

Hacia un aprendizaje activo en Historia del Arte Contemporáneo Towards an active learning in History of Contemporary Art

Bellas Artes

JAVIER LEÑADOR

<https://orcid.org/0000-0002-9435-3522>

Universidad de Sevilla. Departamento de Escultura e Historia de las Artes Plásticas
jlenador@us.es

Resumen. En este trabajo presentamos la experimentación docente realizada en la asignatura Historia y Arte Contemporáneo del grado en Bellas Artes en el curso 2021-2022 gracias a la implementación de un ciclo integral de mejora en el aula. Expondremos el diseño de este ciclo, incluyendo la metodología, los contenidos y las actividades asociadas a él, así como una evaluación de su funcionamiento en cuanto al aprendizaje del alumnado y sus implicaciones en la labor del docente.

Palabras claves: Historia y arte contemporáneo, grado en bellas artes, docencia universitaria, desarrollo profesional docente, aprendizaje activo.

Abstract. In this paper, we present the teaching experimentation that we have conducted in the subject of History and Contemporary Art belonging to the Degree of Fine Arts for the academic year 2021-2022. This has been possible thanks to the implementation of an integral cycle of improvement in the classroom. We will expose its design, including its methodology, its contents and its activities, as well as an evaluation of its development attending to the students learning and its implications on the teacher's work.

Keywords: History and contemporary art, degree in fine arts, university teaching, university teaching experimentation, active learning.

Introducción

El presente Ciclo de Mejora en el Aula (de aquí en adelante CIMA) (Delord, Hamed y otros, 2020) fue implementado en la asignatura *Historia y Arte Contemporáneo* en el grupo 2 del segundo curso del grado en Bellas Artes. Concretamente, la aplicación en el aula se desarrolló entre los días 3 y 15 de noviembre de 2021, durante 4 sesiones de 2 horas cada una en un grupo que contaba con 31 alumnos matriculados, de los que solían asistir unos 25. El aula era de reducidas dimensiones, lo que dificultaba una reorganización de los pupitres para lograr una comunicación más fluida entre los alumnos, por ejemplo, formando un círculo (Finkel, 2008).

El CIMA se aplicaba en una asignatura de la rama de la historia del arte, disciplina anclada tradicionalmente en un modelo puramente transmisivo, pero sobre un estudiantado como el de Bellas Artes acostumbrado al trabajo autónomo en el aula. Además, esta experiencia docente ya la testeé en el mes de octubre en un par de sesiones, de modo que tampoco supuso un choque radical y permitió pulir distintos aspectos no del todo positivos. Supuso, en todo caso, un primer paso en mi objetivo de facilitar un aprendizaje activo del estudiante.

Diseño previo del CIMA

La asignatura tiene como contenidos elementales la historia de las artes plásticas desarrolladas desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, o lo que es lo mismo, la modernidad y posmodernidad artísticas. Sin embargo, el CIMA fue implementado exclusivamente sobre dos

temas del siglo XX: *Dadaísmo* y *Surrealismo* por un lado y *Expresionismo abstracto* e *Informalismo* por otro. Si bien los temas recogen contenidos temporalmente consecutivos, son corrientes con claras diferencias a razón de la cesura histórica que supuso la Segunda Guerra Mundial y el consecuente cambio de centro artístico: de París a Nueva York.

