

Métodos criativos como estratégia para aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes em aulas virtuais

Los métodos creativos como estrategia para una mayor motivación e implicación de los estudiantes en las clases virtuales

Creative methods as a strategy for greater student motivation and involvement in virtual classrooms

Judit Onsès Segarra

Universitat de Girona
judit.onses@udg.edu

RESUMO

Este artigo relata a experiência de um grupo de estudantes no segundo ano do Bacharelado em Pedagogia, no âmbito da implementação de um projecto de inovação pedagógica numa das suas disciplinas. O projeto propôs a introdução de métodos criativos para promover a aprendizagem colaborativa. Este documento fornece uma visão geral dos processos e estratégias criativas levadas a cabo num cenário que não era o imaginado à partida, devido à emergência sanitária causada pela covid-19. São propostas estratégias criativas tanto a nível da produção como a nível metodológico e pedagógico. Os resultados confirmam que esta forma de implementar o projecto levou a uma maior motivação e envolvimento no disciplina entre os participantes, bem como a um maior sentimento de pertença ao grupo. Ao mesmo tempo, reforça a necessidade de repensar as práticas de ensino na universidade, no sentido de uma abordagem da ontologia do devir, da pedagogia do cuidado e da ética performativa.

Palavras-chave: métodos e estratégias criativas, inovação no ensino, ensino superior, aprendizagem colaborativa

RESUMEN

Este artículo da cuenta de la experiencia vivida por un grupo de estudiantes de 2º curso del Grado de Pedagogía, en el marco de la implementación de un proyecto de innovación docente en una de sus asignaturas. El proyecto proponía introducir métodos creativos para favorecer el aprendizaje colaborativo. El presente trabajo permite hacer un recorrido por los procesos y estrategias creativas llevadas a cabo en un escenario que no fue el imaginado en un inicio, debido a la situación de emergencia sanitaria a causa del covid-19. Se proponen estrategias creativas tanto a nivel de producción como a nivel metodológico y pedagógico docente. Los resultados confirman que este modo de implementación del proyecto consiguió en los participantes una mayor motivación e implicación en la asignatura, así como una mayor sensación de pertenencia al grupo. A la vez, refuerza la necesidad de repensar las prácticas docentes en la universidad, hacia una aproximación a la ontología del devenir, la pedagogía de los cuidados y la ética performativa.

Palabras clave: métodos y estrategias creativas, innovación docente, educación superior, aprendizaje colaborativo

ABSTRACT

This article reports the experience of a group of students in the 2nd year of the Pedagogy Degree, within the framework of the implementation of a teaching innovation project in one of their subjects. The project proposed the introduction of creative methods to promote collaborative learning. The present work allows a review of the processes and creative strategies carried out in a scenario that was not the one imagined at the beginning, due to the health emergency situation caused by covid-19. Creative strategies are proposed both at the production level and at the methodological and pedagogical level. The results confirm that this way of implementing the project fostered in the participants a greater motivation and involvement in the subject, as well as an increasing sense of belonging to the group. At the same time, it reinforces the need to rethink teaching practices at the university, towards an approach to the ontology of becoming, the pedagogy of care and performative ethics.

Keywords: creative methods and strategies, teaching innovation, higher education, collaborative learning

Introducción

Desde el grupo de Innovación docente Indaga't, en la Universidad de Barcelona, compartíamos cierta inquietud sobre el rechazo que a menudo muestra el estudiantado universitario hacia las prácticas colaborativas cuando el presente mercado laboral pide competencias en el trabajo colaborativo y en equipo (OCDE, 2018; UNESCO, 2015). Por otra parte, diversos autores han escrito sobre cómo las estrategias creativas favorecen el aprendizaje colaborativo (Houser, 1991; Snyder et al., 2014). Por todo ello, propusimos llevar a cabo la implementación del proyecto de innovación docente *Promover estrategias de aprendizaje colaborativo basadas en creative methods para favorecer la participación activa de los estudiantes en acciones en grupo* (2020PID-UB/021).

El proyecto proponía trabajar tres momentos a lo largo de la asignatura para poder hacer un seguimiento sobre de qué modo las estrategias creativas planteadas estaban fomentando un aprendizaje más colaborativo. Estos momentos se situaban: uno al principio del curso; uno a mitad de curso; y, finalmente, uno a final de curso. No obstante, el proyecto se implementó en diferentes grados de la Universidad de Barcelona, con diferentes asignaturas y tipologías de grupo. Por lo que esta estructura inicial se adaptó según el grado y la investigadora/profesora que lo implementó. El presente trabajo se centra en uno de los casos. Específicamente, en la experiencia vivida por dos grupos

de estudiantes de 2º curso del Grado de Pedagogía, en la asignatura 'Enseñanza y aprendizaje en la sociedad digital'. Como sucede en la mayoría de grados de la rama de ciencias sociales y jurídicas en el sistema educativo español, el de Pedagogía mantiene una visión muy logocéntrica del conocimiento, por estar inscrito en el modelo de educación eurocentrista (Solano-Alpizar, 2015). Esto va estrechamente ligado al paradigma lingüístico (Braidotti, 2012), que utiliza formalizaciones textuales para dar cuenta de este conocimiento y aprendizajes generados. A parte que este paradigma ha sido fuertemente criticado por varias autoras postestructuralistas (Barad, 2003; St. Pierre, 2000, 2014) y decoloniales (Solano-Alpizar, 2015), sucede que los medios que utiliza la sociedad digital son predominantemente multimodales, es decir, que se usan más modalidades comunicativas a parte del texto (imagen, sonido, vídeo, corporalidades, etc.). Enfocándose la asignatura en la sociedad digital, y con el fin de abrir a las estudiantes a otros modos de crear y materializar el conocimiento, a la vez que familiarizarse con los medios comunicativos de los entornos digitales, se propusieron diferentes actividades en las que predominara la parte visual y multimodal.

