



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

**Teoría, metodología y ejemplo**

MISAE 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

## **Preámbulo**

El presente volumen es un resultado de trabajo con la Maestría en Educación Cultural y Artística de la Universidad de Cuenca (Ecuador), enfocada a la formación de docentes actualizados y competentes para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Cultural y Artística —como materia de formación obligatoria dentro de los estudios de educación general básica (equivalentes a la primaria y la secundaria de otros países) y de bachiller—, así como para los docentes que participan en la formación de artistas visuales, musicales o escénicos en las universidades.

Dado el carácter profesionalizante de esta maestría, en su momento quiso acogerse a una forma preferencial de titulación que consistiera en una propuesta metodológica y/o tecnológica avanzada. Así propusimos la clase metodológica instructiva —de larga experiencia en Cuba y otros países—, con mucho por aportar en el contexto educativo ecuatoriano, luego de algunas adaptaciones imprescindibles.

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

Esperamos que este volumen sirva no solo a los actuales y futuros maestrantes del área, sino a los maestros y profesores en ejercicio, más allá incluso del área cultural y artística, por el valor instrumental de los materiales aquí presentados.

LOS AUTORES

# **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 | Ricardo Enrique Pino Torrens

## **INTRODUCCIÓN**

El posgrado representa la continuidad de estudios de quienes se han graduado de una carrera de licenciatura o ingeniería en la universidad u otra institución de educación superior. Se ubica en un cuarto nivel de formación; es el ciclo de estudios de especialización en un área académica o tecnológica, tanto en lo teórico como en lo metodológico o en lo práctico. Cada país establece características particulares para sus programas de posgrado, según tipo de posgrado, nivel de complejidad, formas de denominarlos, modalidades que asumen, tiempos de ejecución, formas de culminación de estudios, entre otros aspectos.

En Ecuador la formación de posgrado es coordinada por el Consejo de Educación Superior, cuya entidad norma, en el Reglamento de régimen académico, todo lo relacionado con el cuarto nivel de formación. La versión más reciente de este documento es de marzo de 2019. (Para el caso de los programas doctorales, el Consejo de Educación Superior establece un reglamento específico de doctorado, expedido en 2016 y modificado en noviembre de 2019.)

En el Reglamento del régimen académico, artículo 21, se establecen los títulos de posgrado que pueden otorgar los diferentes tipos de instituciones de educación superior en el país. Así, los conservatorios superiores pueden formar especialistas y magísteres; los conservatorios superiores con carácter de universitarios calificados por el Consejo

de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CASES) pueden expedir títulos de especialista tecnológico y magíster tecnológico; y los títulos otorgados por las universidades y escuelas politécnicas pueden ser de especialista, especialista tecnológico, especialista en el campo de la salud, magíster tecnológico, magíster y Doctor (PhD o su equivalente) (*Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior*, 2019a, pág. 11).

Otro aspecto vital se relaciona con las formas de culminación de estudios establecidas en el reglamento citado, para obtener determinados títulos de programas de posgrado, dada su especificidad y nivel de complejidad. En el artículo 35 del reglamento se norma el diseño, acceso y aprobación de una unidad de titulación de cuarto nivel; se señala que “Cada IES diseñará la unidad de titulación de posgrado, estableciendo su estructuración, contenidos y parámetros para su desarrollo y evaluación; distinguiendo la trayectoria de investigación y profesional” (*Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior*, 2019a, p. 17) y en el inciso a) del mismo artículo se puntualizan cuáles pueden ser las formas para culminar estudios en los posgrados con trayectoria profesional, los que conciernen a este trabajo. Estas formas son:

Proyectos de titulación, componentes de investigación aplicada y/o de desarrollo; estudios comparados complejos; artículos profesionales de alto nivel; diseño de modelos complejos; propuestas metodológicas y/o tecnológicas avanzadas; productos artísticos; dispositivos de alta tecnología; informes de investigación, entre otros; o un examen de carácter complejo mediante el cual el estudiante deberá demostrar el manejo integral de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación, si el programa lo contempla. (*Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior*, 2019a, pág. 17).

Entre la diversidad de formas se encuentran las *propuestas metodológicas avanzadas*, en una de las cuales se centrarán las reflexiones que siguen: la *clase metodológica instructiva* como forma de culminación de estudios en posgrados con trayectoria profesional. Esto, en virtud de nuestra contextualización en la Maestría en Educación Cultural y Artística, tal como se diseñó y gestiona actualmente en la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca.

Es importante señalar que cada programa de posgrado e institución de educación superior, en ejercicio de su autonomía responsable, puede determinar cuál o cuáles de las formas de culminación de estudios adopta, entre las normadas por el Consejo de Educación Superior para el tipo de programa específico que propone. Las propuestas metodológicas pueden ser diseñadas de varias formas, entre otras: artículos metodológicos, guías metodológicas, capacitaciones metodológicas, entrenamiento metodológico, clases metodológicas; y estas últimas podrían ser demostrativas o instructivas.

En consonancia con lo anterior, el propósito de este artículo es reflexionar específicamente sobre la *clase metodológica instructiva* como propuesta metodológica para culminar los estudios de posgrado con trayectoria profesional. De manera particular, las reflexiones tributan a la principal forma de titulación establecida por la Maestría en Educación Cultural y Artística, la clase metodológica-instructiva, al considerarla una propuesta metodológica avanzada. Así, los presentes apuntes podrían ser asumidos como punto de referencia para desarrollar esta forma de titulación, en su momento, al amparo de bases teóricas bien sustentadas.

