educación por competencias, el objetivo de la educación no se limita exclusivamente al conocimiento sino que ha puesto en valor el cómo se emplea, su operatividad, lo que ha favorecido que se genere un alto grado de interés en integrar a los procesos de enseñanza-aprendizaje los mecanismos de pensamiento que potencia la creatividad. Síntesis, elaboración, originalidad, redefinición, inventiva o fluidez, son algunos de los términos que la creatividad lleva asociados y que permiten poner en funcionamiento el pensamiento divergente, permitiendo mediante el aprendizaje creativo adquirir conocimiento mediante mecanismos que se complementan con la lógica y la razón, formando personas más versátiles, con mayores recursos para afrontar retos. Lo que, junto a otras metodologías basadas en el aprendizaje por la acción, está permitiendo crear una nueva corriente que se contrapone al modelo de enseñanza transmisivo, favoreciendo procesos más exploratorios y menos pautados, donde el alumnado adquiere mayor libertad en su proceso de aprendizaje. Y aunque la concepción de la creatividad se haya universalizado, sus rasgos encajan a la perfección con el método activo y experimental que define a la educación artística, demostrando que es el canal idóneo para potenciar la educación de la creatividad.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



La escuela no deja de constituir un pequeño reflejo de la sociedad, y en el caso particular de *lo artístico*, viene a reproducir gran parte de los habituales prejuicios hacia este ámbito. En demasiadas ocasiones, la Educación Artística deriva hacia la consecución de unos resultados fundamentalmente ornamentales que se alejan de lo educativo y de lo artístico.

Para revertir esto, es vital enfocar el problema de raíz e intentar revertirlo desde la propia formación inicial del profesorado. El perfil de los futuros maestros es altamente heterogéneo debido a su formación previa, que el propio itinerario de los estudios refuerza al tener un enfoque generalista que desdibuja las singularidades e inclinaciones del estudiantado (Bertomeu, Canet, Gil y Jarabo, 2006). El plan de estudios está compuesto por un variado y diverso conjunto de disciplinas, con la consecuente nula especialización en ninguna. Esta variedad disciplinar fomenta un alumnado con aptitudes polifacéticas e implica una gran variedad de niveles de partida y un conocimiento disciplinar dispar (Cárdenas, 2003). Esto obliga al docente de Educación Artística a empezar por desmontar estereotipos que permitan cambiar una concepción sesgada, para poder construir posteriormente sobre una base libre de limitaciones que permita desarrollar el potencial creativo del estudiantado, su capacidad crítica y reflexiva como consumidores y productores de imágenes, esenciales para poder diseñar y desarrollar su didáctica, empoderándolos como docentes autónomos e inconformistas, de tal forma que incida en su identidad docente (Efland, Freedman y Stuhr, 2003).

Juntos aprendemos mejor

Una educación enfocada más en el aprendizaje que en la enseñanza, se centra en que el alumnado comprenda los contenidos, siendo capaces de relacionarlos con sus ideas y conocimientos previos, autorregulando su propio proceso de aprendizaje, planificarlo y reflexionar sobre él de forma autónoma, favoreciendo así un verdadero aprendizaje significativo.

El aprendizaje cooperativo, permite romper con una educación enfocada hacia lo individual, potenciando la capacidad de trabajar conjuntamente en base a unos objetivos comunes, formando parte de un conjunto que no tiene por qué realizar de forma individual todas las tareas al mismo tiempo, sino que debe ser capaz de organizarse para alcanzar los objetivos mediante la contribución colectiva, trabajando con responsabilidad mutua. Pues no se trata simplemente de una división de tareas y que el resultado final sea una amalgama de trabajos individuales, sino como afirma Slavin (2015), además de trabajar en grupo, lo primordial es aprender algo de forma conjunta, aprender como equipo.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



En un trabajo en grupo puede no surgir una rica interacción entre los integrantes de forma espontánea, pues el aprendizaje cooperativo no nace por el simple hecho de agrupar a una serie de alumnos a hacer algo juntos.

