



**LA CLASE
METODOLÓGICA
INSTRUCTIVA
EN LA
EDUCACIÓN
CULTURAL
Y ARTÍSTICA**

Teoría, metodología y ejemplo

MISAEI MOYA MÉNDEZ
GRACIELA URÍAS ARBOLÁEZ
RICARDO PINO TORRENS

La clase metodológica instructiva en la educación cultural y artística

Teoría, metodología y ejemplo

Misael Moya Méndez
Graciela de la Caridad Urías Arboláez
Ricardo Enrique Pino Torrens



Esta obra de la Editorial Universitaria Samuel Feijóo ha sido evaluada y aprobada para su publicación por pares académicos especializados con grados científicos de doctores, mediante un proceso de arbitraje a ciegas.

© Misael Moya Méndez, Graciela de la Caridad Urías Arboláez y Ricardo Enrique Pino Torrens, 2024

© Sobre la presente edición: Editorial Feijóo, 2024

ISBN: 978-959-312-617-5

Colección: Monografías Científicas | Edición: Miriam Artilles Castro | Editorial Feijóo:
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Carretera a Camajuaní, km 5 ½,
Santa Clara, Cuba

Índice

Preámbulo

Los autores | 5

La clase metodológica instructiva como forma para la culminación de estudios de posgrado. Reflexiones a propósito de su aplicación en la educación cultural y artística ecuatoriana

Graciela de la Caridad Urías Arboláez y Ricardo Enrique Pino Torrens | 6

Propuesta didáctica para la implementación de la crítica genética en los procesos de investigación-creación en artes visuales (clase metodológica instructiva)

Misael Moya Méndez | 24

De los autores | 65

Propuesta didáctica para la implementación de la crítica genética en los procesos de investigación-creación en artes visuales (clase metodológica instructiva)

Misael Moya Méndez

INTRODUCCIÓN

No es hasta la década de 2000 que empiezan a sistematizarse las reflexiones en el contexto universitario internacional acerca de la naturaleza de la investigación en las artes. Las facultades de formación de artistas se habían acogido a formas de titulación similares a las que durante décadas habían desarrollado carreras teóricas como Historia del Arte; sin embargo, de la inconsistencia de dichas formas (propias del teórico, del crítico, del historiador o del esteta) con la orientación creadora y el real perfil profesional del artista (músico, cantante, pintor, escultor, bailarín, actor), derivó un proceso de concienciación que ha producido hasta hoy conclusiones de utilidad didáctica.

Aunque el debate fue estimulado en Europa, tras la formulación de las preguntas ontológica, epistemológica y metodológica dirigidas a la comprensión de la investigación artística, junto a la identificación de los campos de acción investigativos *sobre/para/en* las artes realizadas por Borgdorff (2006), lo cierto es que a partir de allí la comunidad científica de habla hispana fue mucho más precisa al diferenciar la tradicional investigación *sobre* las artes (histórica, filosófica, estética) de la investigación *para/en* las artes con el establecimiento tácito del concepto de *investigación-creación*,¹ que

¹ En el ámbito de habla inglesa se alude al concepto de *practice-based research* (Delgado et al, 2015, pág. 18), mucho más general, y no contextualizado en la forma en que, al efecto del ambiente artístico aquí abordado, logró ya la comunidad hispana.

identifica a la tipología en que estos dos campos corporeizan (véanse: Daza, 2009; Gómez, González y Ordóñez, 2011; Moreno, 2012; Calle, 2013; Delgado et al., 2015).

Si bien pocas universidades demuestran una actualización en torno a esta problemática, la Universidad de Cuenca ha participado del debate científico con aportes personales que aquí se aprovechan y enriquecen (Moya, 2019a, 2019b, 2021). De hecho, tras las actualizaciones del diseño curricular de la carrera de Artes Visuales, la asignatura Metodologías y Contenidos Artísticos (VI ciclo) propone en su tercera unidad el abordaje de los procesos creativos desde la perspectiva de la investigación-creación. Ahora bien, siendo una praxis relativamente joven, los docentes no cuentan con suficientes bases teóricas ni casos referenciales que propicien la mejor enseñanza-aprendizaje del tema, del cual se esperaría “Contribuir a la comprensión de las formas en las que el arte supone un camino para la producción de conocimiento” (MCA, 2021, pág. 1). Esta necesidad se complica por cuanto el tema, considerado y tratado como teórico (por docentes formados más en la teoría del arte que en su ejercicio), no es comprensible sino en medio de su propia práctica, desde lo experiencial, lo que implicaría el manejo en clase de situaciones lo más próximas a las profesionales, como algunas típicas de interpretación histórica y/o arqueológica de materiales visuales que fueron parte de procesos creativos de artefactos artísticos. Toda esta carencia didáctica de los docentes tiene una repercusión indiscutible desde el punto de vista científico, pues limita las posibilidades de los estudiantes para un abordaje más amplio y fructífero de sus propios procesos.

Lo cierto es que en muchos países hispanos los docentes del área formativa en artes visuales siguen forzando a los estudiantes a entrenarse en el solo análisis ideológico, histórico, estilístico o estético de la obra final (Rodríguez Aguilar, 2022); cuando la investigación-creación —sobre todo, apoyada en el método de la crítica genética— permitiría investigar el hecho artístico “como un proceso de creación y no solo como un producto acabado, teniendo en cuenta los aspectos implicados en el

trabajo constructivo” (Almeida, 2014, pág. 58); valga decir que no dejaría fuera los avatares del tránsito entre una idea inicial y su realización definitiva, lo que constituye el real proceso de una investigación-creación, ilustrativo de cómo el arte produce conocimientos particulares.

Es en este contexto que se propone una clase metodológica instructiva que enfrenta el problema conceptual metodológico siguiente: ¿Cómo instrumentar una actividad didáctica adecuada para la incorporación de la crítica genética en la enseñanza-aprendizaje de los procesos de la investigación-creación en artes visuales en tanto forma particular de construcción de conocimiento?

Como respuesta a esta problemática, la clase se propone construir e ilustrar una actividad de *clase práctica* como forma de organización de la docencia potenciadora del aprendizaje por descubrimiento, en una organización del contenido temático que experimenta sobre la base de las pedagogías desobedientes.

En consonancia, se formula el objetivo metodológico siguiente: Aportar a los docentes de la asignatura de Metodología y Contenidos Artísticos un modelo didáctico para la incorporación de la crítica genética en la enseñanza-aprendizaje de los procesos de la investigación-creación en artes visuales en tanto forma particular de construcción de conocimiento.

Contexto educacional: Estudios de grado universitario en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca. Carrera de Artes Visuales, VI ciclo (semestre), según malla curricular vigente en 2023.

Disciplinas artísticas y docentes implicadas: La planeación se centra en las artes visuales, con participación de la escritura académica (en tanto forma de literatura). Desde el punto de vista de las disciplinas docentes corresponde a Metodología y Contenidos Artísticos. Dado que esta materia inicia la preparación del estudiante para el desarrollo del trabajo de titulación, sus contenidos tributan a los de asignaturas

posteriores, como Taller de Investigación Artística (VIII ciclo) y Pre y Posproducción (IX ciclo).

DESARROLLO

Sustento investigativo

La Investigación-creación como campo de acción. La crítica genética como método solidario

La praxis artística es el terreno amplio en que se inscriben las formas en que corporeizan lo investigativo y lo creativo, en creciente proceso de legitimación académica:

La práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar nuestro conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos. La investigación de arte comienza haciendo preguntas que son pertinentes en el contexto investigador y en el mundo del arte. Los investigadores emplean métodos experimentales y hermenéuticos que muestran y articulan el conocimiento tácito que está ubicado y encarnado en trabajos artísticos y procesos artísticos específicos. Los procesos y resultados de la investigación están documentados y difundidos de manera apropiada dentro de la comunidad investigadora y entre un público más amplio. (Borgdorff, 2006, pág. 27)

De modo ya más particular, la investigación-creación constituye un campo de acción de la praxis artística que implica toda una tipología de trabajo artístico y académico, distante de la investigación científica sobre el arte donde han sido tradicionales los estudios históricos, estilísticos, semióticos, sociológicos, antropológicos, estéticos, etcétera. En cuanto a su definición, se ha podido presentar

previamente como “un complejo en el cual interactúan dos procesos no necesariamente solidarios: la investigación para la creación y la investigación mediante la creación” (Moya, 2019a, pág. 12). Mientras que el objeto de la investigación científica sobre el arte se centra en el artefacto o producto artístico concluido, el objeto de estudio de la investigación-creación se centra en el proceso creativo y sus avatares, como una empresa compleja, por su ineludible componente subjetivo:

El propósito último del proceso creativo es la intervención en la habitabilidad del mundo entendida como el acoplamiento entre el cuerpo y los sentidos del ser humano con los distintos estímulos visuales, sonoros, táctiles, olfativos y gustativos que en la corriente continua de la experiencia son percibidos e interpretados. [...] Por tanto, la descripción y reflexión de las prácticas sensoriales humanas es fundamental para los procesos creativos y no tienen fronteras disciplinares, precisamente porque la observación fenomenológica busca ocuparse de la experiencia continua e ininterrumpida. (Beltrán & Villaneda, 2020, pág. 257)

La investigación-creación potencia las perspectivas instrumental, interpretativa y performativa (Borgdorff, 2006) que sostendrían la aceptación del arte como una forma más de producción de conocimiento, paralela y hasta complementaria a la ciencia; valga decir, como una forma más de investigación, en virtud de que

la valorización del reconocimiento de diversas maneras de generar conocimiento es hoy un hecho, y la adjetivación de la investigación como “científica” se encuentra abolida de varias de las regulaciones relacionadas con la acreditación de programas y reconocimiento de procesos y productos de conocimiento [...] (Delgado et al., 2015, pág. 13)