## **DESARROLLO**

La culminación de estudios de posgrado presenta una amplia diversidad de formas y objetivos. Para los programas de cuarto nivel que tienen salida profesional y su culminación es una propuesta metodológica, se requiere de la preparación de los

estudiantes del programa para este tipo de cierre. Lo señalado en la línea anterior parecería una verdad de Perogrullo; sin embargo, no es frecuente que en los programas de posgrado se prepare a los estudiantes para la forma de culminación, con excepción de los programas con trayectoria en investigación, donde no solo se planea culminar con un resultado de investigación, sino que se planifican cursos para formar a los estudiantes como investigadores.

Siguiendo esta línea de pensamiento, debe responderse a la interrogante: ¿qué es una clase metodológica instructiva? Para responder a ella debe organizarse la explicación, aunque de forma muy breve, en tres dimensiones: ¿qué es una clase?, ¿qué es la metodología? y ¿qué es lo instructivo?

*Clase* es la forma básica de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al estructurarla de forma adecuada se garantiza el éxito de este proceso y, por ende, del trabajo del docente. Pueden ser clases las conferencias, los seminarios, las clases prácticas; incluso así suelen considerarse los laboratorios, los talleres y otras formas de organizar y desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Lo metodológico* es el camino, el conjunto de procedimientos de investigación que se emplean en una ciencia. Lo metodológico se asume, además, como la ciencia del método del conocimiento científico, entendido desde la dialéctica y expresado en las regularidades específicas de la actividad del pensamiento y la práctica social (Rosental y Ludin, 1984, pág. 291). Por tanto, una propuesta metodológica tiene que considerar los procedimientos necesarios para seguir un camino, en el cual se manifiesten los aspectos más generales relacionados con el objeto sobre el que se indaga y organiza, y los más específicos que sugieren cómo llegar a su conocimiento y utilización.

La metodología se asocia, adecuadamente, a la investigación; sin embargo, no solo su relación es evidente con los procesos donde se espera un informe con resultados investigativos: hay que apuntar que las metodologías son necesarias y se manifiestan de forma consciente, con bajo nivel de conciencia e incluso de forma inconsciente, en

todos los momentos de la vida del ser humano, tanto en el proceso de buscar, como de descubrir, organizar el pensamiento o ejecutar la práctica; todos constituyen procesos cotidianos en el ser humano y en ellos se manifiestan las metodologías.

Por su lado, lo *instructivo* hace referencia a la acción de instruir o enseñar. Valga decir que lo instructivo

se refiere a la actividad del hombre dirigida a la adquisición de conocimientos y habilidades, su empleo en la Pedagogía fue evolucionando [y] en el decursar histórico social, por instrucción se fue entendiendo el resultado de la asimilación sistemática de conocimientos y métodos de la actividad cognoscitiva (Addine, 2004, pág. 22).

Al responder las tres interrogantes expresadas se pueden integrar las dimensiones y presentar la definición de clase metodológica instructiva como forma de culminación de los estudios de posgrado con trayectoria profesional. Este tipo de clase (junto a otros tipos, como la clase demostrativa o la clase abierta, etc.) forma parte de las formas del trabajo docente y metodológico. En general “La clase metodológica es el tipo de trabajo docente-metodológico que, mediante la demostración, la argumentación y el análisis, orienta a los profesores sobre algunos aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación” (*Gaceta Oficial*, 2018, pág. 22).

Como se puede apreciar, este tipo de clases nace en el contexto de la actividad docente-metodológica, expresada en el camino a seguir y los procedimientos que se proponen y desarrollan para alcanzar determinados objetivos. Entonces, ¿dónde radica la tipicidad de la clase metodológica instructiva? En “la clase metodológica instructiva la orientación se realizará mediante la argumentación y el análisis de los aspectos propios del contenido objeto de la actividad” (*Gaceta Oficial*, 2018, pág. 22).

Argumentar y analizar cómo se realiza una actividad (los procedimientos, pasos y dirección que se toma) constituye la esencia de este tipo de clase. La clase no se realiza

---

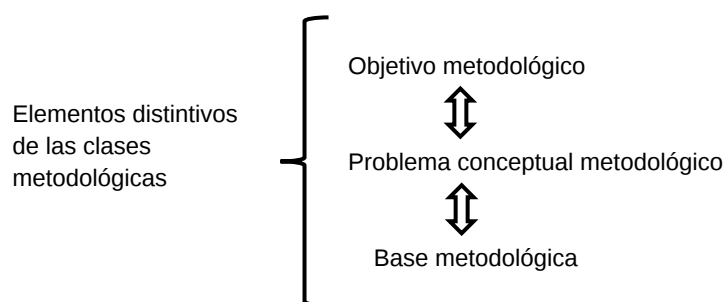
frente a estudiantes: ocurre en un escenario donde participan conocedores y aprendices en un área determinada del saber; se prepara ofreciendo las razones de por qué se decide el tema, el o los objetivos, por qué es este el contenido; se razona sobre la selección de la estrategia metodológica, de los recursos, de la forma en que se va a organizar el proceso, de cómo y por qué se va a evaluar de determinada manera y en determinado momento. En esencia, los momentos tanto de construcción como de exposición de la clase tienen que constituir un proceso instructivo, rico en argumentos y profundo en el análisis.