El simple hecho de realizar una tarea en grupo no significa que se trabaje cooperativamente, si los integrantes trabajan conjuntamente pero no asumen ninguna responsabilidad sobre el trabajo de los demás, estarán colaborando de forma individual en un objetivo común, pero no estarán trabajando en equipo. Johnson y Johnson (2014) determinaron cinco principios fundamentales para poder identificar procesos de trabajo cooperativo cuando existe:

- Interdependencia positiva
- Responsabilidad y rendición de cuentas individual
- Interacción promotora del aprendizaje
- Empleo de las habilidades sociales
- Revisión y mejora continuados de los procesos individuales y de grupo

Cuando se trabaja cooperativamente cada sujeto se responsabiliza de su aprendizaje y del de los demás. Por lo que el integrante que más domina un aspecto asume la tarea de compartirlo con sus compañeros, produciéndose una transmisión multidireccional del conocimiento entre los componentes del grupos, fomentando así la interdependencia positiva, donde cada integrante no se responsabiliza exclusivamente de su tarea, sino de que todo el equipo pueda alcanzar los objetivos.

El grupo es la plataforma que les va ha facilitar la construcción de aprendizaje, pero para que no exista la tentación de diluir su responsabilidad en el grupo, aprovechándose del trabajo de los demás, deben autoevaluarse también de forma individual para ser conscientes de su grado de compromiso y cumplimiento de sus obligaciones con el equipo.

Dentro de la organización social de un grupo de aprendizaje cooperativo Damon y Phelps (1989) destacan en las estructuras de interacción la *igualdad* y la *mutualidad*.

La igualdad alude a que los roles y tareas desarrollados por el grupo sean equitativos, teniendo un alto grado de simetría. mientras que la mutualidad se refiere a los intercambios comunicativos de los integrantes del grupo en cuanto a su grado de bidireccionalidad, profundidad y conexión.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



El trabajo en equipo favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje de nivel superior, potenciando el pensamiento crítico y divergente. En un equipo de trabajo el proceso se desarrolla desde la discrepancia, el debate y la toma autónoma de decisiones, ayudando a los estudiantes a ser competentes en argumentar sus ideas, resolver los conflictos y llegar a acuerdos de forma consensuada.

Webb y Mastergeorge (2003) afirman que al tener que ofrecer explicaciones detalladas a sus compañeros del trabajo realizado, se produce una importante mejora individual en el rendimiento académico.

El proceso de socialización es un detonante que mediante el contacto interpersonal, posibilita transformar al propio individuo. Facilitando un contexto donde se puede aprender y practicar destrezas sociales, comparando su situación con la de los demás y formándose una idea ajustada de uno mismo, desarrollando la seguridad y la confianza al sentirse parte y partícipe de un grupo (Sans y Balada, 2006).

La ejecución colectiva de una actividad da lugar a producciones más elaboradas, que si se hubiera desarrollado de forma individual. En el proceso grupal, aparecerán puntos de discrepancia, confrontándose distintos puntos de vista, obligando a argumentar las propias ideas y atender las razones de otros, autorregulando la toma de decisiones entre iguales. La discrepancia es en sí un elemento de progreso, produciendo una reorganización cognitiva.

Una excelente forma de poner en práctica el aprendizaje cooperativo en Educación Artística es desarrollando procesos de cocreación.

Este método se basa en aprovechar los conocimientos y habilidades de un grupo de personas, para crear algo cooperativamente. Empezando por identificar el qué, proponiendo las ideas y llevándolas a ejecución. Esta metodología puede ser aplicada en diversas situaciones, implicando al mismo tiempo varias áreas de conocimiento, desarrollando un proyecto centrado en un reto concreto que afecta directamente a los participantes, fomentando un proceso creativo que espolea los saberes colectivos (Torres y Castell, 2019).