Aclarar también que el curso al que se hace referencia fue íntegramente virtual, respondiendo a las medidas sanitarias y de seguridad establecidas por el Gobierno debido al covid-19 (Ministerio de Universidades, 2020). De este modo, el proyecto presentado en su día en un contexto de 'normalidad', se acabó implementando en un contexto

de crisis sanitaria. Eso añadió nuevos retos: no sólo el de lidiar estudiantado y profesorado con el desafío de acabar impartiendo de forma virtual un curso que inicialmente fue pensado y diseñado para realizarse de forma presencial, sino también el tener que gestionar las tensiones que la propia crisis sanitaria generaba en todas nosotras. No obstante, también era una oportunidad para, de acuerdo con Escontrela-Mao (2008), explorar modelos integradores centrados en el aprendizaje, ya que, según este autor (Escontrela-Mao, 2008, p. 16), “los modelos “tecnocéntrico” y “logocéntrico” constituyen obstáculos que tenemos que superar para lograr una educación a distancia mediada por las TIC con calidad”.

Estrategias creativas en educación

Según Copley (2001), el concepto de creatividad se ha expandido en las últimas décadas hacia áreas del conocimiento y profesionales más allá de las artes y la espiritualidad. Encontramos autores que han estudiado la creatividad en las ciencias y la tecnología, así como en el mundo de la empresa y la industria. No obstante, este autor destaca tres características que subyacen para definir la creatividad: a) *originalidad*, en el sentido que cualquier idea, proyecto o acción creativa siempre parte de un origen, algo que nos es familiar; b) *efectividad*: debe funcionar o responder a algún fin; c) *ética*: la creatividad no se asocia actitudes egoístas o destructivas. Además, Copley (2001) indica que para que la creatividad se dé, influye la actitud, conocimientos, destrezas y capacidades de los agentes implicados y la calidad de las interacciones entre ellos, así como también el entorno.

En línea con estas afirmaciones y entrando en el campo educativo, Collard y Looney (2014), comentan que en el uso de estrategias creativas el rol de la profesora es muy importante por el hecho de que la enseñanza creativa se centra en la búsqueda de nuevas formas de ‘hacer visible el aprendizaje’, promover la indagación, involucrar a los alumnos y alimentar su propia creatividad y ampliar su capacidad para desarrollar un trabajo original y de alta calidad (Collard y Looney, 2014, pp. 351-352). Por su parte, Cannatella (2004, p. 60) afirma que “el profesor que no estimula la creatividad de los estudiantes, su ser en el mundo, puede estar inhibiendo involuntariamente su bienestar cognitivo, emocional y físico; impidiendo que desarrollen su potencial”. Y sigue:

el valor de la creatividad es llegar a desarrollar un talento, un sentido de pertenencia, emprender un viaje de descubrimiento, un resplandor del ser y un interés por una práctica que involucra las

sensibilidades más íntimas del pensamiento, el sentimiento y la acción (Cannatella, 2004, p. 69)

De acuerdo con estos autores, el profesorado juega un papel importante en el desarrollo de los métodos creativos para que promuevan la indagación en las estudiantes y alimenten su creatividad con propuestas que conecten con sus conocimientos previos y sus estados emocionales y de bienestar. A la vez, pueden fomentar el sentido de pertenencia desde la motivación y el interés por las propuestas llevadas a cabo. Es decir, en el campo educativo, las estrategias creativas no sólo se encuentran en la formalización de un producto o trabajo, sino también en las actitudes, modos propositivos y ética de la comunidad implicada. En este aspecto, Collard y Looney (2014, p. 351) comentan que las clases creativas no sólo se caracterizan por estar centradas en el estudiante (*student-centered*), sino que implica un cambio en el profesorado, a quien se le pide implementar pedagogías más sofisticadas y una apertura hacia lo inesperado.

Antes de la pandemia producida por el covid-19, yo ya me sentía afín a los siguientes conceptos (Onsès, 2018, 2020, 2021):

- El concepto de devenir (Deleuze y Guattari, 2004), entendiendo el sujeto no como un ente fijo y estable, sino en constante cambio: “El uno ya no es uno, sino que es un uno múltiple y en constante variación . . . una permanente transición” (Onsès 2018, p. 173) de acuerdo con la realidad cambiante en la que vive.
- El agential realism de Barad (Barad, 1996, 2003, 2007), referido a una realidad contingente, en constante cambio y reconfiguración.
- Las pedagogías propuestas por Atkinson (2011, 2015, 2017, 2018) en las que invita a los docentes a huir de una educación prescriptiva y aventurarnos en unas pedagogías más inmanentes, abiertas a lo desconocido y con intención de explorar lo que está por venir (*yet-to-come*).