¿Puede ser la clase metodológica instructiva una forma para culminar estudios en un programa de posgrado con trayectoria profesional? La respuesta es afirmativa, pues lo podrán hacer con éxito no solo los profesionales de la educación que planifican y organizan cotidianamente sus clases y deben ser capaces de explicar el porqué de todas sus propuestas y acciones; también puede ser utilizada por un profesional de otra área del saber y profesión. Estos últimos tienen como potencialidad el ser conocedores de su disciplina, dominar las destrezas, procedimientos y actitudes de su profesión; además, cuando ingresan a un posgrado con trayectoria deben profundizar sus aprendizajes, tanto en conocimientos como en destrezas y actitudes, y por tales razones estarán en mejores condiciones para poder explicar su propuesta, con orden, argumentos científicos y planteamientos lógicos.

¿Cómo se organiza y estructura una clase metodológica instructiva? Tal y como se ha señalado con anterioridad, y por propia experiencia de diversos expertos, la clase metodológica instructiva ha estado relacionada tradicionalmente con la actividad docente-metodológica de los profesores en ejercicio, en países con rica tradición en esta área; y en algunos programas de posgrado se puede asumir como forma de culminación de estudios, con lo cual se amplía su proyección en otras áreas de conocimiento. Por tal razón, la explicación que a continuación se realiza se dirige a ese ámbito más general y no solo al que se organiza en currículos, programas, asignaturas, clases, etc.

Se debe reiterar que pueden ser clases metodológicas instructivas diversas formas de organización de la docencia, cuya particularidad es la direccionalidad hacia el análisis y argumentación metodológica e instructiva. Considerando lo anterior, ¿podrían establecerse como formas de culminación de estudios otros tipos de organización de actividades profesionales, aunque estas no sean propiamente clases, en el sentido tradicional del término (por ejemplo, el tratamiento metodológico y didáctico a charlas, entrevistas, diálogos, monólogos, entre otros)? En nuestra opinión, para que esta forma de culminación de estudios tenga una mayor imbricación y manifestación en el posgrado, podría considerarse trascender los tipos de clase tradicionales e incorporar otras, a través de las cuales se pueda asumir la reflexión metodológica y la orientación instructiva.

La estructura general de una clase metodológica instructiva refleja la tradición de la organización de procesos científicos investigativos, docentes y de comunicación científica como los artículos, ensayos, etc. La estructura básica sería en el formato INDEC: introducción-desarrollo-conclusiones. Tres elementos clave y distintivos de una clase metodológica instructiva son el objetivo metodológico, el problema conceptual metodológico y la base conceptual del tema sobre el que se quiere instruir teórica y metodológicamente (Cuadro 1); en estos elementos se expresa la particularidad de esta forma de trabajo docente-metodológico y de culminación de estudios de posgrado, los cuales se irán explicando paulatinamente.



**Cuadro 1.** Elementos clave de la clase metodológica  
(Elaboración propia)

¿Qué es un objetivo? El objetivo es la meta, el fin último hacia donde se dirigen nuestras acciones para cumplir el propósito planteado. Los objetivos se construyen y proponen antes de iniciar las acciones y procedimientos para cumplirlos, puesto que en su formulación aparece la *destreza o habilidad* por lograr y se enuncian el *conocimiento* (lo que se desea aprender) y las *actitudes y valores* que se desean desarrollar.

Las teorías sobre los objetivos, su estructura, funciones, formulación, niveles de asimilación y redacción son amplias y diversas, y se clasifican de distintas formas; según el tiempo para lograrlos pueden ser en corto, mediano y largo plazos; si se considera el grado de generalidad, los hay generales y específicos; si el criterio que se asume es el de los niveles de asimilación, son reproductivos, productivos, aplicativos o creativos; si se considera el nivel de aplicación, los hay teóricos, metodológicos y prácticos, entre otros criterios de clasificación.

A nuestros efectos, se asume como centro el objeto de estudio que nos ocupa, la clase metodológica instructiva, y a partir de ella se exponen puntos de vista orientadores sobre los objetivos, entre otros: ¿qué es un objetivo metodológico?

Como se ha señalado antes, lo metodológico se relaciona con los procedimientos, con el camino a seguir. En este caso, la propuesta de un verbo en infinitivo para la clase metodológica instructiva solo está condicionado por lo que el autor de la clase quiere lograr; por ejemplo, desea explicar cómo se puede aprender sobre un tema determinado, o se propone analizar el tema, comparar los aspectos más generales, clasificar, valorar, argumentar o crear; en esencia, no hay predestinación ni revelación en la asignación del verbo, pues resulta de la lógica metodológica que propone el autor para la presentación instructiva del tema o asunto. Por tanto, el verbo que debe utilizar responderá a esa misma lógica de pensamiento.

Otro de los aspectos que se aprecia con frecuencia en la formulación de los objetivos es la doble y hasta triple intencionalidad para el tratamiento de un mismo contenido; por ejemplo: comparar y demostrar o analizar, contrastar y argumentar, etc.

Estas propuestas son más frecuentes en los currículos; sin embargo, en nuestra opinión, no debería redactarse un objetivo para la clase metodológica instructiva con doble intencionalidad, por dos razones fundamentales: una se explica porque el nivel de concreción y particularidad de los aprendizajes que se desean enseñar en una clase se limitan a un lapso, generalmente breve, en el cual debe lograrse su cumplimiento, y al proponer objetivos con más de una intención, se complejiza su cumplimiento.

La segunda razón, asociada a la primera, se relaciona con la mayor o menor amplitud de la estructura interna del verbo en infinitivo, es decir, de las acciones y procedimientos que tienen que realizarse para cumplirlo; por ejemplo, *identificar* es una destreza o habilidad que puede lograrse —acorde con el nivel de desarrollo de los participantes de la clase— con menos acciones que *explicar*; sin embargo, para explicar primero se debe identificar uno o más elementos; si se quiere comparar se ha debido identificar y explicar previamente; para valorar, no se necesita formular el objetivo con dos intenciones (explicar y valorar), dado que valorar se logra si se ha podido identificar, explicar, e incluso comparar previamente. Por tanto, el objetivo de la clase metodológica instructiva debe formularse con el verbo de mayor nivel de complejidad e integración posible. De la misma manera, su selección debe realizarse a partir de las acciones que lo integran, las cuales el autor deberá desarrollar en clase.