El proceso adquiere entonces relevancia, mucho más en el arte contemporáneo hoy dominante (objeto de formación en la carrera de Artes Visuales de la Universidad

de Cuenca), precisamente porque lo transitorio y efímero que solo pueden interpretarse a través de la noción de proceso, resultan consustanciales a muchas de sus formas expresivas, como el performance, el arte-acción o el arte relacional, al extremo de haberse configurado ya toda una noción de *process art* (arte procesual o arte-proceso):

El arte proceso no conserva objeto alguno, opera más bien como una interacción. La acción en tiempo real es capaz de romper la barrera que separa la expresión del creador de la vivencia del usuario. No se trata de un documento, sino de un acontecimiento que tiene lugar aquí y ahora. (Vásquez, 2013, pág. 22)

Sin que esta forma de producción artística resulte en modo alguno exclusiva, el proceso podrá estudiarse en infinidad de situaciones, siempre que se conserven o sea posible rescatar sus evidencias en tal sentido; a saber: bocetos y versiones, bitácora de trabajo, apuntes escritos, reflexiones grabadas en audio, filmaciones de momentos o acciones creativas, entrevistas... Especialmente los bocetos contribuyen a la organización y proposición de secuencias creativas posibles, lo que corporeiza en cierto modo en ejercicios estructurales que heredan tanto del estructuralismo mismo como de la filología, ciencia en cuyo seno nació el estudio genético de la creación, como parte del ciclo completo de la ecdótica: disciplina cuya misión consiste en la edición crítica de obras literarias, fundamentalmente clásicas y medievales.

Habiendo nacido como método asociado a la satisfacción de una de las cuatro tareas de la mencionada ecdótica (la determinación o reconstrucción del texto auténtico),² el análisis mediante el método genético fue abstraído por especialistas franceses desde los años sesenta del pasado siglo, y convertido en una disciplina individual aplicada al estudio de toda clase de literaturas, incluso modernas y

² Las principales cuatro tareas de la ecdótica son, sucesivamente: "la determinación (o reconstrucción) del texto auténtico, la datación del texto (la determinación de la fecha en que fue escrito o publicado), la identificación (determinación) del autor, y la preparación de la edición crítica del texto" (Bělič, 1983, pág. 185). Estas cuestiones pueden profundizarse mediante otro clásico fundamental (Blecua, 1983).

contemporáneas. Fue así que, independizado ya como *crítica genética*, comenzara a aprovechar desde otra perspectiva gran parte del material tradicionalmente aportado dentro de la ecdótica: si en esta última el propósito del estudio del proceso se dirigía a explicar y sustentar una lectura única y “fiable” del texto, en la crítica genética se dirige a develar la riqueza productiva del proceso en tanto constructo intelectual activo, inacabado y abierto (en sintonía con Umberto Eco y su *Obra abierta* de 1962). De la construcción metodológica probada en el terreno literario, derivó la idea de llevarla a otros ámbitos de la creación artística, con un resultado positivo en direcciones varias que implicaron el salto del objeto de estudio textual al gestual, sonoro o visual (Grésillon, 2013, págs. 82-83), donde ya se han acumulado avances teóricos aptos para su aplicación en el ámbito formativo,³ sin la existencia de referente alguno que haga las veces de antecedente didáctico.

Adentrarse en el proceso logístico-interpretativo de un proceso creativo facilitaría el acceso a conocimientos rescatables de una particular dinámica en la que el artista es centro:

En esa relación del ser individual con la naturaleza, la sociedad y su propia condición humana (operativamente consciente, pero nutrida de infinidad de influencias también subconscientes), se suman nociones y experiencias que conforman un *saber* más, conectado al entramado que es el acervus del artista. / La experiencia sensible enriquece el conocimiento racional y el universo informativo, afectivo, simbólico y procedimental del creador [...] (Moya, 2021, pág. 15)

³ La crítica genética sigue, no obstante, un camino de contribución solidaria a procesos propiamente ecdóticos en disciplinas no literarias en que se realizan ediciones críticas. En el terreno de la música, desde Grier (1996) se cuenta con toda una metodología desarrollada. Y muy recientemente se habla ya de “ediciones jurídicas”, que constituyen ediciones críticas de diversos cuerpos de leyes vistos comparativamente en diacronía. Todo ello demuestra la potencialidad de los métodos de la crítica genética en múltiples áreas del conocimiento.

Sobre la función específica del crítico genético frente al conjunto de evidencias de una obra artística, su misión ha sido explicada: “Teniendo en mano los diferentes documentos dejados por el artista a lo largo del proceso, el crítico establece relaciones entre los datos contenidos en él, buscando comprender la red de pensamiento del artista” (Almeida, 2014, pág. 77). Más adelante, esta autora explicita la creación como una “red en construcción”, y a partir de la exposición teórica realizada (págs. 80-85), podría construirse una propuesta metodológica que oriente el abordaje de las evidencias creativas desde una perspectiva de progresión, de continuidad, de la que habrá que dar fe en forma holística: acaso mediante la problematización de varias secuencias posibles; desde la necesaria revelación de una poética (de lo que se deduce la imprescindible atención a los aspectos ideotemáticos, morfológicos y expresivos en sus transformaciones fundamentadas, reveladoras de una construcción estético-estilística); y desde la consideración del proceso en tanto acto comunicativo (lo que lleva a atender incesantemente a las variaciones y ramificaciones discursivas en lo informativo e ideológico, y al cuestionamiento de las motivaciones posibles). De todo ello se derivaría la revelación de los detalles de una relación artista-sociedad, cuestionadora y dialógica; y diríase también que enriquecedora y formadora en el contexto de la sala de clase.

Si bien está creado el basamento general para la aplicación de métodos específicos, hasta el presente los trabajos en torno a la crítica genética en las artes visuales son todos teóricos y poco orientadores en tal sentido. Es así que el único antecedente con una propuesta metodológica por poner a prueba es un artículo del mismo autor (Moya, 2019b), que prioriza la producción del *stemma* de una obra visual como punto de partida de todo análisis en torno al proceso creativo. Serían precisas, en tal sentido, las tareas siguientes: acopio del material generado durante el proceso creativo (esencialmente bocetos) y su discriminación (inclusión/exclusión sobre la base de criterios de representatividad); clasificación de los bocetos según se traten de la *Basis* (idea de origen), *Bypass* (derivaciones) o el *Opus* (obra definitiva); representación

esquemática en un *stemma* (árbol genealógico) de las derivaciones evolutivas entre los bocetos; interpretación inductiva del proceso creativo sobre la base de las secuencias establecidas (considerando potenciales motivaciones, propósitos, asociaciones, relaciones problemáticas generadas, razonamientos, descubrimientos, incluso accidentes), que permita arribar a conclusiones tanto particulares en torno al caso de estudio, como generales en torno a especificidades de la creación artística como forma particular de producción de saberes (Moya, 2019b, págs. 112-113). Esta fase de interpretación inductiva produce obligatoriamente un texto informativo (expositivo, narrativo o discursivamente mixto) que completa la investigación en esta área mediante la comunicación verbal de resultados, en virtud de que, como establecen los avances más recientes, “la producción de conocimiento en términos de creación (obra/campo de la visibilidad) ha sido obligada a validarse en términos de enunciación, soportada en la investigación” (Vélez et al., 2018, pág. 149-151).

Vale indicar que este ejercicio investigativo propiciaría una aproximación ilustrativa al método artístico experimental del ensayo con variaciones, específico de la investigación-creación; de manera que se presenta como una opción abierta a diversas posibilidades de introducir el tema de la investigación en las artes y algunas de sus prácticas específicas.

En resumen, desde el punto de vista del contenido nuevo por implementar en clase, la investigación-creación ha de verse como un *campo de acción* de la praxis artística, en que la producción de la obra acontece al calor de procesos particulares de investigación; tiene por *objeto de estudio* el proceso creativo, en tanto revelador de las formas en que se producen conocimientos también específicos; y —por absoluta afinidad de propósitos— puede hallar en la crítica genética uno de sus *métodos* más apreciados. En consecuencia, y considerando los antecedentes investigativos personales ya expuestos, la propuesta didáctica podría clasificarse como una investigación aplicada

en el área de la pedagogía del arte, que continúa y completa toda una línea temática de trabajo del propio docente.

Principios pedagógicos y didácticos en función de la clase metodológico-instructiva. La experimentación didáctica

La planeación didáctica corresponde a una asignatura construida sobre la base del ciclo triádico *conferencia*→*seminario*→*clase práctica*, en el que cada una de estas tres formas de organización de la docencia soporta los más diversos métodos didácticos y estrategias colaborativas (aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida...), promueve la alternancia de ambientes educativos (aula, laboratorio, taller creativo, museo...) y se enriquece potencialmente con el trabajo metodológico de formas diversas (por ejemplo, la junta coordinadora, la *Lesson Study*, la clase abierta).

Del ciclo programado, se presentará específicamente la planeación de la actividad de clase práctica. A tal efecto, será preciso tratar diversos aspectos pedagógicos y didácticos.