Con la llegada de los confinamientos parciales y las clases virtuales en universidades, estas propuestas pedagógicas cobraron todo sentido para mí. Ante un escenario que a principio de curso se preveía semipresencial, donde las estudiantes asistirían una de cada tres semanas a la

universidad, pasadas las dos primeras semanas se decretó docencia virtual hasta nuevo aviso. Eso se tradujo a una falsa esperanza de que en algún momento del curso las clases volverían a ser parcialmente presenciales. De modo que como docente me vi poniendo en práctica una ética performativa¹ (Atkinson, 2018) y una pedagogía de los cuidados² (Frimberger, 2017; Walls, 2020) donde, por un lado, estuve improvisando y reconfigurando las clases semana a semana según las indicaciones del rectorado de la universidad. Y, por otro, intentando acompañar a las estudiantes en esta situación de emergencia y sus tránsitos en la universidad.

Dentro de este marco conceptual, en el proyecto de innovación docente con las estudiantes de pedagogía se usaron estrategias que podrían insertarse en dos grandes bloques:

1) *Estrategias creativas en la formalización de actividades.*

Proponer a las estudiantes modos de aprendizaje a través de la visualidad y los relatos multimodales mediante 5 actividades (desarrolladas en el siguiente apartado).

2) *Estrategias creativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje*

Facilitar espacios de reflexión y aprendizaje compartido mediante el debate, la escucha y la empatía. Para ello, se introdujeron: prácticas de coevaluación (invitando a las estudiantes a revisar y valorar los trabajos de las compañeras); tutorías

grupales; y momentos ‘puente’ entre la vida y la clase, o la vida y la asignatura.

Estrategias creativas en la formalización de actividades

En este apartado se recogen las diferentes actividades propuestas a las estudiantes mediante algunos ejemplos; sus reflexiones surgidas al compartir con todo el grupo los trabajos; reflexiones más surgidas a raíz de elaborar este artículo.

La secuenciación de cada actividad era la misma: 1) compartir materiales de trabajo; 2) proponer una actividad a las estudiantes para profundizar y reflexionar sobre temas concretos relacionados con la asignatura; 3) dedicar una sesión de clase a compartir los trabajos y acabar de abrir el debate de forma conjunta. Además, a final de curso se propuso hacer balance del curso, reflexionando sobre aprendizajes, metodologías y procesos a lo largo de la asignatura a través de una pizarra virtual interactiva donde las estudiantes iban colgando sus valoraciones a tiempo real.

1# ¿Quiénes son las estudiantes?

Al iniciar el curso, con la finalidad de conocer quiénes son las estudiantes y, por tanto, intentar personalizar la asignatura, se pasó un formulario con las siguientes preguntas:

¿Qué me interesa?

¿Qué me preocupa?

¿Cómo aprendo individualmente y en colaboración?



Figura 1. Tres ejemplos de relatos multimodales a partir de leer respuestas de todas las compañeras de clase a las preguntas corrientes

1 Entendida como una “actuación iterativa continua” (Atkinson, 2018, p. 33), en la que las posicionalidades y relaciones pedagógicas se van reconfigurando en el tiempo para adaptarse a los continuos cambios curriculares, emocionales, pedagógicos y de organización que las medidas sanitarias pedían.

2 Referida a poner el foco en las necesidades del estudiantado; atender las intersubjetividades que se crean entre estudiantado y docente, a las relaciones emocionales y de cuidado que se generan teniendo como objetivo fomentar condiciones y ambientes propicios para el aprendizaje de los estudiantes (Walls, 2020).

Una vez recogidas las respuestas individuales, el siguiente objetivo era no sólo que las estudiantes leyeran las respuestas de sus compañeras, conociéndolas un poco más, sino también empezar a ensayar la creación de relatos multimodales a partir de una actividad colaborativa. Para ello, dividió el grupo clase en tres subgrupos (A, B y C, de entre 7 y 10 estudiantes) y se les propuso a cada uno representar de forma multimodal las respuestas de cada pregunta. Así un grupo realizó un relato multimodal a partir de las respuestas de las compañeras a la pregunta de ¿qué me interesa?; otro subgrupo con las respuestas a la pregunta ¿qué me preocupa?; y otro subgrupo a las respuestas relacionadas con el aprendizaje:

A la vez, para fomentar la creación de comunidad, se propuso un ejercicio de co-evaluación, donde cada grupo revisaba el relato multimodal de otro grupo y les hacía una devolución³. Los criterios de evaluación los debían definir también como grupo. La mayoría de grupos optó por diseñar un rúbrica en la que había criterios relacionados con la originalidad, la creatividad, y el grado de comprensión del relato. El objetivo era empatizar con la figura docente como futuras pedagogas y revisar los trabajos de las compañeras desde una mirada pedagógica y crítica, a la vez que reflexionar sobre la formalización de su propio relato multimodal.