Mapa de contenidos y problemas claves

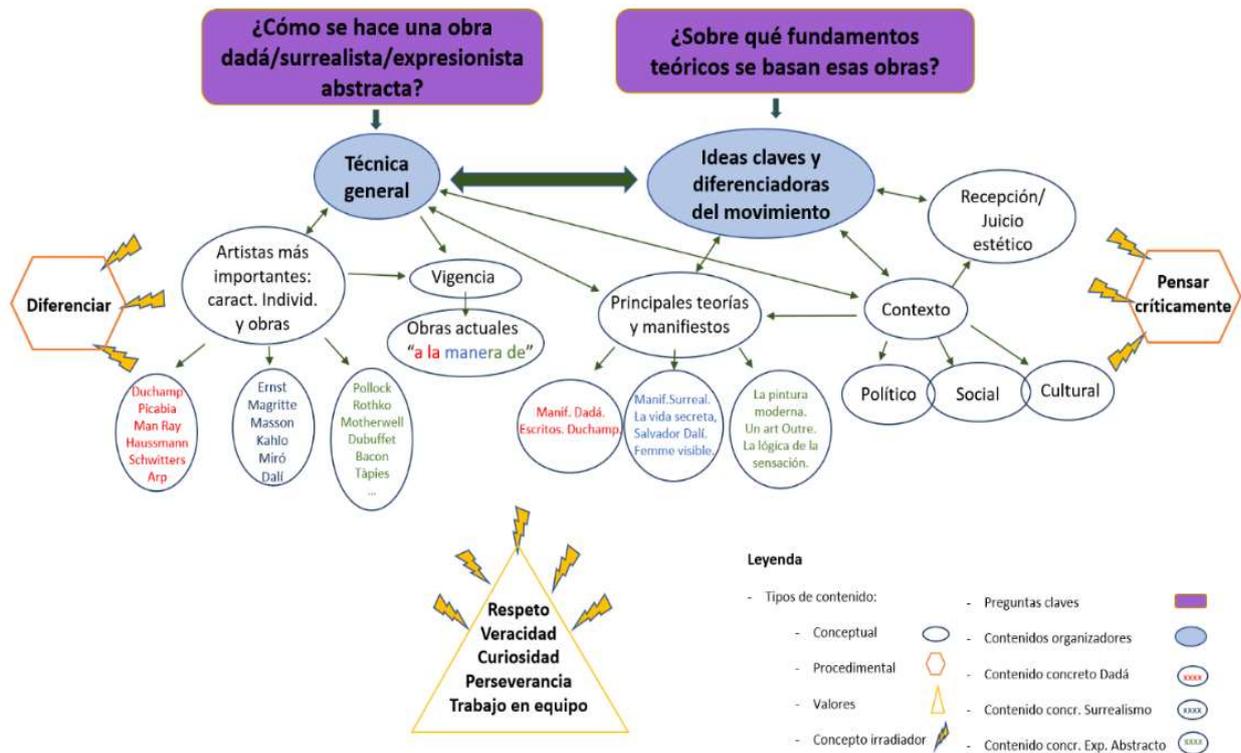


Figura 1. Mapa de contenidos con preguntas claves

Lo que he intentado plasmar en el mapa de contenidos y en la posterior sucesión de actividades es la aplicación de un mismo esquema para los dos temas, donde primero se pone el peso en la técnica y después en el contexto y en las ideas que llevaron a que se produjeran esas obras. En el mapa aparecen todos los contenidos claves para cada pregunta, siempre puestas en relación —el contexto siempre ejerce influencia sobre la técnica. Los contenidos conceptuales que se han escrito en negro son aplicables a todos los movimientos, mientras que los específicos para cada corriente se han distinguido usando color: rojo para Dadaísmo, azul para Surrealismo y verde para Expresionismo Abstracto e Informalismo. De igual manera, los contenidos procedimentales y los valores se han considerado irradiadores en tanto afectaban a toda actividad en el aula.

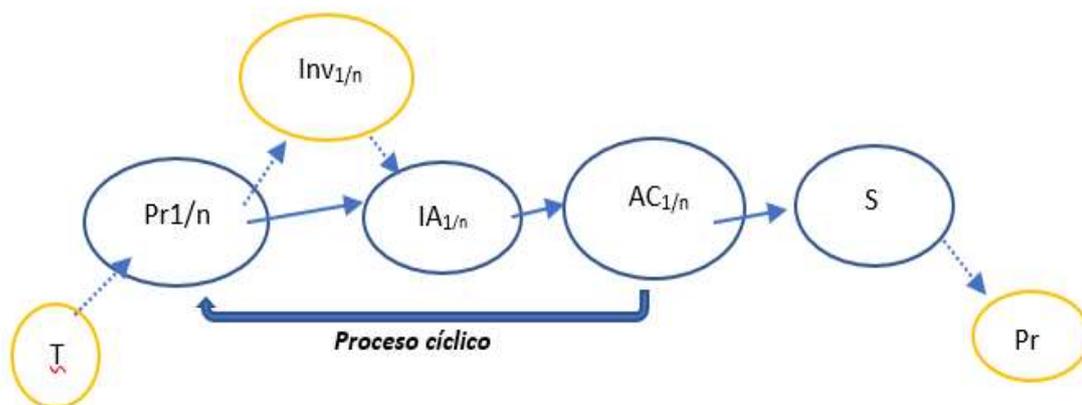
Modelo metodológico posible y secuencias de actividades

En el presente CIMA 2 me propongo aplicar un nuevo modelo de aprendizaje, pasando de un sistema puramente transmisivo a otro caracterizado por la participación activa del alumnado y la construcción delegada de conocimiento. El objetivo en estas cuatro sesiones es que, partiendo de sus conocimientos previos, los alumnos vayan generando conocimiento, fundamentalmente mediante el debate en el aula, siendo nosotros una guía que oriente las intervenciones de los alumnos y motive a que se cuestionen otras ideas distintas a las de partida, en una suerte

de modelo socrático (aplicado todavía de manera muy intuitiva). Pretendo, así, deshacerme del modelo transmisivo tradicional, cuyas ineficacias ya me había planteado tanto en mi etapa de estudiante como en esta como profesor.

Con este paso de un modelo transmisivo a otro más constructivo nos proponemos no solo mejorar la eficacia de nuestra enseñanza, sino hacer las clases más amenas. Por propia experiencia sé que las clases de casi dos horas donde una única persona que detenta la autoridad cognitiva habla sin callar pueden resultar aburridas por muy interesante que resulte la materia. Las actividades, en este sentido, van orientadas a sacar de la pasividad al alumnado, propiciando su intervención, tanto con otros alumnos como con el profesor. Al exponer ellos sus ideas y preguntas e ir respondiendo y sistematizando sus aportaciones, se irá dando respuesta a sus inquietudes e ideas preconcebidas al tiempo que la clase fluye de manera más orgánica, saltando de un autor a otro, de un movimiento estilístico al siguiente.

De este modo, la mayoría de las clases empezarán con la exposición de un problema, normalmente una pregunta de difícil respuesta, tentativa. Será esta la que abra el pensamiento de los estudiantes, produciéndose un intercambio de ideas a través de un primer debate, que puede ser mediado antes por una breve investigación en grupo. Entonces se iniciará un proceso de retroalimentación donde los alumnos exponen sus ideas en pequeños grupos y con el resto de la clase y posteriormente son enfrentadas con diversas actividades de contraste: lecturas, vídeos, píldoras teóricas, etc. Las clases generalmente acabarán con una síntesis teórica unidireccional por parte del profesor de duración variable pero que nunca excederá los 35 minutos, pudiéndose cerrar con la proyección de un nuevo problema que aliente de nuevo la curiosidad del alumnado sobre la que reflexionar fuera del aula y que servirá para arrancar la sesión siguiente.