La adopción en el ámbito educativo de metodologías basadas en los procesos de diseño, como el Design thinking (IDEO y Riverdale, 2012), adaptando el método de proyectos de codiseño a otros contextos, dando una gran importancia a la empatía y la experimentación para llegar a soluciones innovadoras, potenciando el uso de herramientas creativas para abordar una amplia gama de desafíos desde concepciones innovadoras y sostenibles (Anke, et al., 2019). Estas metodologías se centran en las primeras etapas del proceso, antes del desarrollo del producto o servicio, centrándose en la fase de ideación. Con un concepto que se transforma en uno o más prototipos, que después de su puesta en práctica acaba con un producto.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



Otorgando el valor de sumergirse en el contexto de uso de la idea, para poder testarla y redefinirla (Hoffmann, 2019). Los procesos de desarrollo de ideas con métodos de diseño, pueden medirse de forma evaluativa o generativa.

En su acepción más simple, la cocreación es la capacidad humana para construir juntos, para crear con otros, para colaborar en la consecución de un objetivo común (Torres, 2019). Definición que inexorablemente conduce a un proceso de asociación con el que conocemos como trabajo cooperativo. E indiscutiblemente están intrínsecamente relacionados. Puede decirse que la cocreación es un nuevo concepto para referirse a una modalidad de cooperación. Al no estar cargado de significados específicos, este concepto ofrece nuevas posibilidades para describir el marco de acción conjunta entre individuos sociales. Sin embargo, en su acepción original este concepto pretende ser mucho más que una nueva versión de un viejo concepto (Sanders, 2005).

El concepto de cocreación fue acuñado por Prahalad y Ramaswamy (2000), su estrecha relación con el mundo de los negocios los permitió la construcción del concepto a partir de la idea de relación emprendida-cliente. Desde esta perspectiva definieron cocreación como "la creación de valor en forma conjunta entre la empresa y los clientes" (Pralhad y Ramaswamy, 2004, p.34). A partir de este momento la idea de cocreación empezó a popularizarse en el mundo de los negocios como un nuevo modelo para interactuar con los clientes y a causa de su éxito en el ámbito empresarial, se propagó también al ámbito educativo como un modelo pedagógico relevante por desarrollar un conjunto de estrategias que facilitan la fluidez epistémica (McLaughlan y Lodge, 2019). Además, el pensamiento de diseño y la cocreación son estrategias que el estudiantado puede extrapolar en múltiples disciplinas y contextos, siendo un recurso útil para cuando deban abordar nuevos problemas por su cuenta. Tal y como apunta la investigación de Chin et al. (2019) mostrando que las estrategias basadas en el pensamiento de diseño son buenas para el aprendizaje y que los estudiantes las transfieren espontáneamente más allá de la aplicación en el aula.

La cocreación, por tanto, "consiste en gestionar la creatividad entre colectivos o personas diversas para que puedan formar parte activamente del proceso creativo, aunque no sean especialistas ni tengan conocimientos sobre el tema. El secreto consiste en encontrar los mecanismos que permitan complementar los diferentes conocimientos y habilidades que pueda aportar cada persona individualmente para crear algo colectivamente" (Sabadell, 2012, p.10). Algo -que como explora el propio Sabadell con gran éxito- se adapta perfectamente a las necesidades de la educación Visual y Plástica, potenciando sus efectos al fomentar el aprendizaje entre iguales, impulsando la cohesión del colectivo para lograr conjuntamente un fin concreto, posibilitando que los aprendizajes se multipliquen.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



Una experiencia de cocreación

Durante el curso 2019-2020, se desarrolló en el primer cuatrimestre, de forma presencial y en formato taller, una experiencia de cocreación en la asignatura de *Didáctica de la Educación Visual y Plástica* del doble grado de *Maestro de Educación Infantil y Primaria* de la Universidad de Barcelona, que pretendía que experimentaran de forma indirecta el aprendizaje creativo durante el desarrollo de un proceso cooperativo.