En primer lugar, la estructura del abordaje en clase de la Unidad 3 (La investigación-creación en artes visuales) invertirá el orden tradicional del mencionado ciclo (*conferencia*→*seminario*→*clase práctica*) que desde Zinoviev (1974) se hizo habitual en muchos sistemas de educación superior en el mundo, y con el que se había tratado ya el tema en la edición anterior de la asignatura.⁴ Sin duda, este ciclo permite transitar paulatinamente de la presentación sistematizada y crítica del contenido teórico

⁴ Cuba, en cuya experiencia pedagógica se formó inicialmente el docente, instituyó este ciclo mediante la Resolución 220 del Ministerio de Educación Superior (MES, 1979), como parte de un modelo pedagógico del todo desarrollador. La experiencia del docente, específicamente con la disciplina de Historia del Arte, le ha llevado a compartir resultados y ejemplos desde una perspectiva autoetnográfica (véase Moya, 2022), lo que determina la continuidad metodológica del caso de la planeación didáctica que se presenta.

(conferencia) al ejercicio investigativo de profundización en cuestiones no solo históricas y teóricas, sino también metodológicas (seminario), y de ahí a la simulación de una práctica profesional que propicie el desarrollo de las habilidades y competencias afines (clase práctica).

La anterior didáctica responde a una lógica funcional impecable; pero en los años más recientes se ha experimentado el fortalecimiento de una cultura visual tan competitiva,⁵ que lleva al docente a la necesidad de experimentar estrategias para hacer mucho más atractivos los temas de clase y favorecer un aprendizaje significativo. Por ello, la propuesta se asienta en las amplias posibilidades que ofrece la “pedagogía desobediente” para “asumir” un conocimiento previo (en este caso, formas de enseñanza-aprendizaje) y poderlo “cuestionar” (experimentar) sobre la base de que “Desobedecer en educación es al fin y al cabo una forma de activismo” (Bustamante, 2014, pág. 8). Es así que se ha preferido desarrollar la unidad con la secuencia (alterada) *clase práctica*→*conferencia*→*seminario*, abriendo el tema con una clase práctica de descubrimiento que condiciona una situación problemática⁶ similar a la de algunas prácticas profesionales reales (véase ciclo modificado en Figura 1).

En esta actividad el docente mantendrá un rol activo, para garantizar el rumbo adecuado del proceso de construcción del conocimiento, pero favoreciendo y estimulando las más diversas interpretaciones posibles a tono con los principios de la autonomía y la polisemia de la obra artística.

⁵ El predominio de una Cultura Visual en pleno siglo XXI se manifiesta junto al consecuente y paulatino abandono de la cultura libresca y el hábito de la lectura, y al fortalecimiento de la interacción humana mediada por lo visual. El tema puede profundizarse en los autores Ruiz (2010) y Aguirre & Giráldez (2021).

⁶ La potenciación de la situación problemática obedece a la teoría y las experiencias localizadas en ABP (s/f), MAB (s/f) y Vera et al. (2021).

Figura 1. Cuadro con la distribución de las formas de organización de la docencia en la Unidad 3

UNIDAD 3. La investigación-creación en artes visuales			
ACTIVIDAD	DURACIÓN	FORMA DE ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA	DESCRIPCIÓN
1	180 min.	Clase práctica	Clase práctica introductoria, construida sobre un ejercicio visual e intelectualmente atractivo (crítica genética), que suscita curiosidad intelectual, a la vez que propicia comprender (descubrir colectiva e individualmente) la producción artística como resultado de un particular proceso investigativo que produce determinados conocimientos. La clase potenciará, entonces, el aprendizaje por descubrimiento y debería resultar una forma activa de introducirse en un tema teóricamente complejo. Nota: El docente asumirá un rol de facilitación y acompañamiento en el proceso paulatino de descubrimiento inherente a la actividad de los estudiantes, que incluye desde interpretaciones hasta escritura colaborativa.
2	120 min.	Conferencia	Disertación teórica sobre el proceso creativo como objeto de estudio externo (investigación científica sobre el arte) e interno (investigación-creación). El concepto de investigación-creación y sus especificidades ontológicas, epistemológicas y metodológicas. El método auxiliar de la crítica genética, y la narrativa académica del proceso creativo como resultado discursivo de su aplicación en artes visuales. Orientación del seminario. Nota: El docente asumirá el rol protagónico de la disertación, creando mediante el discurso un modelo de estructuración y abordaje de información teórica amplia y compleja con rutas claras para su posterior estudio; y construyendo un modelo de comunicación oral referencial para sus estudiantes. Se propician momentos específicos de intercambio y debate.
3	180 min.	Seminario	Orientado previamente bajo una lógica cercana a la <i>flipped classroom</i> con una finalidad investigativa, se estructurará mediante un cuestionario de preguntas estimuladoras del aprendizaje basado en problemas, y ofrecerá una selección bibliográfica y

videográfica oportunas. Se encamina a realizar la descripción de casos de artes visuales que sirven para enfrentar comparativamente y caracterizar las rutas de avance de la investigación-creación en las comunidades científicas de habla inglesa e hispana; evaluar resultados actuales; y proponer formas para la vinculación de métodos y técnicas de ambas orientaciones con vistas al trabajo del propio creador en tanto investigador.

Nota: El docente asume el rol de moderador, en medio de las exposiciones orales de los estudiantes con el auxilio del cuestionario.

(Fuente: Planeación docente basada en MCA, 2021, pág. 3)

Sin duda, la alteración del orden clásico de la tríada didáctica supone un ejercicio del todo experimental. Entiéndase que, así como la realización de la actividad de la clase práctica introductoria permitiría evaluar el desempeño de los estudiantes en su enfrentamiento creativo al problema, fuera ya de los objetivos de la planeación didáctica que se presenta (y de manera colateral) el docente busca determinar también en qué sentido determinadas prácticas amparadas en una pedagogía desobediente abren puertas y garantizan un mejor clima y empatía para el proceso de enseñanza-aprendizaje; específicamente, en qué grado la introducción del alumno a un problema artístico complejo a través de la simulación de una situación profesional real, podría resultar un estímulo tal a su curiosidad intelectual que condicione una predisposición más favorable a la clase de conferencia (eminentemente teórica), a una investigación autónoma posterior más comprometida y a un desempeño mucho más activo en la clase de seminario expositivo; en virtud de que estos dos últimos espacios no suelen hallar la mejor predisposición en el estudiante de carreras de formación artística (más entregado al ejercicio productivo que al de la escucha atenta, la lectura y la abstracción teórico-metodológica imprescindible en diversos ejercicios profesionales).

Entre la multiplicidad de metodologías activas y técnicas colaborativas posibles (muchas de ellas, sin duda alguna, interconectadas), se ha preferido potenciar la forma

constructivista del *aprendizaje por descubrimiento*, del todo opuesta al aprendizaje por recepción. El aprendizaje por descubrimiento, heredero de la obra de Jerome Bruner, “promueve que el aprendiente adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por el aprendiente”. Por tanto, se atenderá a la premisa de “aprender por medio del descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad” y a la facilitación del *andamiaje* (en términos de Bruner) consistente en “proporcionar el material adecuado y estimular a los aprendientes para que, mediante la observación, la comparación, el análisis de semejanzas y diferencias, etc., lleguen a descubrir cómo funciona algo de un modo activo” (CVC, 2023).

Esta metodología potencia estrategias metacognitivas y favorece el reconocimiento por parte del estudiante de su propio proceso de aprendizaje, lo que contribuye a *aprender a aprender*.

La propuesta considera los cinco principios de Bruner, de modo que se propicia un *conocimiento activo* (construido de manera colaborativa), se estimula una *exploración creativa* (diversas interpretaciones posibles de un proceso artístico visual), se favorece la *adquisición de nuevas competencias* (competencias profesionales necesarias a todo artista visual actual inmerso en prácticas contemporáneas interdisciplinarias), se construye una *personalización en virtud de intereses* (el dominio de los procesos creativos en artes visuales para alumnos de dicha carrera) y se fomenta un *aprendizaje experimental* (experimentaciones estructurales e interpretativas condicionadas por el propio método experimental del ensayo con variaciones, con el cual el artista procedió a la ejecución de la obra). Lo anterior, mientras se activa la *transversalidad* disciplinar dentro de los estudios del alumnado, al verse este obligado a comprender el modo en que la investigación, así como atraviesa los procesos productivos en que se ha ido formando en la carrera, será parte consustancial de su actuación profesional futura, y de su propia actividad personal y social (APD, 2022).

También se satisfacen recomendaciones metodológicas de especialistas; entre ellas, aprovechar la utilidad de los materiales gráficos o visuales en tanto favorecen la memorización, y fomentar el diálogo colaborativo entre los estudiantes (en este caso, organizados en equipos) de manera tal que opinen, prueben e incluso rectifiquen si fuera pertinente (VE, 2023).

Esta metodología, del todo heurística, puede proceder con formas diversas para el proceso del descubrimiento. En el ejercicio propuesto procederá con la forma de la inducción, en total consonancia con el hecho de que la interpretación del *stemma* de una obra artística solo es posible mediante pensamiento inductivo, avanzando desde lo particular del caso de análisis hacia la probabilidad de que ciertas conclusiones puedan resultar válidas en un contexto más general. En total correspondencia con este clima de descubrimiento que se estimula, y como continuidad de la práctica de la pedagogía desobediente, la actividad contempla que sus propios objetivos instructivos y/o educativos puedan ser “descubiertos” al final de la clase por los propios estudiantes.