*Las formas con borde naranja son accesorias, pudiendo no aparecer en todas las sesiones.

Figura 2. Modelo metodológico posible

T: Teoría; Pr: Problema; Inv: Investigación; IA: Ideas alumnos; AC: Actividad Contraste; S: Síntesis.

Siguiendo este modelo y estos objetivos he planteado una secuencia concreta de actividades en la que he considerado en todo momento la metodología arriba expuesta. Pero se debe incidir en que es una aproximación, sobre todo la organización temporal. Algunas actividades, de igual manera, no se llegaron a realizar por falta de tiempo, algo que abordamos *in extenso* en el punto dedicado a evaluar la aplicación del CIMA. Las tablas quedan del siguiente modo:

Tablas 1 y 2. Secuencia de actividades del CIMA para las 4 sesiones

Sesión 1: ¿Cómo se hace una obra dadaísta? ¿Y una surrealista?

Actividad	Fase	Descripción	Tp.	Recursos
1. Entrega del cuestionario inicial	PR ₁	El mismo cuestionario inicial que utilizaremos para la evaluación del aprendizaje nos sirve para problematizar el conjunto de las 8 sesiones.	1'	Impresiones
2. Realización cuestionario y trabajo en grupo.	IA ₁ / Inv ₁	Formación de grupos de 4-5 para trabajar sobre las cuestiones que aluden al dadaísmo y al surrealismo en el cuestionario. Luego, puesta en común de sus pareceres, esbozando las características de ambos movimientos. Luego, se expondrán las características, que se irán apuntando en la pizarra.	25'	Impresiones
3. Proyección de vídeos	AC ₁	Proyección de dos vídeos, uno mostrando una de las <i>soirées</i> dadaístas y otro sobre el automatismo surrealista. Además, se analizará la obra La Fuente de Duchamp con una noticia y se profundizará en su obra con imágenes en un ppt.	40'	Ordenador y videoprojector
4. Preparación collage	IA ₂	Los alumnos se juntan de nuevo en grupos. Con los recursos planteados deberán hacer un collage. Después tendrán que explicar a la clase cómo lo han hecho.	25'	Revistas antiguas, tijeras, papel y pegamento
5. Explicación dadaísmo alemán.	AC ₂	Explicación teórica sobre el movimiento en Alemania haciendo uso de imágenes en ppt. Estos artistas fueron los que llevaron el collage y el fotomontaje a otro nivel.	10'	Ordenador y videoprojector
6. Síntesis técnica dadaísmo y surrealismo	AC ₃ / S	Vídeo que sintetiza a la perfección todos los avances técnicos del surrealismo y su influencia posterior.	10'	Ordenador y videoprojector

**Sesión 2: ¿Sobre qué fundamentos teóricos y contextuales se basan las obras surrealistas?
¿Cómo y quiénes las realizan?**

Actividad	Fase	Descripción	Tp.	Recursos
1. ¿Cómo hacer consciente lo inconsciente?	PR ₁	Esta pregunta, seguida de un breve debate introducirá la importancia de los escritos teóricos psicoanalíticos y basados en el psicoanálisis para este arte aparentemente tan libre.	5'	Ordenador y videoprojector.
2. Explotar automatismo y método paranoico-crítico con Dixit	IA ₁	Se forman grupos de 4-5 y se le entrega dos cartas al azar del juego Dixit a cada uno. Los jugadores se irán alternando según las reglas del juego, con la salvedad de que en ocasiones no podrán pensar, sino que tendrán que decir lo primero que se le venga a la mente con la carta.	15'	Cartas Dixit y papel.
3. Cómo lo inconsciente se hace consciente	AC ₁	Explicación desde el psicoanálisis los procesos por los que se hace consciente lo inconsciente: fallos, sueños, chistes, desviaciones de la psique.	10'	Ordenador y videoprojector
4. ¿Cómo llevar estos procesos al arte?	Pr ₂ / IA ₂	Enunciación de la pregunta y breve intercambio de ideas entre los alumnos.	5'	-

5. Dalí, Bretón y Ernst responden	AC ₂	Se formarán grupos de 4-5, asignándole a cada grupo una lectura. Después de sacar las ideas más importantes en relación con la pregunta en grupo, tendrán que compartirlo con el resto de la clase.	35'	Fotocopias, ordenador y videoprojector
6. Cadáver exquisito	IA ₃	Realización de un cadáver exquisito por grupo.	10'	Papel y boli
7. Exposición obras y autores surrealistas.	S	En base a los fundamentos del arte surrealista, tanto conceptuales como técnicos, proyectaré algunos artistas y obras que cumplen con ellos.	30'	Ordenador y videoprojector
8. Pregunta para salir pensando	Pr ₃	<i>¿Qué factores hicieron posible el nacimiento del Expresionismo abstracto? ¿Por qué tuvo su foco en EEUU?</i>	1'	Ordenador y videoprojector

Sesión 3: ¿Cómo se hace una obra expresionista abstracta? ¿sobre qué bases teóricas y contextuales se fundamenta el movimiento?