Esta actividad les permitió conocer nuevas herramientas digitales (como el Canva, el Padlet, o Emaze); darse cuenta de lo difícil que es establecer criterios de evaluación en trabajos multimodales y, sobretodo, empezar a desplegar diferentes sensaciones en relación con el trabajo colaborativo de forma virtual. Algunas estudiantes compartieron la sensación de miedo, inseguridad y falta de confianza al trabajar con compañeras que no conocían, dado que al hacerlo de forma virtual muchas veces se comunicaban por chat, sin posibilidad de escuchar sus voces ni verse las caras: “hago trabajos con gente que no sé ni quién son” (estudiante). Por otro lado, algunas compañeras sí usaron estrategias como la videollamada y el chat o email para organizarse y su experiencia fue más enriquecedora:

con la evaluación entre iguales, la cual debíamos realizar en pequeños-grandes grupos me di cuenta de mis dotes para gestionar, hablar y hacerme entender para que los demás compañeros y compañeras, entendieran mi punto de vista. Y creo que esto es algo muy importante ya que no es nada fácil hacerlo sin tener delante a una

persona y ver su lenguaje no verbal, es decir, expresiones, gestos, etc. (estudiante)

2# Dialogando a través de relatos multimodales

Con el fin de indagar sobre algunas concepciones de la sociedad digital, se compartió con el estudiantado dos vídeos y una entrevista⁴. Para dialogar y reflexionar sobre ese material de forma crítica, se les propuso realizar un relato multimodal de forma individual, con el objetivo de experimentar otras formas de relación con los referentes teóricos.



Figura 2. Algunos ejemplos de relatos multimodales resultado del diálogo que cada estudiante hizo con los referentes propuestos

En este caso, la mayoría de las estudiantes experimentaron con formalizaciones visuales-textuales. Esto nos permitió ver usos más literales de las imágenes (la imagen representa a sí misma); usos más evocativos o metafóricos (la imagen evoca conceptos, ideas, discursos); casos en los que la imagen ilustra el texto (por lo que se caía en una redundancia); y casos en los que imagen y texto se complementaban y enriquecían el mensaje. También fue un ejercicio donde se pudieron ver y compartir los imaginarios y posicionalidades de las estudiantes en relación a las temáticas de los referentes.

3# Dialogando a través de Instagram

En este caso, el objetivo fue profundizar y reflexionar sobre los mecanismos de manipulación de las redes sociales y medios de comunicación. Para ello, se invitó al estudiantado a visionar dos documentales⁵ y después compartir en una cuenta de Instagram específicamente creada para

4 TEDxGalicia - Genis Roca - La sociedad digital: <https://www.youtube.com/watch?v=kMXZbDT5vm0>

La Inmortalidad: La Posibilidad Científica de Longevidad Indefinida | José Cordeiro | TEDxMontevideo: <https://www.youtube.com/watch?v=vnxgo4JKdCE>

Las dos únicas destrezas que necesitarás para el resto de tu vida según Yuval Noah Harari: <https://www.infobae.com/americamundo/2020/09/27/las-dos-unicas-destrezas-que-necesitaras-tener-para-el-resto-de-tu-vida-segun-yuval-noah-harari/>

5 Manipulats. Sense Ficcio. 29/09/2020. TV3: <https://www.ccma.cat/tv3/alacarta/sense-ficcio/manipulats/video/6061031/>

The Social Dilemma (El Dilema de las Redes). Disponible en la plataforma Netflix

3 Por ejemplo: el subgrupo A evaluaba el relato del subgrupo B; el subgrupo B, evaluaba el relato del subgrupo C; y el subgrupo C evaluaba el relato del subgrupo A.