Tabla 1.

Secuencia Didáctica

Fases del proceso	Aspectos desarrollados
Conceptos básicos de la creatividad	Base teórica
Proyección	Inventiva y originalidad
Redefinición	Fluidez
Elaboración	Flexibilidad
Reflexión	Análisis

Tras haber trabajado el concepto de creatividad y su valor en la educación, dejamos un periodo de incubación de una semana, tras lo cual y sin relacionar explícitamente esta actividad con la anterior con la voluntad de no influir en la forma de obrar de las alumnas, se propuso una actividad que partía de tres referentes artísticos: el bestiario medieval, el surrealismo y la serie escultórica *Nanas* de Niki de Saint Phalle. Confluyendo todos ellos en la producción de una figura tridimensional mediante un proceso de cocreación.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



Dividiendo la actividad plástica en tres bloques: proyección, elaboración y reflexión. Agrupadas las alumnas en equipos de cinco personas, en la primera sesión, tras presentar brevemente los bestiarios medievales y las obras coloristas de Niki de Saint Phalle, se les indica que deben idear su propia bestia a partir de la fusión de diferentes partes de animales, realizando un primer boceto del perfil del animal fantástico. Consensuando posteriormente su policromía con la referencia naif de las *Nanas* de Niki de Saint Phalle.

Con los bocetos ya finalizados, iniciamos la segunda sesión introduciendo el recurso del *cadáver exquisito*, pidiendo a los diferentes equipos que dividan su boceto en tres partes: delantera, central y trasera. Troceando los bocetos en tres y agrupando cada parte con las del resto de la clase, obteniendo tres paquetes fruto del desglose del animal. Tras lo cual de forma aleatoria se reparte a cada uno de los grupos una parte frontal, otra central y una trasera, conformando así un nuevo animal fantástico fruto de una doble ideación, una consciente, voluntaria y consensuada por el grupo, y una segunda producida por el azar, que obliga a reformular la idea inicial teniéndose que adaptar a una nueva situación.

Emprendiendo en las siguientes tres sesiones el reto de traspasar la representación bidimensional del boceto sobre papel a las tres dimensiones, dando forma y color a la figura, utilizando la técnica del *assemblage* para su construcción (Morin y Bellocq, 2004).

Cerrando la actividad con una recapitulación del trabajo realizado, analizando su proceso desde la idea inicial para poder evidenciar como han puesto en práctica de manera natural estrategias y recursos de pensamiento creativo -a nivel práctico, organizativo e ideativo- y reflexionar sobre las implicaciones que aporta el aprendizaje creativo.

Valoración de la experiencia

A través de este proceso, las alumnas pudieron ser conscientes de lo adecuado que es proponer actividades abiertas, donde se plantee un problema a superar como estímulo para crear una experiencia generadora de aprendizajes. El alumnado participa activamente en la construcción –y reconstrucción- de su propio conocimiento, hecho que se ve amplificado al trabajar mediante una acción de cocreación, compartiendo con sus compañeras el proceso de aprendizaje de forma colaborativa. El planteamiento de la actividad estaba orientado a potenciar el proceso de *aprender a aprender* de las estudiantes y tras la experiencia, parece claro que demostraron su capacitación para llevar a cabo todo el proceso, desenvolviéndose en un sistema continuo de aprendizaje, debiendo solucionar los múltiples retos que les iban surgiendo.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



Durante el proceso de proyección empezó a distinguirse las diferentes maneras de enfrentar el reto que adoptaba cada grupo. Principalmente constatamos dos estrategias, realizar conjuntamente todo el proceso entre todas debatiendo cada una de las opciones o repartirse el trabajo creando subgrupos y luego hacer una puesta en común.

Las alumnas se implicaron en la actividad desde un principio, hasta el punto que en un grupo se estableció un fuerte debate -que incluso rozó la discusión- cuando tuvieron que decidir la policromía de su animal. Esto demuestra que en un proceso de cocreación, el alumnado se ve obligado a argumentar sus ideas y saber valorar las de sus compañeros, discrepando u objetando -si fuera el caso- de manera razonada. Desarrollando así su capacidad comunicativa y de negociación.