Actividad	Fase	Descripción	Tp.	Recursos
1.Exposición teórica	T	Exposición teórica de los autores surrealistas que no fueron cubiertos por falta de tiempo en la clase anterior.	20'	Ordenador y videoprojector
2. Recordatorio problema clase anterior.	PR ₁	<i>¿Cómo se desarrolló el Expresionismo abstracto? ¿Por qué tuvo su foco en EEUU?</i>	1'	Ordenador y videoprojector
3. Debate y aportaciones en relación a la pregunta	IA ₁ / AC ₁	De manera individual, los alumnos van dando respuestas a las preguntas y se van apuntando en la pizarra. Yo voy completando la lista con factores que no han sido señalados y expongo algunas diapositivas para explicar el contexto social y artístico en EEUU entonces.	15'	Pizarra
4. Investigación sobre obras proyectadas.	IA ₂ / Inv ₁	Se proyectarán 4 obras características del movimiento expresionista abstracto/formalista. Deberán formar un grupo por cada imagen y analizarla formal y contextualmente. Luego, exponer las conclusiones al resto de compañeros.	30'	Ordenador y videoprojector
5. Lectura escritos artistas expresionistas abstractos.	AC ₂ / IA ₃	Dos lecturas. La mitad de la clase leerán la declaración de Rothko y Gottlieb de 1943. La otra mitad un debate donde participan varios artistas del movimiento. Exposición de las principales ideas.	25'	Fotocopias
6. Síntesis y autores	S	Exposición con PPT sobre las principales características de los principales autores del movimiento expresionista abstracto.	25'	Ordenador y videoprojector

Sesión 4: ¿Cómo se hace una obra informalista? ¿sobre qué bases teóricas y contextuales se fundamenta el movimiento? ¿Qué lo diferencia del Expresionismo Abstracto?

Actividad	Fase	Descripción	Tp.	Recursos
1.Exposición teórica	T	Exposición teórica de los autores expresionistas abstractos que no fueron cubiertos por falta de tiempo en la clase anterior.	25'	Ordenador y videoprojector

2. <i>¿Qué llevó a que se dieran esas diferencias entre Europa y EEUU? ¿Cómo son las obras europeas?</i>	PR ₁	Aludiendo al fin de la clase anterior se vuelve a preguntar sobre si hay diferencias entre Europa y EEUU y si puede deberse a cuestiones contextuales.	1'	Ordenador y videoprojector
3. Breve debate sobre la cuestión.	IA ₁	Debate sobre la cuestión enunciada en el punto anterior.	5'	-
4. Lectura de fragmento de Nausea de Sartre y vídeo de Kenneth Kemple.	AC ₁	Para que aprehendan el espíritu de la época, el propio de la posguerra, leerán tal fragmento de forma individual. A esto se le sumará un vídeo del artista Kenneth Kemple donde da las claves de su arte en particular y el movimiento informalista en general.	20'	Fotocopias. Ordenador y videoprojector
5. Breve debate sobre la misma cuestión.	IA ₂	Una vez leído el texto y visionado el vídeo, podrán dar más características y enriquecer las respuestas que se habían dado antes.	5'	Pizarra
6. Exposición de los principales autores y obras en Europa.	AC ₂	Explicación de los principales autores y obras de la corriente informalista en Europa que refrendan esas características generales.	25'	Ordenador y videoprojector
7. <i>¿Qué une al arte español de la época? ¿Qué lo diferencia del resto?</i>	IA ₃	Proyección de distintas obras de arte españolas y pregunta para debate en grupos de 4-5. Exposición de las principales ideas.	15'	Ordenador y videoprojector
8. Lectura "Lo Barroco" de diversos autores.	AC ₃	Explicación y lectura de citas de la época que nos hablan de un barroquismo en el informalismo español.	5'	Ordenador y videoprojector
9. Síntesis del informalismo	S	Síntesis con las principales tendencias informalistas en España, reflejo de las tendencias europeas.	10'	Ordenador y videoprojector

Cuestionario inicial-final

Para realizar una evaluación del conocimiento previo y el adquirido durante las sesiones, pasé a los estudiantes un mismo cuestionario dos veces; al iniciar la primera sesión del CIMA y justo al acabar la última. He mantenido la forma exacta en la que les fue presentada a los estudiantes para que no se pierda información y se pueda realizar un análisis consecuente en las páginas que siguen, en el apartado Evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

¡Esto no es un examen!

1. Has decidido participar en un concurso (los artistas no viven del aire). El concurso ha sido lanzado por la editorial Anagrama, que ha decidido reeditar el Manifiesto Surrealista y ha preferido encargar una obra nueva, hecha exprofeso, que caracterice perfectamente el movimiento en lugar de utilizar una obra de un artista surrealista. Ante esto:
 - a. ¿Cómo harías la obra? ¿Qué la caracterizaría? (puedes hablar de los medios de expresión, el género, los materiales, técnicas, etc.)
 - b. ¿Qué representarías?
 - c. ¿Te inspiraría en algún/os autor/es?
2. El veredicto es anunciado: “Tu obra ha sido aceptada con salvedades”. El editor duda que tu obra sea realmente surrealista. Ante eso te pide una justificación teórica que exprese el porqué de tu elección temática y técnica.
3. ¿Qué diferencias habría si te mandaran ilustrar “Modernist Painting” de Greenberg, texto teórico capital para el expresionismo abstracto?
4. Finalmente convences al editor, te haces con el concurso y recibes la llamada del presidente de Anagrama, que ha organizado una reunión entre todos los ilustradores de su nueva colección de libros sobre el arte de vanguardia. Mientras ojeas las portadas realizadas por tus compañeros te llama la atención una imagen por parecerte familiar. Te preguntas sobre el sentido y la transcendencia de esa obra para la historia del arte.