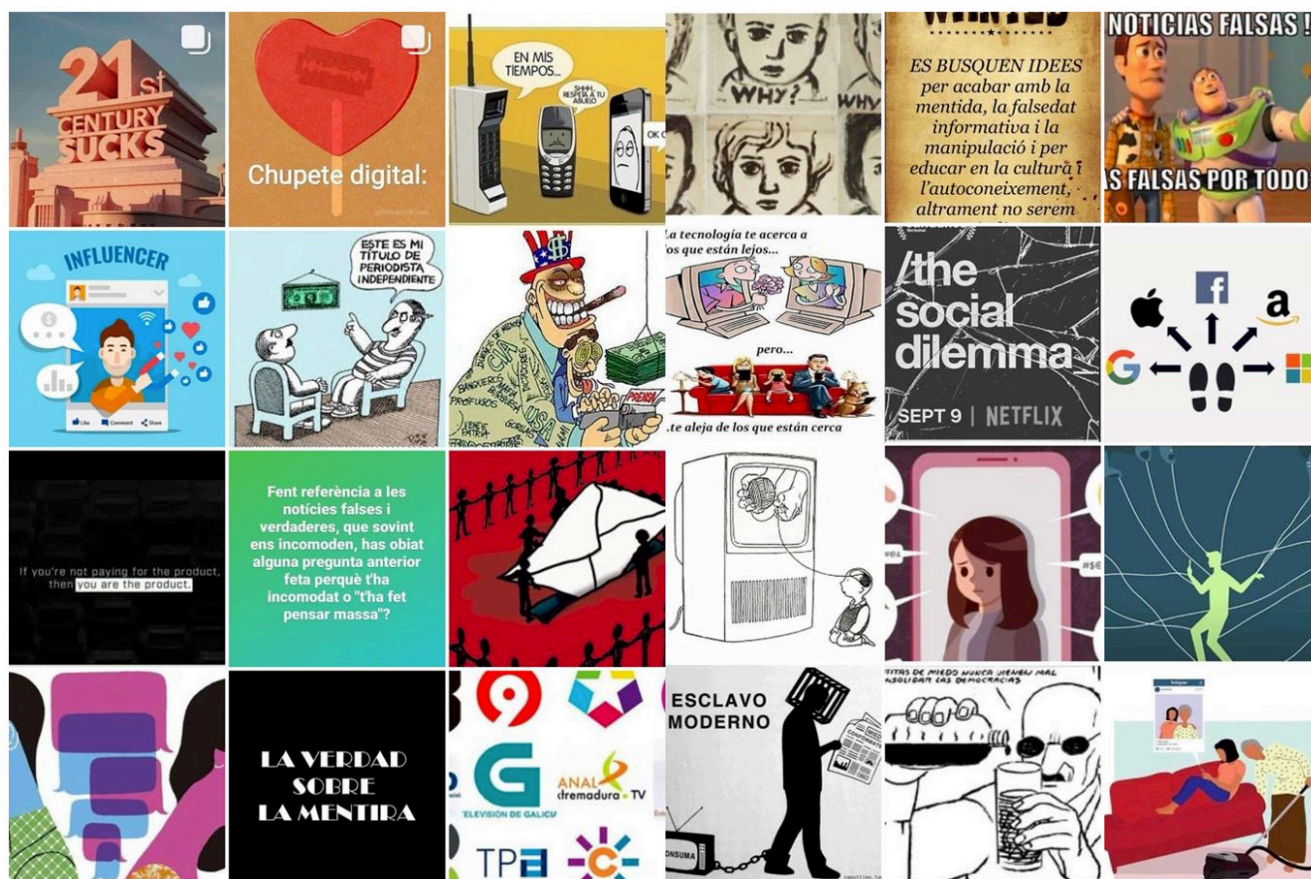


Figura 3. Algunos ejemplos de post de Instagram resultado del diálogo que cada estudiante hizo con los documentales propuestos

esta actividad 3 entradas que incluyeran una imagen y una pregunta sobre los temas surgidos al visionar los documentales. A la vez, debían intentar responder al menos a 5 de las preguntas formuladas en los posts realizados por sus compañeras usando el apartado de comentarios de Instagram.

Las estudiantes valoraron el utilizar aplicaciones como Instagram para fines académicos. Les pareció original, motivador y nuevamente permitió fortalecer la cohesión en el grupo, pues al ser una plataforma muy integradas en su día a día se sintieron curiosas por ver qué preguntas y respuestas habían planteado sus compañeras.

4# Dialogando a través de los relatogramas

En esta asignatura también tuvimos la oportunidad de invitar a dos ponentes para hablar sobre: el diseño de espacios educativos teniendo en cuenta la sociedad digital; y la importancia de la alfabetización digital crítica⁶. En este caso, se propuso a las estudiantes que realizaran un relatograma⁷

6 Marta López: Smart Classrooms / Ezequiel Passeron: Alfabetización digital crítica

7 De acuerdo con Boserman (s.f.), un relatograma es un relato visual de algún acontecimiento (conferencia, encuentro, reunión, tabla redonda, seminario, etc.). Es un modo de documentar de forma subjetiva, donde "hay que desplegar la escucha, una escucha que se dibuja, se traza, se esboza" (Boserman, s.f., p. 6).

(Boserman, s.f.; Megías, 2019) mientras atendían a una y otra conferencia.

Esta actividad divirtió bastante a las estudiantes, aunque ninguna de ellas conocía este concepto. Les pareció un reto interesante por lo que pedía otra forma de estar atenta a las conferencias. En este caso también aparecieron reticencias en cuanto al nivel de dibujo que presuponían se exigía. Por lo que sin preverlo yo, esta actividad permitió abrir el debate sobre educación artística y el énfasis que se pone en el dibujo realista y cómo esta tendencia repercute negativamente en la creatividad e interés hacia las artes en muchos estudiantes.

5# Reflexiones finales

Con la finalidad de hacer balance del curso, a través de una pizarra virtual, se propuso a las estudiantes que compartieran sus percepciones y valoraciones en relación a la asignatura cursada, concretamente, en cuanto a contenidos, metodología y aprendizajes. Así, a medida que llenaban la pizarra, íbamos comentando los diferentes temas que iban apareciendo. La principal reflexión fue que, a pesar de las inconveniencias y tensiones de la docencia virtual, la asignatura había sido una especie de oasis:

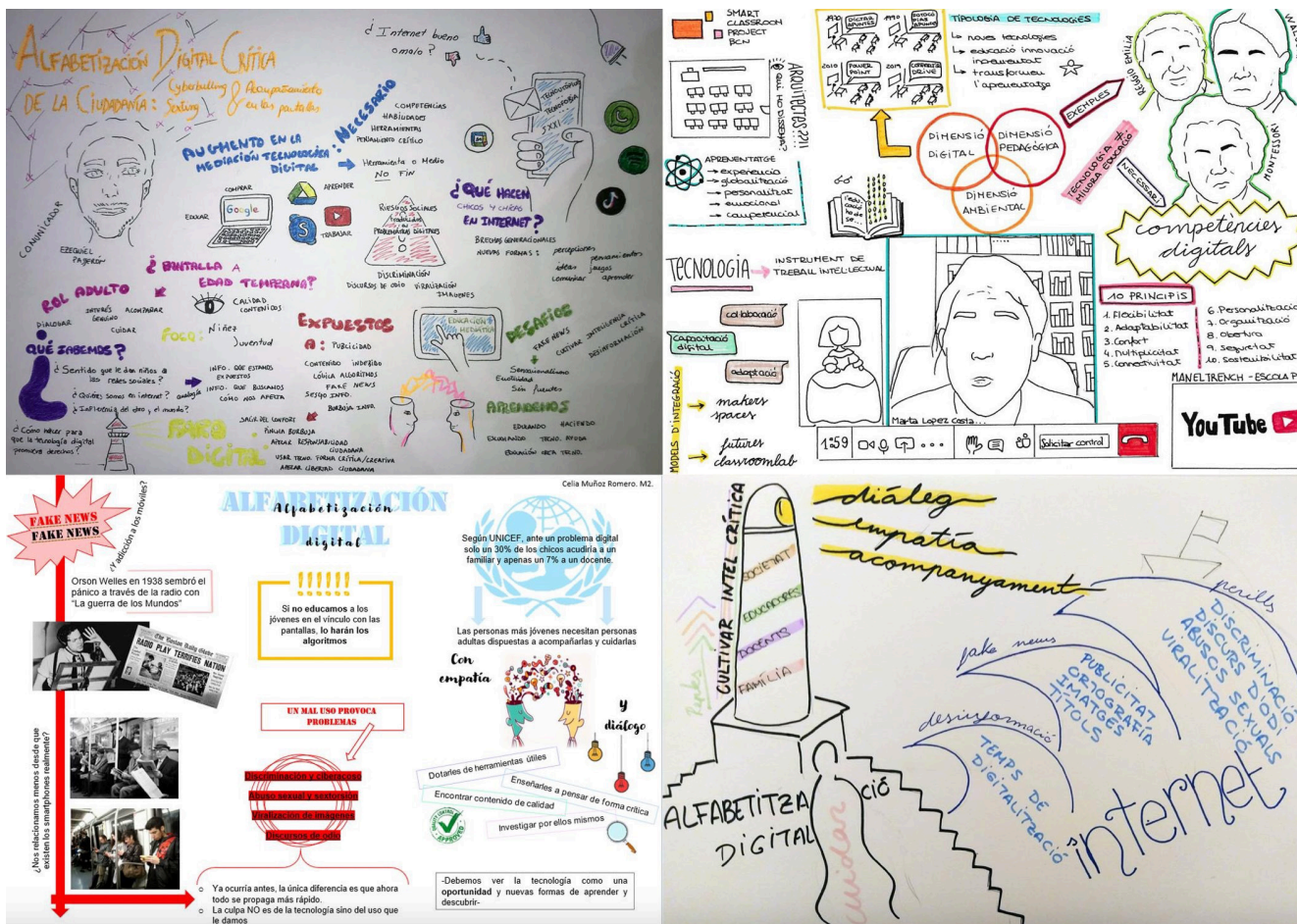


Figura 4. Algunos ejemplos de relatorgramas de las conferencias

para mí ha sido la única asignatura interesante en cuanto a la metodología y la posibilidad de experimentar, reflexionar y aprender. Este semestre . . . los profesores, no han sabido adaptarse a la circunstancia y han hecho las asignaturas aburridas, pobres y pesadas. Para mí, y para muchas, esta asignatura ha sido una ráfaga de aire fresco en medio de tanta bochorno (estudiante)

En cuanto a la pregunta de si las estrategias creativas fomentaron el aprendizaje colaborativo, algunas estudiantes respondieron explícitamente de forma afirmativa:

El trabajo colaborativo nos ha aportado muchas cosas positivas: intercambio de pareceres, aprendizaje de nuevas maneras de trabajar, conocer a las compañeras tanto a nivel individual y personal y colectivo como en otros aspectos: ideológico, metodológico, psicológico . . . Esta manera de trabajar también ayuda en el autoconocimiento, ya que, a partir de los comentarios y las visiones de ti que tienen las compañeras, aprendes a saber más de ti, la imagen que desprendes, el valor de

tus afirmaciones en las otras ya subir el nivel de responsabilidad . . . Un trabajo colaborativo nos ayuda a responsabilizarnos mucho más, nos ayuda profundizar mucho más y aprender mucho más. Quizá no nos permite explayarnos mucho más, pero las opiniones se consensúan, o no (grupo de estudiantes)

Estrategias creativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje

Con el fin de dar respuesta a las necesidades y currículo de la asignatura, el proyecto de innovación docente me permitió desplegar también un seguido de estrategias creativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

- Introducir momentos 'puente' entre la vida y la clase, o la vida y la asignatura. Indicar que se hace referencia a las clases virtuales síncronas, es decir, donde toda la clase nos conectábamos a una hora determinada en una sesión virtual mediante la plataforma facilitada por la universidad. Estos momentos podían suceder al inicio de la clase o en

medio de la clase. Por ejemplo, al inicio, la clase era introducida por preguntas que interpelaban emocionalmente a las estudiantes (por ejemplo: ¿cómo estáis?, ¿cómo os encontráis?, ¿cómo va el confinamiento?).