El efecto sorpresa que supuso la deconstrucción por medio del *cadáver exquisito* de su boceto inicial produjo en un primer momento una reacción de desconcierto, tras lo cual se demostró la importancia del trabajo en equipo, ya que las personas más decididas empezaron a plantear propuestas sobre cómo fundir en una única figura las tres partes. De esta forma las personas con mayor fluidez de ideas -o al menos en un principio, menos precavidas- impulsaron al resto a pensar en ello, produciéndose de forma colectiva un proceso de reelaboración de la idea inicial.

Una vez finalizadas las figuras, la reflexión que se generó permitió primero, ser conscientes de todo el proceso que habían realizado, recapitulando analíticamente. Debido a que como hemos comentado anteriormente las alumnas se implicaron desde un principio con una fuerte motivación intrínseca -lo que demuestra lo acertada de la propuesta- que supuso para las alumnas una experiencia autotélica (Csikszentmihalyi, 2004), durante el proceso de cocreación activaron de forma natural diferentes mecanismos de pensamiento creativo sin ser conscientes -inventiva, originalidad, singularidad, síntesis, fluidez, reelaboración, flexibilidad y elaboración-, por lo que el examinar posteriormente lo sucedido, cómo habían actuado, qué estrategias habían decidido y que consecuencias habían acarreado, si obrarían de igual forma otra vez... , les permitió ser conscientes de todos los aprendizajes que habían desarrollado, así como entender los conceptos básicos del aprendizaje creativo a través de un proceso de cocreación y las implicaciones educativas que derivan de estos. Pudiendo medir mediante logros efectivos el perfeccionamiento de sus cualidades profesionales y personales, mediante la integración y activación de procedimientos, conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores. Siendo fundamental en toda actividad experiencial dedicar un espacio a consolidar lo aprendido y hacer emerger los descubrimientos, las sensaciones y las emociones que se han producido durante todo el proceso para así, poner en valor lo aprendido y poder ser plenamente consciente de ello.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



A modo de conclusiones

La educación artística permite un enfoque globalizador que activa de forma natural diversos mecanismos de pensamiento que repercuten positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes. El hecho de que los retos planteados tengan múltiples soluciones válidas favorece el aprendizaje creativo, siempre que parta de una concepción de la educación artística que fomente la investigación y solución de problemas, evitando pensar en la creatividad espontánea fruto de la libre expresión sino por la complejidad de enfrentarse a las problemáticas que generan los procesos creativos. Además, fomentando la cooperación entre los estudiantes, proponiendo un aprendizaje vinculado a un contexto, con referentes artísticos, resolviendo en equipo problemas determinados mediante la práctica de situaciones relevantes, favorecemos el *aprendizaje situado*. Porque no podemos dissociar la adquisición de habilidades y el contexto sociocultural.

Las artes están estrechamente ligadas a la creatividad, y por tanto son un canal idóneo para activar de forma natural el pensamiento divergente y propiciar que se complemente con el convergente, sumando la lógica con la intuición. Posibilitando una implicación mayor en el alumnado, que puede abordar con mayor espontaneidad la exploración del proceso creativo desde la plena libertad, perdiendo el miedo a equivocarse o a pretender agradar al profesor. La educación tradicional ha penado excesivamente el error, cuando es algo natural en cualquier proceso educativo, siendo un factor clave en los procesos de aprendizaje, por lo que es importante que las futuras maestras entiendan que el ensayo error permite asumir conocimientos mucho más significativos. Si entendemos que el Arte es un medio válido de investigación, que sobrepasa el plano de la especulación para explorar desde los sentidos y las emociones el mundo que nos rodea. No podemos olvidar que también es un medio de expresión, y que por tanto, aprovechar el propio proceso de creación para desarrollar competencias de trabajo en equipo, multiplica su potencialidad educativa. Pues al tener que trabajar cooperativamente, el alumnado se ve obligado a estructurar sus ideas, desarrollarlas conjuntamente y defenderlas. Favoreciendo no solo que creen conocimiento de forma compartida y trabajando en su posterior transferencia, sino permitiendo que autorregulen su proceso de aprendizaje.