Por otro lado, al proponerse en el contexto de la enseñanza artística, la actividad no podría dejar de considerar un componente consustancial a la naturaleza misma del arte: lo estético. El reto se asume sobre la base de un planteamiento de larga data en la pedagogía, pero que consideramos vigente y operativamente oportuno:

En la estructura de la clase existen también soluciones elegantes y poco elegantes. La estructura didáctica de la clase presupone no solo enfoque científico y capacidades didácticas, sino también un órgano para su equilibrio y armonía didáctica, para su ritmo y melodía, en una palabra: para su estética. Una buena clase no solo es correcta desde el punto de vista metódico y objetivo (en el sentido del carácter científico de la enseñanza), sino también bella en el sentido estético, y en ello consiste el arte del maestro. (Klingberg, 1956, págs. 171-172)

Es así que se manejan recursos visuales de un género pictórico esencialmente hedonista (el bodegón), caracterizado por la generación de sensaciones placenteras en el espectador, clasificable entre los menos complejos intelectual y técnicamente, del todo adecuado a la facilitación de un ejercicio sencillo y agradable, como entrada a un tema que en clases posteriores escalará niveles de complejidad a tono con los géneros artísticos más contemporáneos, actuales e interdisciplinarios. La primera fase del ejercicio implica el manejo de reproducciones visuales, que, en forma parecida al manejo de cartas, podrán “barajarse” en función de una narrativa posible, lo que aporta a la clase un ligero componente lúdico (sin pretender una gamificación didáctica), en cierto modo conectado —al revivirse los avatares de un artista visual desde su propia perspectiva— a la teoría estética de “el arte como juego, símbolo y fiesta” (Gadamer, 1977), conocida por los estudiantes. (Así como el *process art* construye una experiencia estética procesual, ahora el estudiante, mediante la reconstrucción de un proceso, tendrá la posibilidad de vivir una experiencia bastante similar, solo que de manera diferida y no sincrónica con representación alguna.) También participa de la búsqueda de una estética didáctica, la claridad estructural de un ejercicio que transitará de acto complaciente a movilización del pensamiento para una producción de conocimientos que, validados finalmente por el profesor, reforzarán la confianza del estudiante en sus capacidades y estimularán un ambiente de satisfacción y de expectación para las actividades siguientes. Todo ello, a un ritmo de trabajo acompasado al de una propuesta musical en compás de 4/4 y a tempo lento: las series *Gymnopédies*, *Gnossiennes* y *Deportes y diversiones* del autor francés Erik Satie (1866-1925), interpretadas al piano por Anne Queffélec (Satie, 1988), cuyos juegos melódicos discretamente impresionistas hacen referencias emocionales interpretables como notas de satisfacción y entusiasmo, discretamente afines a pequeñas manifestaciones de logros o de descubrimientos.

Finalmente, el desarrollo y la presentación de la clase metodológica instructiva obedece a la propuesta construida para el área cultural y artística por Pino & Urías

(primer apartado del presente volumen), quienes aclaran que una clase metodológica puede resultar de tipo instructivo o de tipo demostrativo. La realización previa de la actividad no es requisito indispensable en una clase metodológica instructiva —muchas veces del todo teórica—, la cual suele integrarse a un conjunto de acciones entre las que se encuentra —y posterior a ella— la puesta a prueba en un contexto específico y en forma hasta de *clase abierta*, con la asistencia, debate y evaluación de varios docentes. No obstante, se consideró la contribución que al efecto de una planeación didáctica en esta modalidad podía realizar un ejercicio experimental mínimo, sobre todo al contarse con dos grupos de estudiantes matriculados en la misma asignatura.

Se establecieron así los indicadores del resultado de aprendizaje previsto, aptos para evaluar la primera edición, reflexionar, en caso necesario perfeccionar la secuencia didáctica, volver a ejecutar la clase, evaluar nuevamente el resultado, determinar cualquier ajuste aún posible y establecer una versión final de la secuencia didáctica en condiciones de ser socializada. Como se aprecia, y de manera bastante general, se toma como referencia la metodología de una *Lesson Study* (Soto & Pérez, 2015), pero se adapta a la realización en forma individual por parte del docente, dada la imposibilidad de trabajar en un colectivo ni con una pareja educativa, por razones del todo logísticas y administrativas. La adecuación realizada, de cualquier forma, se acerca a la realidad de la mayoría de las instituciones educativas, en las que el magisterio debe asumirse mayormente en forma muy personal de práctica investigativa autoformativa y superadora.

Tras la primera edición de la actividad, y como fruto del ejercicio de análisis y evaluación, solo se consideró necesario fortalecer la consolidación de la clase, centrada en las consideraciones en torno al conocimiento aportado mediante el ejercicio y su concienciación por parte de los estudiantes. A tal efecto se decidió modificar dicho momento (antes exclusivamente dialógico), instrumentando un proceso de autoevaluación por equipo, de índole diagnóstico-formativa, con cuyo resultado se

quedarían y serviría tanto a la reflexión final de la clase como a conocer en cuáles aspectos debían aún prepararse, profundizar y desarrollar habilidades de utilidad práctica.

Así, la planeación didáctica que se presenta incluye el perfeccionamiento realizado entre la primera y segunda ediciones (Anexos 1 y 2); y propone una secuencia didáctica de tres acciones cronológicas:

- 1) Construcción de una propuesta de *stemma* que articule los bocetos y muestre la obra como el resultado de diversos ensayos con variaciones a partir de una idea.
- 2) Producción textual mediante escritura colaborativa con las interpretaciones razonadas sobre el proceso en tanto secuencia, evolución.
- 3) Valoración final en torno al ejercicio como productor de conocimientos.

La producción textual se realiza en forma colaborativa *docente-discentes* por tres motivos relevantes: concluir en tiempo y forma el ejercicio; estimular las intervenciones orales espontáneas de los estudiantes, ávidos de contribuir a un relato en construcción del que ninguno se siente como único responsable; e ilustrar formas de manejo discursivo referidas a léxico, estilo y pragmática, necesarias para su perfeccionamiento de las comunicaciones orales y escritas.

Habiéndose considerado tres indicadores del resultado de aprendizaje (el aporte en un lapso no superior a los treinta minutos del *stemma* acorde a los bocetos; un conjunto de proposiciones obligatoriamente referidas a los planos componentes del creador, la creación y el proceso, con proyección hacia el contexto sociocultural; y la certidumbre de que las proposiciones pueden interpretarse como un tipo particular de conocimiento), se arribó a resultados, algunos de ellos preocupantes, en torno a un bajo desarrollo del pensamiento inductivo en alumnos universitarios (véanse resultados en Anexo 5), que se presentarán en las Conclusiones, junto a los resultados didácticos de la propuesta.

Presentación de la clase

DISCIPLINA:	Metodologías y Contenidos Artísticos
NIVEL/AÑO:	VI ciclo de la carrera de Artes Visuales
TEMA:	La investigación-creación en artes visuales (Unidad 3)
TÍTULO:	Introducción a la investigación-creación
OBJETIVOS:	Aproximarse a un método de comprensión genética del proceso creativo desde su noción de progreso. Interpretar el proceso creativo en tanto búsqueda, confrontación y producción cultural activa y abierta de saberes. Crearse expectativas culturales y científicas favorables a un estudio comprometido y animado de la investigación-creación.
SUMARIO:	Los bocetos como forma de aproximación a un proceso creativo en artes visuales. —El <i>stemma</i> como versión genética posible. —Las interpretaciones procesuales y sus resultados en tanto conocimiento.
FORMA DE ORGANIZACIÓN DE LA DOCENCIA:	Clase práctica construida mediante el aprendizaje por descubrimiento
DURACIÓN:	3 horas clase (180 minutos)

Planeación didáctica

I. Anticipación (30 minutos)

- Se procede con la salutación y la toma de asistencia.
- Se pregunta a los estudiantes si alguno ha visto un árbol genealógico, y se solicita buscar en Internet algunas de sus formas gráficas posibles. Se visualizan algunas.

- Se explica que en el mundo del arte también puede existir el árbol genealógico, y que con mayor frecuencia se está proponiendo para aproximarse a la actividad de los creadores; por ejemplo, de los artistas plásticos y visuales. Sin embargo, no hay ejercicios que sirvan de referencia ilustrativa, ni trabajos que indiquen en qué grado pueden o no aportar. En tal sentido, convendría experimentar.
- Se pregunta: *¿Creen ustedes que los bocetos de un trabajo podrían reunirse en un árbol genealógico?* Tras valorar las respuestas, se explica que ya en un trabajo previo, solo teórico, el profesor mismo ha socializado la posibilidad de trasladar esa práctica, que conoció en la literatura, al ámbito visual; y que ofreció una metodología al efecto.
- Se explica rápidamente la teoría: existe una *Basis* o primer boceto, del cual se van a desprender numerosas variantes en forma de muchos bocetos derivados, identificables como *Bypass*, alguno de los cuales dará lugar al *Opus* u obra finalmente concluida por el autor.
- Se explica la forma de identificar a los *Bypass* con el sistema decimal (*Bypass 1*, *Bypass 1.1*, *Bypass 2*, *Bypass 3*, *Bypass 3.1*, etcétera), de manera que sea del todo clara la relación en que unos van dando lugar a otros, presentándose como variantes transformadas, enriquecidas...
- Se esquematiza en el pizarrón un árbol genealógico tentativo (Figura 2):