A veces estos momentos también partían de algún comentario de alguna de las estudiantes. Sucedió en aquellos casos en que yo les proponía actividades. A veces se mostraban muy agobiadas; eso permitía abrir la conversación y negociar o renegociar las entregas de trabajo, a la vez que compartir cómo se sentían las estudiantes en relación al curso y a la asignatura. También cuando conversábamos y reflexionamos sobre algún tema de la asignatura. En todos los casos, intentaba regular y escuchar los tiempos que las estudiantes necesitaban para compartir, sentirse escuchadas y atendidas. Pues en general, las condiciones en que se impartió docencia virtual fueron muy desmotivadoras y hostiles para la mayoría de las estudiantes.

- *Facilitar espacios de reflexión y aprendizaje compartido mediante el debate, la escucha y la empatía.* Aún la dificultad que conllevaba las clases virtuales síncronas, como docente intentaba animar a las estudiantes a que compartieran sus pareceres, sensaciones, opiniones y reflexiones. Pues por un lado a mí me parecía importante y a lo largo del curso las propias estudiantes lo agradecían, pues a menudo decían sentirse no atendidas por otros docentes de otras asignaturas, presionadas por más carga de trabajo que lo habitual, y tratadas de forma totalmente anónima.
- *Prácticas de coevaluación:* se invitó a las estudiantes a revisar y valorar los trabajos de las compañeras. El objetivo era fomentar un aprendizaje entre iguales, donde observando y revisando los diferentes trabajos, incorporaran aquellos elementos que les pareciesen interesantes para ellas, así como aprender a evaluar de forma constructiva y asertiva, mejorando su capacidad crítica.
- *Tutorías grupales:* en las tutorías las estudiantes podían compartir sus avances e ideas en los diferentes trabajos, con el fin de tener un apoyo y acompañamiento académico, además de social y emocional si así lo requerían.

Reflexiones y aportaciones

Partiendo de un proyecto de innovación docente para fomentar la colaboración entre estudiantes a través de métodos creativos, el presente trabajo se va desplegando en diferentes capas que van más allá de la intención inicial. Esto se debe a que cuando la teoría se contextualiza, materializa y sitúa, aparecen nuevos estratos para explorar y aprender. En este sentido, diferentes factores afectaron el modo de implementar el proyecto de innovación y los retos surgidos:

- Encontrarse en una situación de emergencia sanitaria: esto nos situó a estudiantes y profesorado en un estado de improvisación, autorregulación, adaptación y flexibilidad constantes. Pues lo que en un inicio se presentó como un modelo de docencia mixta, las noticias iban actualizándose semana a semana abogando por una docencia íntegramente virtual manteniendo, no obstante, la esperanza que algún día volvería a ser mixta (semipresencial y semivirtual).
- Estar como docente e investigadora interesada en: fomentar la creatividad, la imaginación y la mirada crítica en los estudiantes; la ontología del devenir, la pedagogía de los cuidados y la ética performativa.

Resulta interesante cómo la asignatura se fue desarrollando y de qué modo las diferentes estrategias creativas detonaron en un mayor sentido de pertenencia al grupo clase, una motivación por asistir a las clases virtuales, y una mayor implicación en la realización de trabajos. De acuerdo con Frimberger, estos datos ponen de relieve la importancia de poner en práctica pedagogías orientadas a la responsabilidad (*responsibility-oriented pedagogies*), surgidas en respuesta “a las necesidades concretas y actuales de los alumnos (psicológicas, materiales, políticas) y a las esperanzas para su vida futura” (Frimberger, 2017, p. 10). A la vez, bajo estas circunstancias, la ontología del devenir de Deleuze y Guattari y el realismo agencial (*agential realism*) de Barad cobran mucho más sentido y lo vuelven un imperativo educativo. En palabras de Atkinson (2018, p. 33),

el imperativo pedagógico consiste en iniciar encuentros de aprendizaje... en la universidad y en otros lugares que animen a los alumnos a plantear preguntas y a formular sus formas de aprendizaje y la materialización de su mundo en este mundo . . . Este es un proceso ético, epistemológico, ontológico y político, pero es más que eso, la materialización de nuevos mundos por parte de

los alumnos es fundamentalmente un proceso estético, un proceso de creatividad e invención. Y como profesores, al trabajar junto a estas nuevas materializaciones y ser testigos de ellas, nuestra propia comprensión del aprendizaje y la práctica se amplía

Estas prácticas, aparte de fomentar la creatividad, también fomentan la imaginación e invitan a ensayar otros modos de vida en común y en colaboración. La imaginación entendida como “capacidad empática y fuente de creación visionaria e incluso como facultad armonizadora de lo social . . . La imaginación es la actividad posibilitadora de la comprensión” (López-Fernández-Cao, 2015, p. 71). Y una educación para la vida en común pensada desde los términos en que lo propone Garcés (2013):

La educación vuelve a ser requerida como un terreno y una práctica en los que desarrollar ideas y formas de intervención crítica desde las que implicarse en un mundo común y que apunten a la transformación de nuestras vidas (p. 85) . . . la educación como colaboración horizontal en red, como participación comunitaria y como autoorganización . . . no proyecta sino que tantea, no «forma» sino que experimenta, no se define por un horizonte final . . . sino que se inscribe, desplegando sus posibilidades, en la situación actual (p. 89)

A modo de resumen, introducir métodos creativos en educación formal, entendidos no solamente en los resultados formales sino incluyendo también estrategias de cariz social y político, pueden fomentar la colaboración y ayudar a descubrir y experimentar otros modos de “ver, sentir, elegir y vivir, a través de un proceso democrático y compartido” (Siles, 2019, p. 164), invitando a profesores y estudiantes a imaginar, explorar y experimentar mundos por venir en educación superior.