La selección del verbo en infinitivo, con el cual se inicia la formulación del objetivo, debe ser comprensible, aplicable y poderse cumplir en las condiciones de la clase metodológica instructiva.

Otra idea que esclarece sobre las particularidades de los objetivos y contenidos metodológicos es la siguiente: “Para la dirección del trabajo metodológico es de vital importancia que al planificar cada una de sus situaciones concretas se precisen los «objetivos metodológicos» y los «contenidos metodológicos», diferenciándolos de los objetivos y contenidos propios de las materias de enseñanza” (Guerrero, 2018, pág. 131). La idea es valiosa, entre otros aspectos, al enunciar que existen diferencias entre

los objetivos y contenidos de un curso o materia determinada, enmarcados en el proceso de enseñar y aprender, y aquellos que se formulan y organizan para una clase metodológica instructiva.

El segundo elemento estructural del objetivo es el conocimiento que se desea enseñar, en este caso el énfasis del conocimiento en un objetivo metodológico es el conocimiento de tipo metodológico; por tanto, en su redacción deben esencializarse los procedimientos propios del *cómo hacer* que constituye el núcleo de la clase metodológica instructiva como forma de culminación de estudios de posgrado. Desde luego, el conocimiento de la ciencia, del arte, de la naturaleza, de las humanidades, y sus conceptos, teorías y leyes estarán presentes en la redacción del objetivo de manera referencial, pero lo básico de la redacción estará en cómo se puede explicar, caracterizar, organizar, debatir, argumentar, sistematizar o utilizar ese conocimiento científico, artístico, humanista, etc.

El tercer elemento estructural del objetivo son las *actitudes y valores*, el para qué se propone el objetivo metodológico de la clase instructiva. La idea de mayor grado de generalidad es que este tipo de objetivo siempre responde a una predisposición hacia el “hacer ordenado” como una actitud para el trabajo metodológico, que ha de ser siempre pensado y planificado previamente, lo cual debe expresarse en el objetivo.

En general, el objetivo metodológico, al igual que el objetivo de una clase teórica o práctica, de un laboratorio o taller creativo, de una actividad virtual o presencial, debe ser preciso, claro, lógico, observable, calificable y/o medible, estructurado metodológicamente en los tres aspectos esenciales que lo integran: verbo en infinitivo, conocimiento, actitudes y valores. La especificidad del objetivo de una clase metodológica instructiva radica en que el tratamiento del conocimiento debe centrarse en el *cómo* lograr que un concepto, una teoría, un hecho o un proceso del campo de la ciencia, de las humanidades, de la naturaleza o del arte, pueda ser comprendido y luego utilizado con éxito por quienes participan en la clase instructiva.

El conocimiento que se expresa en el objetivo metodológico se relaciona con los procedimientos trabajados por el autor de la clase en el proceso de enseñar y aprender, dirigido a especialistas para quienes la construye; dado que una clase metodológica instructiva se elabora, generalmente, para profesionales, graduados o no, que trabajan el mismo tema y harán uso de él; también, como en el caso que nos ocupa, se elabora para culminar los estudios de posgrado con un ejercicio que podrá tener destinatarios reales o ficticios.

Por otra parte, ¿qué es un problema conceptual metodológico? Un problema conceptual se relaciona con contradicciones que se manifiestan en el plano de la teoría, en tanto conceptos, leyes y principios que sustentan el conocimiento de un tema determinado. Mientras, lo metodológico, como se ha mencionado anteriormente, se refiere a procedimientos que permiten descubrir, comprender, explicar, solucionar y comunicar lo relacionado con el tema teórico. Se trata de procesos del pensamiento conducentes a comprender y utilizar un conocimiento.

Según Méndez-Pupo y García-Vázquez (2018, págs. 138-139), todo problema conceptual metodológico debe poseer determinadas cualidades:

- La formulación del problema debe apoyarse en la base conceptual de la asignatura o aspecto científico que se trate.
- La solución que se alcance del problema estudiado debe contribuir al desarrollo del conocimiento científico, al desarrollo de la ciencia, desde un enfoque metodológico.
- Debe resolverse aplicando los conceptos, categorías y leyes de la didáctica.
- Su solución debe expresar la superación de la contradicción didáctica entre el contenido y su orientación metodológica.

Los autores proponen, apoyados en una síntesis fundamental, las cualidades del problema conceptual metodológico y a la vez una lógica que permite la formulación de

este tipo de problema. Lo primero es conocer profundamente la parte de la realidad científica, cultural, artística, humanística sobre la que van a presentar reflexiones: esta es una de las diferencias más notables entre un problema cotidiano y un problema científico; este último se visualiza cuando se conocen las formas y, sobre todo, las esencias de los hechos, procesos y fenómenos asociados al área del conocimiento educativo, del derecho, de las ciencias naturales, sociales y de la vida, de las humanidades y del arte.