**Puedes apoyarte de bocetos y dibujos para expresar tus ideas.*

Figura 3. Cuestionario inicial-final para la evaluación del aprendizaje

Aplicación del CIMA

Relato resumido de las sesiones

En la primera sesión hubo un desfase de tiempo absoluto entre lo realizado y lo proyectado. Al final me vi sin tiempo para realizar la actividad práctica (el collage) y visualizar el vídeo sobre el surrealismo que pretendía sintetizar parte de primera sesión. En gran medida se produjo al iniciarse un debate desmedido, que provocó el hartazgo entre los que no participaban. Los debates son muy beneficiosos, pero han de limitarse para que no aparezca el tedio. Por otro lado, trabajar sobre el cuestionario pero ahora en grupo, demostró como el conocimiento se va construyendo, que es más amplio si se comparte y que los alumnos muchas veces saben más de lo que se cree.

En la segunda sesión me encontraba especialmente nervioso y atolondrado, probablemente por la observación a la que me iba a ser sometido. A pesar de esto, la sesión se desarrolló siguiendo los tiempos proyectados hasta la última fase de síntesis, durante la cual pretendía dar a conocer las principales técnicas y artistas surrealistas. No pude acabar la explicación; sin duda minusvaloré el tiempo que necesitaría (unos 45 minutos en lugar de 30). Y eso que para esta clase, dada la experiencia de la clase anterior y sabedor de que era poco factible hacer dos contrastes mediante lecturas, elimine una de ellas. El gran acierto, a mi entender, se dio con el juego “Dixit”, que, aunque puede que no sea la manera más rápida y efectiva de explicar el automatismo y la libre asociación, sí encendió un clima muy favorable al mostrarse los estudiantes especialmente motivados y alegres. En definitiva, pienso que es una buena forma de conectar al alumnado con el contenido, un pensamiento compartido por mi compañera Elena González Gracia, la que fue mi observadora. En su informe destacó la comunidad de aprendizaje creada, enfatizando la construcción de un entorno seguro y la actitud proactiva y la

motivación de los estudiantes. También apuntó que no se llegaron a recoger las ideas de los alumnos después de la primera actividad de contraste, error que asumo y que considero importante pues para construir conocimiento es necesario que los dicentes reformulen sus ideas previas y las expliciten para que se pueda valorar su avance.

En la tercera sesión nuevamente el tiempo y su maldad. Sin embargo, destaco lo bien que funcionaron las actividades para generar conocimiento. Sobre un tema desconocido para la mayoría pudieron construir una buena base a través de la investigación en las obras proyectadas con el uso de internet. Las segunda actividad de contraste en forma de lectura acabó de apuntillar sus ideas, en este caso sobre todo en lo conceptual y en lo que ellos pensaban que debía ser una obra expresionista en contraposición al arte precedente. Acabé bastante satisfecho y gratificado, sabedor de que habían escalado en el nivel de conocimiento sobre el tema.

Tuve que esperar a la última sesión para lograr cumplir con todas las actividades programadas en tiempo. La experiencia de las tres sesiones anteriores hizo que la gestión del tiempo fuera más eficiente y yo mismo fuera más realista en la reprogramación de actividades. En esta clase quizá algo más teórica que otras —eran muchos los artistas que debía abordar— subrayaría, además de esa gestión más eficiente del tiempo, las ideas de los alumnos antes y después de la actividad de contraste. Además, fue gracias al intercambio de ideas entre los propios alumnos sobre todo a raíz de la lectura del fragmento de *La nausea de Sartre* que tuve la experiencia más cercana en estas semanas a *dar clase con la boca cerrada* (Finkel, 2008).

Evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Estas escaleras de aprendizaje se basan en la vieja noción de *obstáculo epistemológico* de Bachelard y su idea de que *se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que, en el espíritu mismo, obstaculiza a la espiritualización* (Bachelard, 2000, p. 15).

Las escaleras (figuras 4 y 5) muestran un punto de partida del estudiantado muy desigual entre cada pregunta y por tanto entre cada movimiento. Si bien es comprensible a vista de lo difundido que se encuentra el movimiento surrealista, no hay que desdeñar otras razones intrínsecas al cuestionario, como el cansancio (Olivares, 2020) o la pereza que pueda generar contestar de la misma forma que a la pregunta precedente pero aplicada a otro estilo.

Preguntas 1+2. ¿Cómo harías una obra surrealista que caracterice perfectamente el movimiento? ¿Qué características tendría? ¿Qué representarías? Justifica teóricamente tu elección.