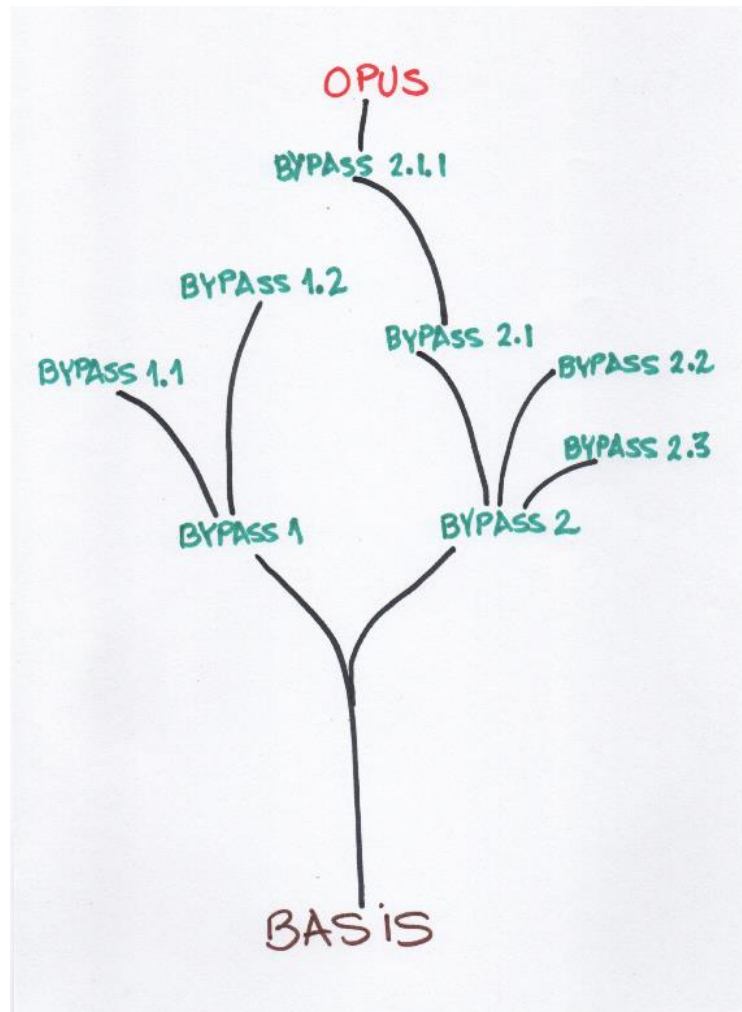


Figura 2. Árbol genealógico tentativo (*stemma*)
(Fuente: Elaboración propia)

- Se propone experimentar en qué grado es viable aplicar esta metodología en artes visuales, y concluir si realmente aporta a sus procesos didácticos, científicos o creativos.
- A tal efecto, se solicita agruparse en equipos de no más de cuatro integrantes cada uno, y prepararse para la realización del ejercicio.

II. Construcción (120 minutos)

- Se explica que el ejercicio constará de tres fases: primera, la construcción de un *stemma* (aprox. 30 min.); segunda, la producción de las valoraciones

e interpretaciones concernientes a cada boceto (aprox. 45 min.); tercera, la construcción colectiva de una interpretación del proceso (aprox. 45 min.).

- Para comenzar la primera fase, se reparte el conjunto de tarjetas por equipo (véase Figura 3) y se orienta manipularlas hasta conseguir una propuesta genética, un camino que vaya de la *Basis* al *Opus*, y que precise en qué momento surgió cada *Bypass* y qué relaciones de “familiaridad” existen entre ellos. Cada equipo presentará la propuesta que considere más viable, como acuerdo entre todos sus miembros. (Se comienza a reproducir en segundo plano la música de Erik Satié.)



Figura 3. Conjunto de tarjetas ilustrativas
(Fuente: Obras de Darío Molina, 2023)

- Durante la construcción de los *stemmas*, el docente se desplazará entre los equipos, observando las secuencias poco viables e indagando al respecto, siempre incitando a la reflexión en búsqueda de soluciones cada vez más

convincentes. Habiendo solo una propuesta viable en este caso, el docente insistirá en la necesidad de reflexionar y ensayar diversas secuencias, hasta que todos los equipos hayan arribado al *stemma* razonado final de la obra (véase Figura 4).

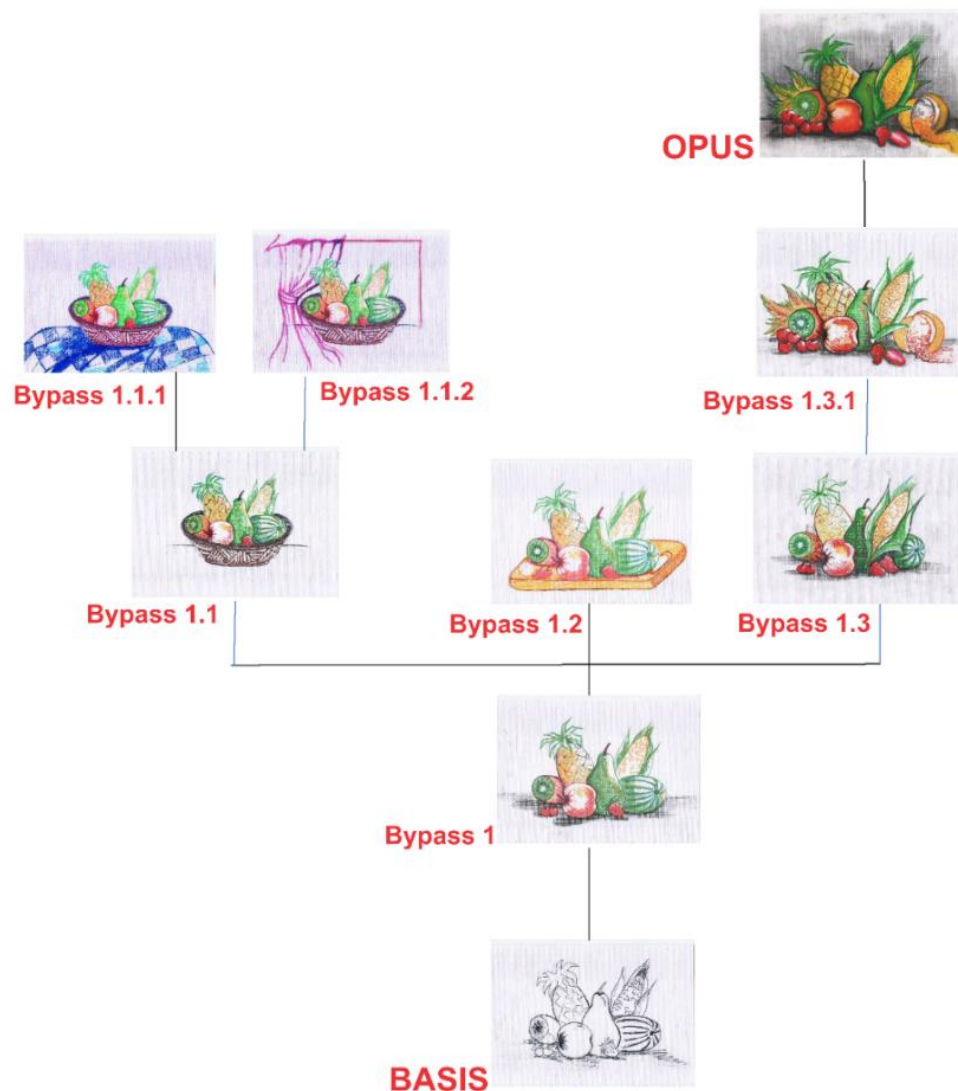


Figura 4. *Stemma* razonado de la obra
(Fuente: Elaboración propia)

- En este momento, el docente orienta el segundo momento del ejercicio, consistente en la redacción de las valoraciones e interpretaciones relativas

a cada boceto en una hoja pautada al efecto, para hacer comprensibles las relaciones graficadas en el *stemma* y el porqué de cada una, atendiendo a los más diversos factores que el artista pudo haber considerado en cada variante y momento.

- Durante esta fase del ejercicio, el docente mantendrá la música de fondo y se atenderá al diálogo entre los integrantes de cada equipo en su proceso de redacción de las valoraciones e interpretaciones en la hoja pautada (véase Figura 5). Se acompañará el proceso de responder al *qué* (qué se representa) y al *porqué* (razones posibles) de equipo en equipo, solventando dudas posibles.

REFERENCIA	QUÉ	¿POR QUÉ?
Basis		
Bypass 1		
Bypass 1.1		
Bypass 1.2		
Bypass 1.3		
Bypass 1.1.1		
Bypass 1.1.2		
Bypass 1.3.1		
Opus		

Figura 5. Pauta para la producción valorativa e interpretativa
(Fuente: Elaboración propia)

- Vencido el tiempo pertinente, y tras asegurarse de que las pautas hayan sido completadas (véase ejemplo en Anexo 3), comienza la tercera fase del ejercicio.
- Al efecto, el docente detendrá la música ambiental, proyectará una página en blanco de Word e irá redactando un texto que siga el esquema evolutivo del *stemma* y vaya incorporando las explicaciones de los equipos, enriqueciendo la versión final con los detalles proporcionados por cada uno. El intercambio oral será la base: el aporte continuo de unos y otros estudiantes.
- Al final, se habrá producido un texto que aproximadamente podrá decir lo siguiente:

El (o la) artista se ha propuesto ejecutar una naturaleza muerta, específicamente un bodegón, por tratar asuntos relativos a las frutas y la buena mesa. Propone una composición sobria, que reproduce en primer plano (de izquierda a derecha) un kiwi con dos cerezas pequeñas enfrente; luego una piña al fondo, con una manzana, una pera y una fresa delante; y detrás, junto a la piña, un choclo y una sandía de tamaño pequeño; todo el conjunto ligeramente enmarcado en el esbozo de una línea horizontal y unas breves sombras. Así se refleja en la Basis, consistente en una elaboración a lápiz.