El aporte que puede hacerse, desde la construcción y desarrollo de una clase metodológica instructiva, se basa en los procedimientos metodológicos asociados a la solución del problema planteado y su argumentación. Primero quién la construye y luego para quiénes la ha construido. Estos procedimientos se manifiestan en la proyección didáctica, en tanto su objeto de estudio es el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello en la clase metodológica instructiva se debe considerar quién la elabora (en su rol docente) y para quién se elabora (en su rol de aprendiz), así como los componentes que son personalizados por quien enseña y quienes aprenden: objetivos, contenidos, estrategias, recursos, formas de organizar y de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente en el cuarto criterio se manifiesta la clave del planteamiento de un problema conceptual metodológico en una clase, esto es *su solución*; es decir, cómo se resuelve la contradicción planteada entre el conocimiento, las destrezas, las actitudes, los valores que se quieren enseñar y los procedimientos metodológicos expresados en las estrategias, los recursos y procesos evaluativos que han de planificarse para que el problema sea comprendido, manejado y, en esencia, solucionado.

En esta dirección, otra interrogante que debe ser respondida es ¿cómo se define la base conceptual del tema sobre el que se quiere instruir teórica y metodológicamente? Esto tiene una función esencial que trasciende lo declarativo en la clase; sobre la base conceptual se formulan el objetivo y el problema; lo integran los referentes teóricos

entendidos como conceptos, categorías, teorías que sustentan el tema, y asignatura o área del conocimiento que ha seleccionado el autor para elaborar la clase metodológica instructiva.

Debe evitarse la negativa tendencia de enumerar teorías, conceptos e hipótesis relacionados con el tema, pero que no impactan directamente en él; es decir, no responden, total o parcialmente, al objetivo metodológico ni al problema conceptual metodológico por resolver, ni lo acotan. Para evitar que se manifieste esta tendencia negativa, debe hacerse una selección exhaustiva, precisa y lógica de los referentes que constituirán la base conceptual del tema o aspecto de la realidad con el cual se pretende instruir en la clase metodológica.

Esta precisión no solo es válida para los aspectos teóricos relacionados con el tema de la ciencia, el arte, la naturaleza o las humanidades que se presentan en la clase; es, sobre todo, la teoría existente y asumida desde y para la fundamentación de lo metodológico, reflejada en la tendencia de la didáctica (Pino, 2010, pág. 3-25), asumida por el autor de la clase. Conciérne también en su concepción al rol de los docentes, estudiantes y grupo al que se dirige la actividad y proceso sobre el que se les instruye; al manejo de las estrategias de aprendizaje, de los recursos didácticos e incluso a la evaluación, elementos que se explicarán de manera lógica, armónica y coherente. La base conceptual correctamente ordenada permitirá un adecuado planteamiento metodológico, y viceversa; principio que se cumple para la clase metodológica instructiva, como se cumple, también, en un proceso investigativo.

¿Cuál puede ser la estructura de una clase metodológica instructiva como forma de culminar estudios de posgrado? Como antes se señaló, la clase metodológica instructiva se estructura, tradicionalmente, en la forma siguiente: *Título, A quién va dirigida, Introducción, Sumario de la clase, Desarrollo, Conclusiones, Anexos.*

---

*Título:* debe ser directo e incluir el problema conceptual metodológico que se va a trabajar. El límite de palabras lo impone el contenido del tema, aunque el programa de posgrado de referencia prefiere no rebasar las veinte palabras.

*A quién va dirigida la clase:* expresar los destinatarios permite presentar lo necesario y suficiente para el participante. Una clase metodológica instructiva para profesionales de la misma área de conocimiento podría prescindir de determinados conocimientos y orientaciones, a diferencia de una que se prepara, con el mismo tema, para profesionales de otras áreas o estudiantes que se documentan para trabajar el tema.

*Introducción:* es fundamental para ubicar a los participantes en el tema que se va a trabajar y en la base conceptual sobre la que se sustenta la clase, la cual estará presente durante toda la actividad, unas veces de forma explícita y otras implícita en las tareas que se propongan. La base conceptual —como se ha explicado antes— no solo de los conceptos, teorías y hechos de la ciencia sobre las que se construye el tema, sino también de los conceptos, teorías y propuestas de la metodología que se asume.

En la introducción es importante presentar y argumentar el problema conceptual metodológico, explicar su selección e importancia, fundamentarlo y adelantar brevemente el tipo de solución que se prevé en la clase. Puede presentarse como pregunta o como una descripción general que culmine con su planteamiento.

La presentación del objetivo metodológico que ha de lograrse en la clase debe formularse con la estructura antes explicada y fundamentarse desde su proyección metodológica. Este guiará toda la actividad hasta arribar a las conclusiones.

*Sumario de la clase:* enumerar sintéticamente los aspectos a tratar en la clase. Estos enunciados deben ser los metodológicos que responden a los pasos lógicos que se establecen en la estructura interna o acciones de las destrezas enunciadas en el verbo en infinitivo del objetivo.

*Desarrollo:* en esta fase la clase metodológica instructiva se organiza por tareas,

las cuales responden al objetivo metodológico general de la clase. Como propuesta deben relacionarse las acciones a realizar para cumplir este objetivo y organizarlas por las temáticas o sumario expresado.

Como prioridad, las tareas deben ser instructivas, pues no se basan en la explicación del concepto o teoría de la ciencia, el arte, las humanidades, el derecho..., sino que sobre esa base cognoscitiva instruyen sobre la forma en que debe trabajarse para lograr su comprensión y utilización en este u otros contextos de actuación.

Las tareas, durante la fase de desarrollo, deben evidenciar los procedimientos para enseñar, el cómo se puede utilizar uno u otro conocimiento para que sea enseñado y aprendido.

Debe propiciarse, con el desarrollo de las tareas, el debate, el intercambio y la participación.