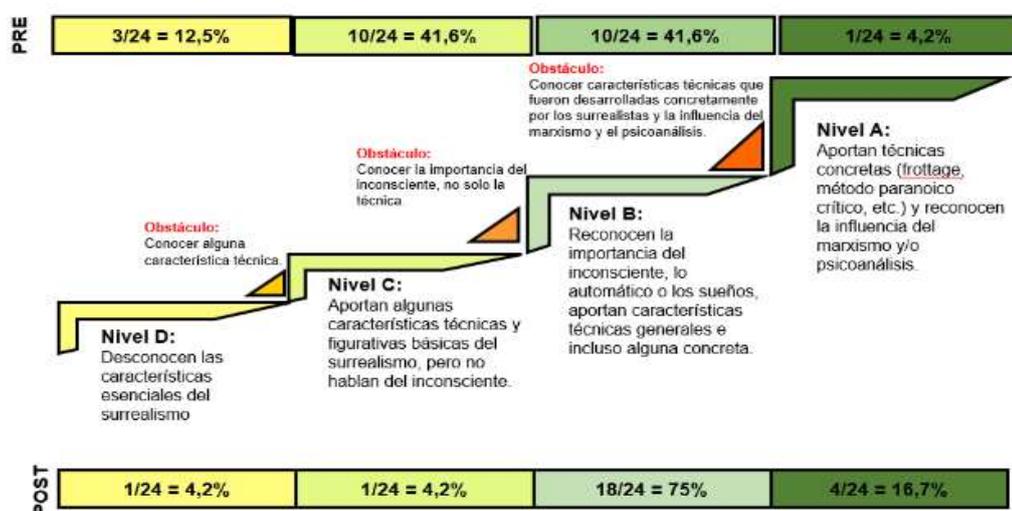


Figura 4. Escalera de aprendizaje para la pregunta 1+2 del cuestionario

Preguntas 3. ¿Cómo lo harías si la obra quisiera caracterizar en este caso el Expresionismo abstracto?

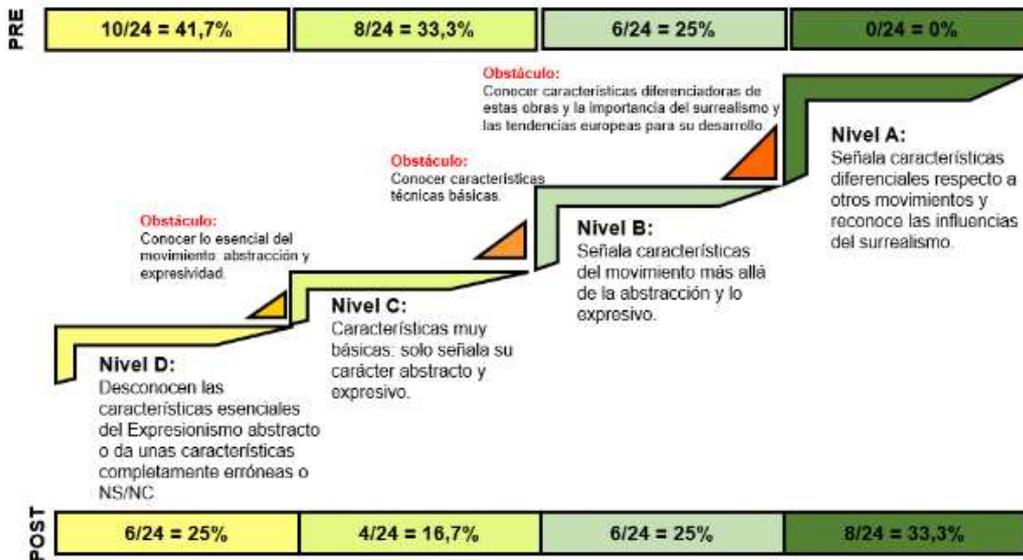


Figura 5. Escalera de aprendizaje para la pregunta 3 del cuestionario

Estudiante	Pregunta 1+2 Inicial	Pregunta 1+2 final	Pregunta 3 Inicial	Pregunta 3 final	Evolución Pregunta 1+2	Evolución Pregunta 3	Estudiante	Pregunta 1+2 Inicial	Pregunta 1+2 final	Pregunta 3 Inicial	Pregunta 3 final	Evolución Pregunta 1+2	Evolución Pregunta 3
1	D	C	D	D	+1	=	14	C	A	C	B	+2	+1
2	C	B	D	B	+1	+2	16	C	B	C	C	+2	=
3	C	B	D	A	+1	+3	17	B	B	B	B	=	=
4	C	B	C	A	+1	+2	18	B	B	B	A	=	+1
5	C	B	B	C	=	+1	19	B	B	B	A	=	+1
6	B	B	B	A	=	+1	20	A	A	B	A	=	+1
7	B	B	D	B	=	+2	21	D	B	C	D	+2	+1
8	B	B	D	B	=	+2	22	C	A	D	D	+2	=
9	C	D	D	D	-1	=	23	B	A	C	A	+1	+2
11	B	B	C	A	=	+2	24	B	B	C	C	=	=
12	B	B	D	B	=	+2	26	C	B	C	D	+1	-1
13	C	B	D	C	+1	+1	27	D	B	D	D	+2	=