Referencias

Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning. Pedagogies Against the State*. Sense Publishers.

Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43–56.

Atkinson, D. (2017). Without Criteria: Art and Learning and the Adventure of Pedagogy. *The International Journal of Art & Design Education (iJADE)*, 36(2), 141-152. <http://onlinelibrary.wiley.com.sire.ub.edu/doi/10.1111/jade.12089/epdf>

Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience and Ethics. The Adventure of Pedagogy*. Palgrave. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-62639-0>

Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway. Realism and Social Constructivism Without Contradiction. En Lynn Hankinson Nelson y Jack Nelson (eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science* (pp. 161-194). Kluwer Academic Publishers.

Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801-831.

Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Duke University Press.

Boserman, C. (s.f.). *Cómo hacer un relatograma. La Aventura de Aprender*. http://laaventuradeaprender.intef.es/documents/10184/72154/Guia-LADA_Como-hacer-un-relatograma.pdf

Braidotti, R. (2012). Interview with Karen Barad. En Rick Dolphijn e Iris van der Tuin, *New Materialism: Interviews & Cartographies* (pp. 48-70). Open Humanities Press. <http://hdl.handle.net/2027/spo.11515701.0001.001>

Cannatella, H. (2004). Embedding Creativity in Teaching and Learning. *The Journal of Aesthetic Education*, 38(4), 59-70. <https://doi.org/10.2307/3527376>

Collard, P. y Looney, J. (2014), Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 49, 348-364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>

Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. Routledge.

Deleuze, G. y Guattari, F.(2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (6a ed., José Vázquez Pérez con la colaboración de Umbelina Larraceleta, trad.). Pre-Textos. (Trabajo original publicado en 1980).

Escontrela-Mao, R. (2008). Hacia un modelo integrador en el uso de las TIC en la educación a distancia. Apuntes y comentarios desde la investigación y la experiencia. *Revista de Investigación*, 65, 15-31.

Frimberger, K. (2017). The Ethics of Performative Approaches In intercultural Education. En M. Schewe y J. Crutchfield (eds.), *Going Performative in Intercultural Education: International Contexts, Theoretical Perspectives and Models of Practice* (pp. 1-18). Multilingual Matters.

Garcés, M. (2013). *Un mundo en común*. Ediciones Bellaterra.

- Houser, N. O. (1991). A collaborative processing model for art education. *Art education*, 44(2), 33-37.
- López-Fernandez-Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Editorial Fundamentos.
- Ministerio de Universidades (2020, junio 10). *Recomendaciones del ministerio de universidades a la comunidad universitaria para adaptar el curso universitario 2020-2021 a una presencialidad adaptada*. Gobierno de España. <https://www.msrebs.gob.es/gabinetePrensa/notaPrensa/pdf/MEDID110620113720894.pdf>
- Megías, C. (2019). Guía rápida para pensamiento gráfico para educadores. *Revista Ruta Maestra*, 25, 25-29. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/guia-rapida-de-pensamiento-grafico-para-educadores.pdf>
- OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD.
- Onsès-Segarra, J. (2018). *Documentación visual en los fenómenos de aprendizaje con estudiantes de primaria. Una indagación rizomática difractiva desde las teorías 'post'* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona], Tesis Doctorals en Xarxa (TDX), <http://hdl.handle.net/10803/663745>
- Onsès-Segarra, J. (2020). Understanding how a learning phenomenon in which children were visually documenting their learning processes matters and intra-acts with the spaces of the school. *Visual Studies*. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2020.1799719>
- Onsès-Segarra, J. (2021). An ethnographic research based on an ontology of becoming. En J.M. Sancho-Gil, y F. Hernández-Hernández (Eds.), *Becoming an Educational Ethnographer. The Challenges and Opportunities of Undertaking Research* (pp. 92-103). Routledge
- Siles, S. (2019). El arte y la creatividad como nuevas formas de bienestar. Primera fase de ARTYS, La Experimental, proyecto de Arte y Salud Comunitaria en la Colonia Experimental de Villaverde Alto (Madrid). *Educación Artística Revista de Investigación (EARI)*, 10, 150-167. <http://dx.doi.org/10.7203/eari.10.12608>
- Solano-Alpízar, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 117-129. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Snyder, L., Klos, P., y Grey-Hawkins, L. (2014). Transforming Teaching through Arts Integration. *Journal for Learning through the Arts*, 10(1). <http://dx.doi.org/10.21977/D910119308>
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- St. Pierre, E. A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research Toward "Post Inquiry". *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-20. <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521/stpierre.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
- Walls, J. (2020). Performativity and Caring in Education: Toward an Ethic of Reimagination. *Journal of School Leadership*, 1-26. <https://doi.org/10.1177/1052684620972065>