Cada tarea, cuyo número depende del objetivo metodológico formulado y del problema conceptual metodológico a solucionar, debe estructurarse —con dependencia de la concepción de aprendizaje y didáctica asumidas para la clase, lo cual debe ser explicado en las bases conceptuales—, desde una concepción constructivista, a partir de un momento de *anticipación* donde se declare cómo deben motivarse y explorar los aprendizajes previos sobre el tema; un momento de *construcción* del aprendizaje, donde se explicarán los procedimientos para este proceso; y un momento de *consolidación* donde debe aclararse cómo se logra constatar lo aprendido. Estos momentos pueden enunciarse en forma de secuencias didácticas si, desde la perspectiva del docente, aclaran mejor todo el proceso.

*Conclusiones:* sin ser una camisa de fuerza, deberían elaborarse conclusiones metodológicas; por ejemplo, una de ellas abordaría la utilidad de las bases conceptuales; otra, el cumplimiento del objetivo metodológico; otra, expresaría la solución del problema conceptual metodológico; y otra más abundaría sobre las modificaciones, sugerencias e ideas surgidas del debate, intercambio y participación

durante la clase metodológica instructiva y el valor de generalización que puede tener o no la propuesta. Claro, este último elemento, en el caso de Ecuador (donde, a diferencia de otros países, la clase metodológica instructiva no forma parte de todo un sistema de trabajo metodológico que propicia una logística al efecto) y en el contexto de un trabajo de titulación (que se realizará no necesariamente frente al público al cual iría dirigida en principio la clase en la práctica habitual de una institución académica —los docentes del área disciplinar—, sino frente a un tribunal evaluador) puede tener algunas adaptaciones. En su caso, esta conclusión podría adaptarse coyunturalmente, y ya no referirse a las sugerencias resultantes de un debate sino a sus resultados experimentales. No hay que olvidar que, siendo esta clase metodológica instructiva no solo una actividad teórica potencial, sino en muchas ocasiones el resultado de una didáctica ya sometida a experimentación en el aula y perfeccionada con vistas a su presentación como un resultado también científico, sí podría y debería existir una conclusión desde esta perspectiva, según la experiencia desarrollada, en tanto propicie usos múltiples del informe en el futuro, continuidad, diálogo y enriquecimiento.

*Anexos:* Los necesarios para la clase.

Por último, conviene tratar algunas ideas sobre cómo debe evaluar el tribunal de culminación de estudio del programa de posgrado la presentación, escrita y oral, de la clase metodológica instructiva.

La evaluación priorizará los objetivos más generales del programa de posgrado en cuestión; sin embargo, al evaluar una clase metodológica instructiva es imprescindible expresar si se cumple o no el objetivo metodológico propuesto; si se soluciona o no el problema conceptual metodológico planteado, considerando la base conceptual del autor de la clase. En este punto se debatirá sobre la actualidad o no de los argumentos conceptuales relacionados con la teoría y la metodología, la formación teórica y metodológica del autor y su relación con los miembros del tribunal donde se sustenta. Lo más correcto será respetar la orientación del programa y el nivel de actualización que

tributa a sus cursistas. No se olviará jamás que en las humanidades y el arte, la investigación sigue una dinámica particular en la que algunos temas se presentan cada muchas décadas, e incluso se reactualizan con siglos de diferencia, de manera que los clásicos tienen en esta área una indiscutible vigencia, y cualquier andamiaje teórico y metodológico podrá resultar de un equilibrio adecuado entre la tradición clásica y la literatura y los enfoques actuales.

Debe considerarse la estructura de la clase y cuando se produzca un cambio en la misma, solicitar la argumentación del autor. En la evaluación de la clase metodológica instructiva deben considerarse especialmente los argumentos metodológicos y el respaldo de la teoría relacionada, sobre la que se construye la propuesta. Ello se identifica con la preparación del autor, la pertinencia del problema conceptual metodológico y el rigor en el tratamiento del tema, tanto en lo científico, artístico, humanístico, etc., como en lo metodológico. Y, desde luego, la calidad del debate y argumentación ante las preguntas del tribunal evaluador.

### **CONCLUSIONES**

La clase metodológica instructiva, tradicionalmente asociada al trabajo docente-metodológico, constituye una acertada propuesta para culminar estudios de posgrado con trayectoria profesional: aquellos programas que responden a la formación teórica, práctica y metodológica de profesionales de diferentes áreas del conocimiento y que no requieren de una investigación formalmente científica para su titulación.

Esta forma de culminación de estudios de posgrado precisa la preparación de los cursistas en tres elementos esenciales asociados al enfoque metodológico de la culminación de estudios: el objetivo metodológico, el problema conceptual metodológico y la base conceptual sobre la que se construye la clase, los cuales ofrecen la peculiaridad y distinción metodológica del ejercicio. De igual forma, la estructura propuesta como organización para la clase metodológica instructiva es flexible y

dependerá de los propósitos metodológicos del autor de la clase, de su problema conceptual metodológico y de la base conceptual que asume tanto en lo didáctico como en lo metodológico. Esta misma flexibilidad se manifiesta para evaluar los resultados de una clase metodológica instructiva, la cual va a depender, sobre todo, de la preparación que en el programa se realice para este tipo de culminación de estudios.