Posiblemente quedó a gusto con la composición, pues de manera inmediata es posible identificar que ese mismo conjunto fue ejecutado en colores, tal como se aprecia en el Bypass 1. Sin embargo, no queda conforme, quizás porque la composición es demasiado elemental y carece de originalidad. Es así que experimenta con tres variaciones: dos de ellas consistentes en la adición de un elemento que hace las veces de contenedor, base o enmarque. En el Bypass 1.1 se agrega una cesta; en el Bypass 1.2 se agrega una tabla de madera. Ambos elementos pueden situar las frutas en el entorno del hogar, dado que la cesta y la tabla de madera —usada para cortar verduras y demás elementos—, son

típicas de las cocinas e introducen un elemento hogareño en la propuesta; o sea, introducen un elemento afectivo o emocional. El artista parece estar queriendo enriquecer su propuesta desde lo estético, generando un vínculo empático con el espectador, una familiaridad, mediante la introducción de elementos de carácter simbólico afectivo.

Resulta imposible deducir cuál de estas variantes ejecutó primero, pero tal vez viendo más potencial en la versión de la cesta, realiza a partir de esta dos nuevas derivaciones. El Bypass 1.1.1 se enriquece una vez más por adición, en este caso de un mantel de tela a cuadros blancos y azules. Por un lado, introduce una gama fría que puede aportar equilibrio cromático al conjunto, o sea, enriquece otro elemento estético (lo decorativo, típico del género del bodegón); por el otro, refuerza el contexto de una posible mesa de cocina que nos ubica más fuertemente en el entorno del hogar. El Bypass 1.1.2, en lugar de un mantel, introduce una cortina de tonos violáceos e insinúa mediante una discreta línea la existencia de una posible ventana. Como en la versión anterior, el elemento adicionado refuerza la idea de un interior, la idea simbólica de lo familiar y habitual hogareño; pero ninguna de estas soluciones parece complacer al artista.

No parece conforme con el camino estético de lo decorativo o pintoresco, ni de lo emocional afectivo ligado a las nociones de familia y hogar.

Es por ello que el Bypass 1.3 se aleja de la adición de elementos decorativos o simbólicos. En su caso, la transformación se produce a nivel compositiva, intercambiando elementos. Trae a primer plano de la composición el choclo y adiciona otra fresa, quizás para equilibrar cromáticamente el conjunto al reforzar el color cálido rojo que suele ser visto como incitación del apetito. Con este movimiento, la pera y la sandía pequeña pasan al fondo, en segundo plano. El protagonismo nuevo del choclo parece indicar una intención bien concreta. Hay que pensar que la tradición de los bodegones es principalmente europea y tuvo su momento de eclosión durante el Barroco. En esa época Europa apenas empezaba a

conocer la flora y fauna americanas, de manera que un choclo no suele aparecer en los bodegones prototípicos ni trascendentales de la historia del arte. Con esto, el artista puede haber descubierto un nuevo camino para el fortalecimiento de la originalidad de su obra: el camino de lo cultural identitario. El elemento puede resultar clave, pues, desconociendo la autoría de la obra, sería posible atribuirle tentativamente a algún creador latinoamericano.

La idea parece conformar al artista, pues a partir de ella produce el Bypass 1.3.1 en el cual desarrolla más esta idea. No solo conserva el protagonismo del choclo, sino que sustituye la sandía por un maracuyá abierto del que brota una pulpa apetitosa. Vale indicar que el maracuyá es una fruta más limitada geográficamente que la sandía, incluso suele hacer referencia frecuente a Suramérica. La sustitución resuelve también un problema compositivo, pues resultaba poco creíble una sandía tan pequeña, y agrandarla supondría grandes y nuevas dificultades en la composición. El artista parece estar bien atento a la cuestión de las proporciones, e incluso del equilibrio, porque la obra estaba resultando más “pesada” hacia la derecha, y podría ser ese el motivo por el que en esta misma versión adiciona, a la izquierda, lo que parece una hoja de uva detrás del kiwi y frente a él, ya no solo dos cerezas, sino un breve conjunto de cinco. La transformación aporta equilibrio, lo que permite interpretar que el artista no pretende alejarse de las reglas académicas del género, y su contribución se verá limitada a la enfatización del detalle cultural identitario.

Finalmente, conforme con esta solución, ejecuta la obra. El Opus no ofrece más transformaciones que un acabado mayor, el tratamiento técnico de más alta factura académica, con el logro de claroscuros que refuerzan la idea de lo táctil y colores vibrantes que convidan al consumo de las frutas, en una escena de puro deleite escenográfico, que bien podría estar complaciendo el encargo decorativo de un cliente suramericano. El fondo oscuro guarda sintonía con el tenebrismo frecuente en el género. El proceso, sin embargo, revela a un creador que busca rebasar lo meramente

atractivo y que probablemente descubre su disposición al compromiso cultural y social como artista, a la identificación de sí mismo en su obra, hallando en la nota de autenticidad (por breve que pueda resultar) un camino aún vigente hacia la originalidad, por el que se decide en un momento puntual de su obra que resulta del todo definidor.

El momento de giro en la obra parece revelar la tensión del artista, quizás entre un encargo recibido y su propia noción de lo artístico; quizás entre un entorno cultural tradicionalista, que da preferencia a la pintura académica y al traslado de modelos ajenos, y una voluntad expresiva del todo contraria e incluso social y culturalmente militante.⁷

- Concluida la versión textual conjunta —que ha articulado las intervenciones orales de los distintos estudiantes y equipos, pero proponiendo y empleando las mejores soluciones léxicas, estilísticas y pragmáticas—, será leída en voz alta a manera de resumen parcial, analizados sus logros, y se dará paso a la consolidación de la actividad.

III. Consolidación (30 min.)

- Llegados a este momento, se ha reunido una información amplia, variada, rica; que precisa ser sistematizada de manera que se consigan los objetivos de la clase. A tal efecto, se solicita a los alumnos que, considerando todo aquello que pudieron aportar por sí mismos y lo que no fue posible alcanzar sin ayuda, se autoevalúen como equipo, de manera concienzuda y honesta. La evaluación no implica calificación sumativa de ningún tipo.
- Se les facilita la rúbrica, del todo cualitativa, basada en respuestas del tipo sí/no (véase Figura 6):

⁷ Construcción realizada por el docente a partir de las dos versiones textuales originales, correspondientes a las actividades en los grupos 1 y 2 de la asignatura.

ASPECTO A EVALUAR SEGÚN MOMENTOS DEL EJERCICIO	SÍ	NO
1. Construcción del <i>stemma</i>		
Identificamos rápidamente y sin ayuda la <i>Basis</i>		
Identificamos rápidamente y sin ayuda el <i>Opus</i>		
Establecimos correctamente las relaciones entre todos los <i>Bypass</i>		
2. Valoración e interpretación de los bocetos y del proceso		
Logramos identificar el <i>qué</i> e inferir el <i>porqué</i> de cada <i>Bypass</i>		
Logramos identificar propósitos estéticos afectivos		
Logramos identificar propósitos estéticos decorativos y/o hedonistas		
Logramos identificar tensiones internas motivacionales en el artista		
Logramos identificar el giro determinante del proceso creativo		
Logramos basar el giro en un posible propósito de identidad cultural		
Logramos identificar el manejo simbólico de elementos en el proceso		
Logramos inferir información relativa a la personalidad del artista		
Logramos inferir detalles de un contexto sociocultural a partir del proceso		
3. Producción de conocimiento		
Todo lo que interpretamos y compartimos puede considerarse <i>conocimiento</i>		
¿Tiene dicho conocimiento utilidad para nuestro futuro desempeño?		

Figura 6. Rúbrica cualitativa de autoevaluación por equipos

(Fuente: Elaboración propia)

- Una vez llenada por todos los equipos (véase ejemplo en Anexo 4), el docente proyectará la rúbrica, se analizará cada aspecto y se facilitará comprender por qué, aunque algunos elementos no se hayan alcanzado en algún equipo, en conjunto y con el acompañamiento del docente sí fue posible satisfacer cada una de las expectativas contempladas en esa rúbrica. De manera especial, se maneja el modo en que el ejercicio, mediante la observación detallada de bocetos artísticos, facilitó el *discernimiento* de evidencias sobre un proceso; la *proposición* de razones posibles referidas a una autoría y una creación; la *comprensión* del modo

en que un artista se interrelaciona con un contexto sociocultural y produce una obra que, así como propicia lecturas diversas y hasta una experiencia estética determinada, también ilustra en sus avatares las circunstancias mediante las cuales el artista puede revelar la realidad de otras personas de su propio entorno social; hasta el *entendimiento* de un proceso fenomenológico que puede explicar cómo otros, parecidos o no, discurren dentro de la dinámica artística. (Discernimiento, proposición, comprensión y entendimiento: todos sinónimos de *conocimiento*.)