De Bono (1994) considera que cuando miramos a nuestro alrededor solo estamos preparados para percibirlo en función a nuestras pautas previas, porque el cerebro solo es capaz de ver lo que conoce. Por eso promoviendo el aprendizaje mediante procesos cocreativos podemos romper la zona de confort del alumnado y permitirles ampliar horizontes y que sean conscientes de la importancia del trabajo en equipo como detonante de nuevas estrategias de aprendizaje.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



Referencias

- Bertomeu, F.J., Canet, G., Gil, V., y Jarabo, J.A. (2006). *Las motivaciones hacia los estudios de magisterio*. *Fòrum de recerca*, 12. <http://hdl.handle.net/10234/78666>
- Bono, E. de (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Paidós.
- Cárdenas, R. E. (2003). *Las artes visuales en el desarrollo de la creatividad de los estudiantes de educación media*. Universidad de Concepción.
- Chin, D. B., et al. (2019). Educating and Measuring Choice: A Test of the Transfer of Design Thinking in Problem Solving and Learning. *Journal of the Learning Sciences*, 28:3, 337-380, DOI: [10.1080/10508406.2019.1570933](https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1570933)
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Kairós.
- Damon, W. y Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of educational Research*, 13, 9-19. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90013-X](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90013-X)
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós Ibérica.
- Johnson, D. y Johnson, R (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Cómo mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Ediciones SM.
- McLaughlan, R. y Lodge, J. M. (2019). Facilitating epistemic fluency through design thinking: a strategy for the broader application of studio pedagogy within higher education. *Teaching in Higher Education*, 24:1, 81-97, DOI: [10.1080/13562517.2018.1461621](https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1461621)
- Morin, N. y Bellocq, G. (2004). *Des techniques au service du sens*. CRDP de Poitou-Charentes.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Octaedro.
- Prahalad, C. K. i Ramaswamy, V. (2000). Co-opting Customer Competence. *Harvard Business Review*. 78 (1):79-87.
- Prahalad, C. K. i Ramaswamy, V. (2004). *The Future of Competition*. Massachusetts: Harvard Business Review School.
- Sabadell, Ll. (2012). *Guía per co-crear a l'escola*. Barcelona: Consell Nacional de Cultura i de les arts y Generalitat de Catalunya.

ISSN: 2340-9096

<https://doi.org/10.17561/rtc.extra5.5751>



- Sabadell, Ll. (2012). *Guía per co-crear a l'escola*. Consell Nacional de Cultura i de les arts y Generalitat de Catalunya.
- Sanders, E.B.-N. (2005). Information Inspiration and Co-creation presentado en *The 6th International Conference of the European Academy of Design*, University of the Arts, Bremen, Alemania.
- Sans, S. y Balada, M. (2006). *Tu i els altres*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Slavin, R. E. (2015). Cooperative learning in elementary schools, *Education*, 3-13, 43:1, 5-14, DOI: [10.1080/03004279.2015.963370](https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370)
- Torres, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. *Voces de la Educación*, 4(8), 3-16.
- Torres, A. y Castell, J. (2019). Nuevas formas de educar artísticamente desde y para el museo. el descubrimiento espacial de lo habitado como elemento potencialmente transformador. *Artseduca*, 24, 101-116. <https://doi.org/10.6035/Artseduca.2019.24.10>
- Webb, N. M. y Mastergeorge, A. M. (2003). Promoting effective helping behavior in peer-directed groups. *International Journal of Educational Research*, 39, 73-97. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00074-0](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00074-0)