#### Obras citadas

- Addine, F. (Compiladora) (2004). *Didáctica: Teoría y Práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.  
Disponible <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/03/didc3a1ctica.pdf>
- Alonso, I., Gorina, A. Iglesias, N. (2020). ¿Cómo estructurar y desarrollar una clase metodológica instructiva? *ROCA*. Revista científico educacional de la provincia Granma. Vol. 16. 198-212. RPNS: 2090 | ISSN: 2074-0735. Disponible <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/1440>
- Gaceta Oficial Consejo de Educación Superior* (2019a). Reglamento del régimen académico. CES-SG-2019-R-040. *Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior*. Quito, 21 de marzo de 2019.  
Disponible [http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id\\_documento=234533](http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=234533)
- Gaceta Oficial Consejo de Educación Superior* (2019b) Reglamento de doctorado. RPC-SO-30-No.530-2016. *Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior*. Última modificación. Quito, 27 de noviembre de 2019. Disponible [http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id\\_documento=195129](http://gaceta.ces.gob.ec/inicio.html?id_documento=195129)
- Gaceta Oficial* (2018). Resolución No. 2- 2018 Reglamento de Trabajo Docente y Metodológico de la Educación Superior. Ministerio de Educación Superior. Cuba. 17 de enero 2018. P. 22. Disponible <https://www.gacetaoficial.gob.cu/es/gaceta-oficial-no-25-ordinaria-de-2018>
- Guerrero, E. (2018). Análisis lógico semántico del contenido de las clases metodológicas instructivas. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*. IX (3), 129-144. julio-septiembre. ISSN 2224-2643. Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6715347>
- Luchilo, L. (Compilador) (2010): Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos, 272 pp., Buenos Aires: Eudeba. ISBN 978-950-23-1740-3. Disponible <http://www.luisedogonzalez.cl/pdf/2010/2010-05.pdf>
- Méndez-Pupo, A. y García-Vázquez, O. (2018). El problema conceptual metodológico y el docente metodológico. Aproximación a sus rasgos distintivos. *ROCA*. Revista científico- educacional de la provincia Granma. 14 (3), 133-142, julio-septiembre 2018. ISSN: 2074-0735. RNPS: 2090.  
Disponible <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759635>
- Pino Torrens, R. (2018). La diversificación del posgrado en Ecuador: Alcances y limitaciones en el ámbito de la educación. En *Educación y prospectiva en tiempos de crisis*. Colección INDTEC, C.A. Colección de Libros Arbitrados de Educación Superior. Vol. 2. Serie nro. 1, Edición nro. 2, agosto, pp 14-40. Disponible [http://www.indteca.com/omp/index.php/Coleccion\\_Indtec/catalog/view/7/6/30-1](http://www.indteca.com/omp/index.php/Coleccion_Indtec/catalog/view/7/6/30-1)
- Pino Torrens, R. (2010). Tendencias de la didáctica. Definiciones y propuestas. *Revista IPLAC*. (3) julio-agosto 2010. RSPN 2140/ISSN 1993-6858. Artículo científico. [www.revistaipiac.rimed.cu](http://www.revistaipiac.rimed.cu)
- Rosental y Ludin (1984). Metodología, en *Diccionario de filosofía*, p. 291, Editorial Progreso, Moscú.  
Disponible <http://www.filosofia.org/urss/ddf1984.htm>

# **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*,<sup>1</sup> que

---

<sup>1</sup> 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),<sup>2</sup> 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

---

<sup>2</sup> 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,<sup>3</sup> 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)

---

<sup>3</sup> 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* máspreciados. 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.<sup>4</sup> Sin duda, este ciclo permite transitar paulatinamente de la presentación sistematizada y crítica del contenido teórico

---

<sup>4</sup> 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,<sup>5</sup> 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 problemática<sup>6</sup> 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.

---

<sup>5</sup> 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).

<sup>6</sup> 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                       | <p>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.</p>                                                                                   |
| 2                                                     | 120 min. | Conferencia                          | <p>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.</p> |
| 3                                                     | 180 min. | Seminario                            | <p>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</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

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

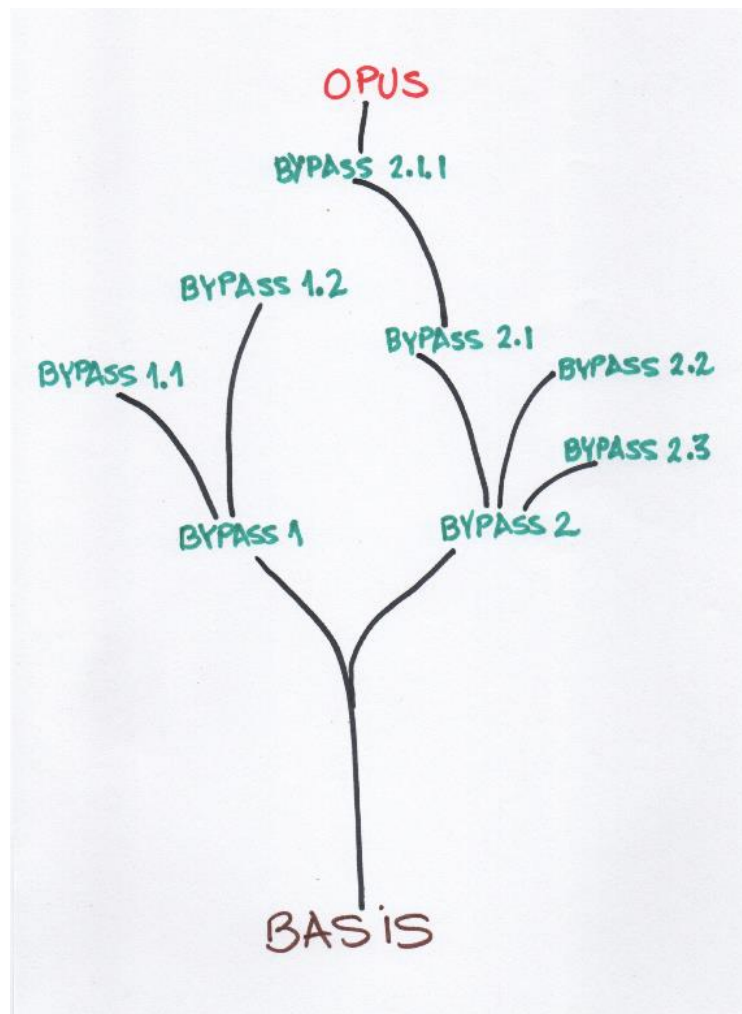
|                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 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.).