- El docente solicitará a cada equipo conservar esta autoevaluación por la utilidad que tendrá en las actividades siguientes, en las cuales se profundizará en los temas que en esta actividad se han introducido.
- Así, es el momento de preguntarles: *¿Cómo podríamos titular la clase desarrollada en el día de hoy?*, y *¿Cuáles podrían ser entonces los objetivos que logramos satisfacer?*
- Se aclarará que se trabajó con bocetos del artista cuencano Darío Molina, y se disfrutó de la música del impresionista francés Erik Satié en interpretación al piano de Anne Queffélec.
- Con vistas a la clase próxima se orientará visualizar en el tiempo de aprendizaje autónomo el filme *The Lady in the Van* (2015) del director inglés Nicholas Hytner (enlace en el Classroom), basado en la obra del dramaturgo Alan Bennett, por el valor de la tesis que desarrolla con vistas a comprender la mirada interior al proceso creativo, ya no por un investigador ajeno al proceso, sino por el creador mismo de la obra de arte, con lo que entraremos de lleno al ámbito más complejo e interesante del tema de la investigación-creación en las artes visuales.
- La actividad se da por finalizada.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la propuesta didáctica partió del uso efectivo de la literatura científica en torno al tema de la investigación-creación, especialmente a través de Borgdorff (2006) y Delgado et al. (2015) con sus definiciones y contextualizaciones; Grésillon (2013) y Almeida (2014) con sus explicaciones en torno a los procesos creativos y el empleo de la crítica genética en otras áreas; y los antecedentes del mismo docente, quien proponía la elaboración y explicación del *stemma* de una obra visual como posible acercamiento genético a un proceso creativo (Moya, 2019b), pero aún no lo desarrollaba científica ni didácticamente. Estos autores llevaron a diseñar una actividad que implicaría introducirse en la obra artística como proceso: puerta de entrada a las especificidades de la investigación-creación al constituir su objeto de estudio. Por su parte, la literatura especializada del ámbito educativo hizo posible la construcción de la propuesta a partir de diversos fundamentos y teorías que se pudieron armonizar: Bustamante (2014) propició el manejo de la pedagogía desobediente como principio de experimentación a cuyo amparo se modificó el ciclo didáctico clásico de Zinoviev (1974); documentos de actualidad basados en la obra de Jerome Bruner (APD, 2022; CVC, 2023; VE, 2023) permitieron encaminar el aprendizaje por descubrimiento en un contexto problémico similar al de una praxis artística investigativa en el terreno de lo visual; Soto & Pérez (2015) facilitaron los pasos de una *Lesson Study* con vistas a su adaptación a necesidades contextuales; y, finalmente, fue posible estetizar la secuencia didáctica basados en criterios de larga data, cuya vigencia resultó indiscutible (Klingber, 1956), lo que sugeriría actualizar y profundizar las formulaciones estético-didácticas por su pertinencia en medio del auge y dominio de la Cultura Visual en pleno siglo XXI. En resumen, fue posible articular criterios de la literatura científica que incluyeron desde teorías y autores clásicos hasta teorías y autores actuales.

En relación con el ejercicio de clase práctica, si bien pudieron satisfacerse los objetivos propuestos, los indicadores de aprendizaje solo fueron potenciados mediante

el acompañamiento activo, la facilitación continua y el liderazgo del docente en el proceso de construcción colaborativa del conocimiento. La construcción del *stemma* y su proceso interpretativo se mostraron idóneos para la estimulación de un razonamiento inductivo cuyos rendimientos estuvieron por debajo del nivel esperado, en relación con la edad y nivel de estudio universitario, lo que vendría a demostrar la urgencia de sistematizar esta clase de ejercicio. Valga decir que el grado de intervención del docente en su función asesora tuvo que resultar elevado para cumplimentar la actividad en tiempo y forma, sin que el factor tiempo resultara la causa del lento progreso. Por su parte, la realización de la escritura colaborativa se mostró aportadora, al contribuir ilustrativamente al fortalecimiento léxico, estilístico y pragmático del alumnado en su expresión oral y escrita, como herramienta indispensable en toda comunicación de resultados investigativos.

En relación con la actividad metodológica instructiva, fue posible instrumentar una clase válida para que los docentes introduzcan a los estudiantes de carreras de artes visuales en las problemáticas de la investigación-creación, en tanto campo de acción emergente dentro de la praxis artística académica. La clase relaciona elementos cognoscitivos de tipo teórico y metodológico, estrategias didácticas y ambiente estético adecuados a la estimulación de la expectación, la curiosidad intelectual y la satisfacción personal por los eventuales logros, en tanto conocimientos informativos y habilidades afines a ejercicios profesionales del área. El ejercicio de crítica genética implementado armoniza con la estrategia del aprendizaje por descubrimiento mediante inducción, y relaciona coherentemente un componente arqueológico-documental con otro interpretativo, reveladores de un proceso creativo lleno de atractivos que derivan en nociones en torno a la obra, el artista, el proceso y el entorno sociocultural, los cuales terminan siendo considerados como *conocimientos*, superada ya la etapa de la adjetivación del conocimiento como únicamente científico.

Finalmente, el ejercicio resultado de la experimentación basada también en las pedagogías desobedientes reveló su pertinencia no solo para la introducción del tema en la disciplina docente, sino al efecto del desarrollo de habilidades y competencias múltiples en estudiantes universitarios, siendo recomendable más allá del contexto de las artes visuales, también en otras especialidades artísticas.

Obras citadas

- ABP. (s/f). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Monterrey: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores. Recuperado el 18 de junio de 2023, de <http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>
- Aguirre, I., & Giráldez, A. (2021). Fundamentos curriculares de la educación artística. En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (págs. 75-87). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Almeida, C. (2014). Crítica de los procesos creativos. *Artilugio Revista*(1). doi:<https://doi.org/10.55443/artilugio.n1.2014.12255>
- APD. (2022). Aprendizaje por descubrimiento: qué es y por qué aplicarlo. Formainfancia: European School. Recuperado el 17 de junio de 2023, de <https://formainfancia.com/aprendizaje-descubrimiento-bruner-ejemplos/>
- Bělič, O. (1983). *Introducción a la teoría literaria*. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- Beltrán, E. M., & Villaneda, A. (2020). La investigación-creación como producción de nuevo conocimiento: perspectivas, debates y definiciones. *INDEX: Revista de Arte Contemporáneo*(10), 247-267. doi:DOI: 10.26807/cav.vi10.339
- Bleuca, A. (1983). *Manual de crítica textual* (2001 ed.). Madrid: Editorial Castalia.
- Borgdorff, H. (2006). *El debate sobre la investigación en las artes*. Amsterdam: Amsterdam School of the Art. Recuperado el 12 de junio de 2023, de [file:///C:/Users/DELL%20NEW/Downloads/el-debate-sobre-la-investigaci--n-en-las-artes%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/DELL%20NEW/Downloads/el-debate-sobre-la-investigaci--n-en-las-artes%20(1).pdf)
- Bustamante, P. (2014). Aprender a desobedecer. *Revista "HipoTesis"*(2), 4-15. Obtenido de www.hipotesis.eu
- Calle, M. (2013). La investigación-creación en el contexto de las prácticas estético-artísticas contemporáneas. Desplazamientos disciplinares y desafíos institucionales. *Mediaciones Sociales*, 12. Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://core.ac.uk/download/pdf/38817306.pdf>
- CVC. (2023). Aprendizaje por descubrimiento. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes-Instituto Cervantes. Recuperado el 17 de junio de 2023, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizajedescubrimiento.htm
- Daza, S. (2009). Investigación-creación: un acercamiento ala investigación en las artes. *Horizontes Pedagógicos*, 11. Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://revistas.iberu.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/339>

- Delgado, T., et al. (2015). La investigación-creación como escenario de convergencia entre modos de generación de conocimiento. *Iconofacto*, 11(17). Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7463>
- Eco, U. (1962). *Obra abierta* (1979 ed.). Barcelona: Editorial Ariel.
- Gadamer, H.-G. (1977). *La actualidad de lo bello* (1991 ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Girer, J. (1996). *La edición crítica en música* (2008 ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Gómez, P. P., González, A., & Ordóñez, P. A. (2011). *Avatares de la investigación-creación: 100 trabajos de grado de artes plásticas y visuales*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Grésillon, A. (2013). La crítica genética: orígenes y perspectivas. *Lo que los archivos cuentan*(2), 75-85. Recuperado el 14 de junio de 2023, de http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/50480/1/critica_genetica.pdf
- Klingber, L. (1956). *Problemas de estructura de la clase. Disertación Pedagógica*. Leipzig: Universidad Carlos Marx.
- MAB (s/f). *La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas*. Murcia: s. e. Recuperado el 18 de junio de 2023, de http://www.ub.edu/dikasteia/LIBRO_MURCIA.pdf
- MCA (2021). *Metodología y Contenidos Artísticos*. Sílabo, Universidad de Cuenca, Carrera de Artes Visuales, Cuenca.
- MES (1979). *Resolución Ministerial No. 220: Reglamento para el trabajo docente y metodológico*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
- Moreno, C. (2012). El arte de la investigación-creación. *Pesquisa Javeriana*(julio-agosto). Recuperado el 14 de junio de 2023, de https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/wp-content/uploads/pesquisa20_06.pdf
- Moya, M. (2019a). Contribución teórico-metodológica a la praxis de la investigación-creación en las artes. *Islas*, 61(192). Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1088>
- Moya, M. (2019b). La crítica genética como metodología para la documentación narrativa de producciones artísticas. *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas*(7). Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/tsantsa/article/view/2914>
- Moya, M. (2021). *La investigación-creación en arte y diseño: teoría, metodología, escritura*. Santa Clara: Editorial Feijóo. Recuperado el 14 de junio de 2023, de https://www.academia.edu/46951408/La_investigaci%C3%B3n_creaci%C3%B3n_en_arte_y_dise%C3%B1o_teor%C3%ADa_metodolog%C3%ADa_escritura
- Moya, M. (2022). El modelo pedagógico desarrollador cubano y la experiencia del ciclo conferencia-seminario-clase práctica en Historia del Arte. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*(11). Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/4040>
- Pino, R., & Urías, G. (2021). La clase metodológica instructiva como forma para la culminación de estudios de posgrados. Reflexiones a propósito de un proyecto de maestría en educación cultural y artística. *Revista de Investigación y Pedagogía del Arte*. Recuperado el 17 de junio de 2023, de <https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/revpos/article/view/3569>
- Rodríguez Aguilar, J. L. (7 de enero de 2022). *Vamos a hacer una tesis: Reflexiones necesarias sobre cómo enfrentar el ejercicio final de grado en artes visuales*. Santa Clara: Editorial Feijóo. Recuperado el 7 de enero de 2023