Figura 6. Cuadros de evaluación de cada alumno

Las escaleras de aprendizaje muestran una clara evolución en el conocimiento de manera generalizada, siendo especialmente llamativa en lo referido al contenido del tema sobre el *Expresionismo Abstracto* recogido por la pregunta 3. Y es que, en este caso, en el cuestionario inicial ningún alumno se situaba en el nivel más alto de conocimiento y en el final lo hicieron 8 (33%). Además, se aprecia una evolución mucho mayor que para el caso de la pregunta 1+2. Esto tiene que ver con las diferencias de partida entre ambos contenidos visibles en los datos de los cuestionarios iniciales, pero también hay motivos para ser optimistas con mi labor docente. Y es que son muchos los alumnos que logran mejorar dos niveles e incluso uno lo hace tres niveles, pasando del último escalón de conocimiento al primero. Esta evolución también es constatable a nivel general a través de la escalera de conocimiento. Así, si en el cuestionario inicial el 75% de la clase se encontraba en estadios de conocimiento indeseados (D y C), ese número se reduce hasta el 40% en el cuestionario final. Por otro lado, el retroceso visible en el alumno 26 (también en el 9 para el caso de la pregunta 1+2) es anecdótico, debiéndose casi con total probabilidad a factores contextuales o intrínsecos del alumno a la hora de realizar el cuestionario final. Esta lectura tan positiva choca, empero, con la proporción de alumnos que han alcanzado un nivel de conocimiento que considero deseable (escalones A y B), que, si bien supera el 90% para el caso del *Surrealismo*, apenas llega al 60% para el caso del *Expresionismo*

Abstracto. La polarización en el nivel de conocimiento de los alumnos en este contenido y la diferencia en el éxito entre ambos temas puede estribar en la mayor dificultad del segundo, a lo que se puede unir un mayor desinterés por parte del alumnado —mi experiencia me dice que a los estilos abstractos les cuesta despertar un interés igualable a las tendencias más figurativas en un primer momento. Pero esta diferencia también puede deberse al propio hartazgo de los estudiantes durante la realización del cuestionario final. El cuestionario final se pasó solo 3 semanas después del inicial, por lo que fue visto por muchos como algo repetitivo y desmotivador. Y esta desmotivación era más evidente aún en la pregunta 3, cuando llevaban ya un tiempo realizando el cuestionario.

Pero no todo se debe a razones exógenas. La diferencia entre ambos contenidos también se debe, por seguro, a unas preguntas que se podían haber formulado mucho mejor y posiblemente a unas actividades de contraste no tan efectivas como lo esperado. Estoy convencido de que formular la pregunta 3 de manera subsidiaria a las dos anteriores —algo así como *haz lo mismo que en a, pero ahora para b*— no fue acertado al caer en lo repetitivo. Además, las preguntas fueron demasiado abiertas, de modo que muchos alumnos divagaron, algo más evidente en un tema que no conocían tanto como el del Expresionismo Abstracto.

A la vista de los datos puedo decir que me encuentro muy satisfecho con la evolución lograda por el estudiantado, lo que no excluye que vea aún un gran margen de mejora tanto en la elaboración del cuestionario —preguntas más claras y acotadas— como en el diseño general del CIMA.

Evaluación del CIMA

Aspectos a mantener o cambiar para un futuro CIMA

Sin lugar a dudas, el gran problema en la aplicación de este CIMA ha sido el tiempo, lo que me obligó a reconsiderar todas las secuencias de actividades que estaban por venir. Por tanto, para futuros CIMA reconsideraría el factor tiempo reduciendo el número de actividades y siendo más realista con el espacio que se necesita para el desarrollo de cada una.

También cambiaría la organización y el espacio dedicado a las preguntas clave. No creo que sea lo óptimo tratar en una clase la parte técnica y en otra la contextual de un movimiento/corriente, pues ambas se necesitan mutuamente y normalmente la contextual necesita más tiempo al ser menos visual. Así, creo que lo más apropiado de cara a un futuro es organizar las sesiones de 4 horas (dos clases) en lugar de 2, de modo que en la primera se dé respuesta a las dos preguntas planteadas en nuestro modelo, viéndose los aspectos más generales, y en una segunda se plantee una nueva pregunta como *¿Quiénes y cómo trabajaban los artistas que seguían tal corriente?*, que me permita profundizar en las cuestiones más individuales.

Tampoco he quedado satisfecho con el peso dado a mis explicaciones teóricas. Aunque ha habido un cambio importante respecto a mi modelo tradicional previo, creo que todavía puedo limitar más mis aportaciones transmisivas. A modo propositivo, creo que podría realizar dos cambios capitales. Respecto a los contenidos, *los retocaría para condensarlos*, dando una imagen más sintética, menos difusa de los estilos. Respecto a las actividades de contraste específicas, me gustaría *potenciar las tareas investigativas*, pues han funcionado muy bien, mostrándose eficaces en la construcción de conocimiento de manera autónoma y activa.

Potenciar esa autonomía de los alumnos trabajando colectivamente es mi tarea pendiente y mi objetivo más inmediato. Para ello también debo romper esa clara jerarquía a la que se opone Bauman (2013, p. 73) en la creencia en *una igualdad de las partes en un aprendizaje e instrucción realizados de modo simultáneo* que lleve a trascender los límites del aula y ayude al mejor entendimiento entre distintas cohortes poblacionales en una suerte de *comunidad de aprendizaje donde todos aprendemos de todos*.

Volviendo a las actividades de contraste, en primer lugar me gustaría comentar la eficacia de las lecturas. Al contrario de lo que pensaba *a priori*, han funcionado muy bien, siendo el momento en el que vi a los alumnos más concentrados. Se muestran más concentrados que durante mis píldoras teóricas, pero también más atentos que durante los vídeos que se han utilizado para contrastar. La virtud de la lectura, pienso, reside en que van tomando notas sobre el propio texto y tienen todo presente para hacer alusión a las ideas primero ante los compañeros en su grupo de trabajo y luego ante toda la clase. Quizá no sea la actividad más innovadora, pero sin duda es eficaz y es considerada por otros profesionales docentes como dinamizadora y beneficiosa para el aprendizaje a través de su puesta en común (Finkel, 2008; Navarro, 2017; Rodríguez, 2020).