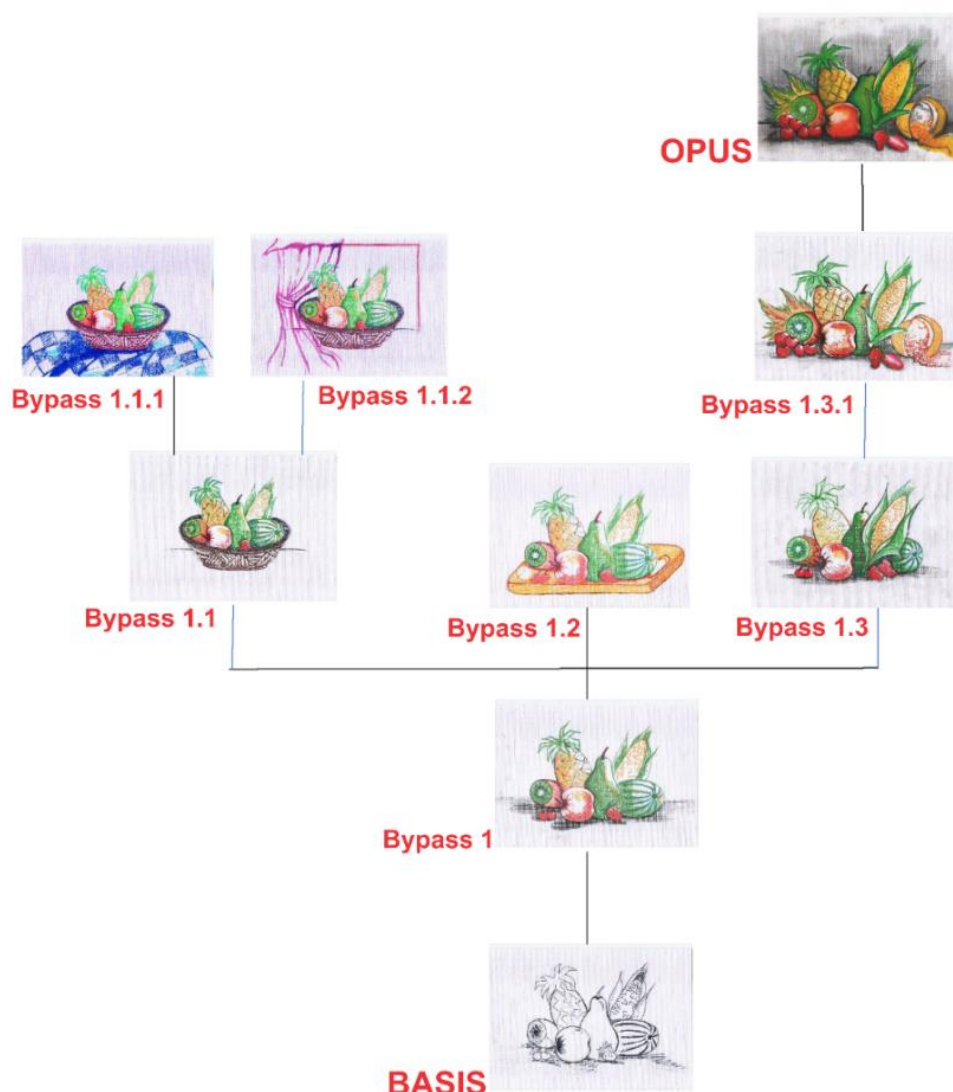
- Para comenzar la primera fase, se reparte el conjunto de tarjetas por equipo (véase Figura 3) y se orienta manipularlas hasta conseguir una propuesta genética, un camino que vaya de la *Basis* al *Opus*, y que precise en qué momento surgió cada *Bypass* y qué relaciones de “familiaridad” existen entre 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

convincientes. 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.<sup>7</sup>*

- 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):

---

<sup>7</sup> 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 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| <b>1. Construcción del <i>stemma</i></b>                                            |    |    |
| 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>             |    |    |
| <b>2. Valoración e interpretación de los bocetos y del proceso</b>                  |    |    |
| 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         |    |    |
| <b>3. Producción de conocimiento</b>                                                |    |    |
| 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
- Blecua, 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
- Bustamante, P. (2014). Aprender a desobedecer. *Revista "HipoTesis"*(2), 4-15. Obtenido de [www.hipo-tesis.eu](http://www.hipo-tesis.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](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](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](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](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](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 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| <b>1. Construcción del <i>stemma</i></b>                                            |    |    |
| 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  |
| <b>2. Valoración e interpretación de los bocetos y del proceso</b>                  |    |    |
| 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  |
| <b>3. Producción de conocimiento</b>                                                |    |    |
| 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 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|----|
| <b>1. Construcción del <i>stemma</i></b>                                            |    |    |
| 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  |
| <b>2. Valoración e interpretación de los bocetos y del proceso</b>                  |    |    |
| 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  |
| <b>3. Producción de conocimiento</b>                                                |    |    |
| 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 Arboláez** (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.