-
- Ruiz, J. (2010). *Principales corrientes teóricas de la educación artística*. Calameo. Recuperado el 15 de junio de 2023, de <https://www.calameo.com/books/0007947800bd3823e074b>
- Satie, E. (1988). [Grabado por A. Queffélec]. De *Gymnopédies, Gnossiennes, Sports et Divertissements* [CD]. Erato/Warner Classics/Warner Music UK Ltd.
- Soto, E., & Pérez, Á. (2015). Lessons Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. 29(3). Recuperado el 18 de junio de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>
- Vásquez, A. (2013). Arte conceptual y posconceptual: La idea como arte: Duchamp, Beuys, Cage y Fluxus. *Nómadas: Critical Journal of Social and Juridical Sciences*(37), 247-285. Recuperado el 14 de junio de 2023, de <https://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/42567/40468>
- VE (2023). Aprendizaje por descubrimiento: cómo trabajarlo en el aula. Pamplona: Voca Editorial. Recuperado el 17 de junio de 2023, de <https://www.vocaeditorial.com/blog/aprendizaje-por-descubrimiento/>
- Vélez, G. et al. (2018). *Investigación en ciencias sociales, humanidades y artes*. Medellín: Universidad de Antioquia / Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Vera, R., et al. (2021). Metodología del aprendizaje basado en problemas como una herramienta para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Sinapsis*, 2(20). Recuperado el 14 de diciembre de 2022, de <file:///C:/Users/lavic/Downloads/Dialnet-MetodologiaDelAprendizajeBasadoEnProblemasComoUnaH-8474716.pdf>
- Zinoviev, S. I. (1974). *La Lección. Experiencias metodológicas de la escuela superior soviética*. México, D. F.: Editorial Grijalbo.

ANEXOS

Anexo 1. Fotografías de la primera edición de la actividad (Grupo 1)

(11 de septiembre de 2023)



Anexo 2. Fotografías de la segunda edición de la actividad (Grupo 2)

(13 de septiembre de 2023)



Anexo 3. Ejemplo de pauta valorativa e interpretativa. Equipo 3 del Grupo 1

Grupo: 1		Equipo: 3
REFERENCIA	QUÉ	¿POR QUÉ?
Basis	Dibujo blanco/negro de frutas. Muy sencillo. Contiene cerezas, kiwi, frutilla, sandía, manzana, piña, choco y pera.	Porque desea realizar un bodegón.
Bypass 1	Lo mismo pero en colores	Quiere probar cómo luce en colores y si funciona, pero no lo llega a terminar, sigue trabajando la idea.
Bypass 1.1	Agrega una cesta	Para dar unidad a las frutas y ubicarlas en algún espacio de una casa, como la cocina o el comedor. La cesta da un toque emotivo.
Bypass 1.2	En vez de una cesta, agrega una tabla de cocina.	Igual trata de poner las frutas en un espacio hogareño y emotivo, también sirve de base a las frutas.
Bypass 1.3	Puso el choco en primer plano y la sandía pasó al fondo, hubo un cambio en la ubicación de las frutas.	Para quitar la sandía de primer plano porque es muy pequeña, está desproporcionada. El choco es más de la Sierra.

Bypass 1.1.1	Agrega un mantel de cuadros blancos y azules.	Quiere enfatizar más el hecho de que la cesta está en una cocina o comedor. Quiere dar más colorida a la obra.
Bypass 1.1.2	En vez de un mantel, pone una cortina al fondo, de tono rosa o lila, y también dibuja como una ventana.	Sigue probando cómo dar idea de un interior hogareño. Está probando gamas cromáticas para dar más colorido a su obra o hacerla más estética.
Bypass 1.3.1	Agrega más cerezas y otra fresa. Y agrega una hoja de uvas. Cambia la sandía por un maracuyá.	Decide eliminar la sandía desproporcionada y dar más colores rojos en la obra. Y equilibra la composición. El maracuyá está abierto y da ganas de comerlo. Es muy atractivo.
Opus	La misma obra del Bypass 1.3.1	Bien terminada en color y contrastes. Hay fondo oscuro estilo barroco. El artista se esmera en el acabado.

Anexo 4. Ejemplo de autoevaluación en rúbrica cualitativa. Equipo 8 del Grupo 2

GRUPO 2

AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO 8

ASPECTO A EVALUAR SEGÚN MOMENTOS DEL EJERCICIO	SÍ	NO
1. Construcción del <i>stemma</i>		
Identificamos rápidamente y sin ayuda la <i>Basis</i>	X	
Identificamos rápidamente y sin ayuda el <i>Opus</i>	X	
Establecimos correctamente las relaciones entre todos los <i>Bypass</i>		X
2. Valoración e interpretación de los bocetos y del proceso		
Logramos identificar el <i>qué</i> e inferir el <i>porqué</i> de cada <i>Bypass</i>		X
Logramos identificar propósitos estéticos afectivos		X
Logramos identificar propósitos estéticos decorativos y/o hedonistas	X	
Logramos identificar tensiones internas motivacionales en el artista		X
Logramos identificar el giro determinante del proceso creativo	X	
Logramos basar el giro en un posible propósito de identidad cultural		X
Logramos identificar el manejo simbólico de elementos en el proceso	X	
Logramos inferir información relativa a la personalidad del artista	X	
Logramos inferir detalles de un contexto sociocultural a partir del proceso		X
3. Producción de conocimiento		
Todo lo que interpretamos y compartimos puede considerarse <i>conocimiento</i>	X	
¿Tiene dicho conocimiento utilidad para nuestro futuro desempeño?	X	

Anexo 5. Resultados finales de las autoevaluaciones (8 equipos)

ASPECTO A EVALUAR SEGÚN MOMENTOS DEL EJERCICIO	SÍ	NO
1. Construcción del <i>stemma</i>		
Identificamos rápidamente y sin ayuda la <i>Basis</i>	6	2
Identificamos rápidamente y sin ayuda el <i>Opus</i>	8	—
Establecimos correctamente las relaciones entre todos los <i>Bypass</i>	1	7
2. Valoración e interpretación de los bocetos y del proceso		
Logramos identificar el <i>qué</i> e inferir el <i>porqué</i> de cada <i>Bypass</i>	1	7
Logramos identificar propósitos estéticos afectivos	4	4
Logramos identificar propósitos estéticos decorativos y/o hedonistas	5	3
Logramos identificar tensiones internas motivacionales en el artista	2	6
Logramos identificar el giro determinante del proceso creativo	4	4
Logramos basar el giro en un posible propósito de identidad cultural	3	5
Logramos identificar el manejo simbólico de elementos en el proceso	3	5
Logramos inferir información relativa a la personalidad del artista	2	6
Logramos inferir detalles de un contexto sociocultural a partir del proceso	—	8
3. Producción de conocimiento		
Todo lo que interpretamos y compartimos puede considerarse <i>conocimiento</i>	8	—
¿Tiene dicho conocimiento utilidad para nuestro futuro desempeño?	8	—

De los autores

Misael Moya Méndez (Santa Clara, Cuba, 1972). Licenciado en letras, Especialista en Edición de Textos y Doctor en Ciencias Lingüísticas, con estudios de nivel técnico en artes plásticas y de maestría en educación cultural y artística. Actualmente, profesor y director de Investigación en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca (Ecuador).

E-mail: misael.moya@ucuenca.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9019-5144>

Graciela de la Caridad Urías Arbolález (Trinidad, Cuba, 1960). Licenciada en Pedagogía y Psicología, Máster en Educación Avanzada y Doctora en Ciencias Pedagógicas con posdoctoral en Investigación en Educación. Actualmente, Vicerrectora de Investigación, Innovación y Posgrado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador.

E-mail: graciela.urias@unae.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5927-3351>

Ricardo Enrique Pino Torrens (Santa Clara, Cuba, 1961). Licenciado en Historia y Ciencias Sociales, Máster y Doctor en Ciencias Pedagógicas, con posdoctoral en Investigación en Educación. Actualmente, docente-investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) de Ecuador y coordinador del programa doctoral en Educación de dicha institución.

E-mail: ricardo.pino@unae.edu.ec / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9576-1264>

Esta obra terminó de editarse
el 23 de enero de 2024

LA CLASE METODOLÓGICA INSTRUCTIVA EN LA EDUCACIÓN CULTURAL Y ARTÍSTICA

Teoría, metodología y ejemplo

El presente volumen es un resultado de trabajo con la Maestría en Educación Cultural y Artística de la Universidad de Cuenca (Ecuador), cuyo carácter profesionalizante la llevó a instrumentar en su momento la clase metodológica instructiva como forma preferencial de titulación, al constituir una propuesta metodológica y/o tecnológica avanzada, que, con discretas adaptaciones, fue posible introducir en la práctica académica del país.

Hoy, cuando la clase metodológica instructiva resulta una realidad activa en esta maestría, presentamos unidos el texto teórico-metodológico elaborado al inicio y una aplicación reciente, dirigida a la docencia universitaria en las artes visuales, cuyo desarrollo resulta ilustrativo para toda clase de empeños educativos similares o parecidos.

Este volumen será de ayuda no solo a los actuales y futuros maestrantes del programa, sino a todos los maestros y profesores en ejercicio, más allá incluso del área cultural y artística, por el valor instrumental de los materiales aquí presentados.