Como ya he señalado, también han funcionado formidablemente bien esas actividades que he llamado *de investigación*. Si bien tiende a haber algo más de distracción al tener que utilizar los móviles, los alumnos se tomaban la actividad casi como un juego detestivo y competitivo, lo que ayuda a incrementar la motivación. Quizá sea la forma que encuentro más idónea para trabajar los aspectos generales de los movimientos; mediante un proceso inductivo, en contraposición al clásico modelo deductivo de la clase magistral.

Acabamos con los beneficios de esa actividad gamificadora que hemos realizado. A la espera de incorporar otras actividades lúdicas, *Dixit* demostró que los juegos pueden ser una gran ocasión para crear un ambiente distendido, para captar la atención del alumnado y para aplicar de una forma práctica contenido que de otro modo sería completamente teórico.

Aspectos a incorporar a la docencia habitual

Esta primera experiencia de aplicación de una nueva metodología docente me ha servido para reafirme en sus beneficios. Sin duda, este modelo de enseñanza alejado del modelo transmisivo tradicional y en busca de uno constructivista es el que quiero seguir desarrollando, con sus respectivas mejoras, de aquí en adelante.

Pero si concretamos, y resumiendo lo arriba expuesto, me quedaría especialmente con actividades concretas que aquí he tenido la oportunidad de explorar, como las investigativas y las lúdicas dados sus buenos resultados. De igual modo, continuaré con las lecturas, herramienta que ya utilizaba antes y que ahora ha mostrado sus gracias en comparación con otras actividades de contraste similares.

Por último, en el desarrollo de las sesiones mantendré sin duda el *trabajo mediante preguntas*, pues he podido comprobar la activación que estas producen en el estudiantado. Estas, además, me han permitido ir ligando los contenidos de los distintos temas, haciendo el temario un todo más integrado. Pero todavía hay mucha capacidad de mejora, por lo que de aquí en adelante daré aún *mayor autonomía al alumno* en aras de alcanzar plenamente un modelo metodológico basado en la investigación (De Alba y Porlán, 2017).

Principios Docentes argumentados

Si entendemos los principios docentes como aquellos que pretender guiar nuestra docencia, una suerte de modelo personal (García y Porlán, 2017), estos se han visto modificados y complementados gracias a esta experiencia innovadora que hemos llevado a cabo. Nuestros principios esenciales quedarían resumidos así:

- Empezaremos con las de tipo comportamental. Y es que por mi parte pretenderé tener una *actitud relajada, comprensiva, solícita y relativamente informal*. Estos no son solo rasgos de mi carácter, sino que suponen en ciertos momentos un esfuerzo consciente en aras de mejorar la relación con los estudiantes y así la eficacia de la enseñanza (Brauer, 2013).

- En cuanto a la metodología, me parece ahora fundamental *trabajar con preguntas/problemas*. Al exponerlas en clase se crea un contexto retador donde el alumno se interesa por responder a esa incógnita al tiempo que aprende de una manera más orgánica. Es una manera ideal de incitar el interés del alumnado y tenerlo más motivado. Pero, además, como nos dice Bain (2007), las preguntas son esenciales para construir conocimiento; y a más preguntas, más maneras en la que el contenido se indexa en nuestra memoria, lo que ayuda a una recuperación ulterior más fácil y flexible y a una mejor comprensión. Indudablemente, estas preguntas no tienen sentido si no se le da espacio al alumno para contestarla. Por lo tanto, es fundamental que los alumnos participen y tengan espacio para reflexionar y cuestionar sus ideas, tanto de manera individual como en grupo, donde se pueden producir interesantes sinergias.
- Por último, con relación a los contenidos, este CIMA me ha ayudado a darme cuenta de la importancia de *aclararlos y condensarlos*. La propia metodología hace necesario redefinir y condensar, centrándonos en lo esencial para mejorar el aprendizaje. *Calidad mejor que cantidad*.

Referencias bibliográficas

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo veintiuno editores.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universitat de València.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós.
- Brauer, M. (2013). *Enseñar en la universidad. Consejos prácticos, destrezas y métodos pedagógicos*. Pirámide.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de la enseñanza. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Morata.
- Delord, G.; Hamed, S.; Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De Alba y R. Porlán (Coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 128-162). Morata.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- García, F. F. y Porlán, R. (2017). Los principios didácticos y el Modelo Didáctico Personal. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 93-104). Morata.
- Navarro, E. (2017). Un ciclo de mejora en la formación inicial de profesores de Ciencias Sociales de Secundaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 145-158). Morata.
- Olivares, D. (2020). Innovación docente aplicada a la enseñanza de la Historia del Arte. En E. Navarro y R. Porlán (Coord.), *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, (pp. 2374-2395). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Rodríguez, I. C. (2020). Innovación docente en planificación hidrológica. En E. Navarro y R. Porlán (Coord.): *Ciclos de mejora en el aula. Año 2019. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*, (pp. 2529-2549). Editorial de la Universidad de Sevilla.