

Proyecto para apreciar obras plásticas de la vanguardia cubana en escolares de secundaria

Project for the appreciation of plastic works of the Cuban avant-garde by high school students

Projeto para apreciação das obras plásticas da vanguarda cubana por crianças do ensino secundário

Julio Leyva Haza^I

Yusimí Guerra Véliz^{II}

Ramón Hurtado Guerra^{III}

Betania Pérez Valencia^{VI}

RESUMEN


Se utiliza el aprendizaje basado en proyectos en la Educación Artística, para que los estudiantes aprecien, mediante la creación, la obra plástica de la vanguardia cubana del siglo XX. Se elaboró una propuesta didáctica para realizar los proyectos centrada en el trabajo colaborativo entre los estudiantes con la participación de la familia y de la comunidad. Se siguió un enfoque cualitativo, asumiendo un diseño de fenomenología empírica. Se emplearon las técnicas de observación participante, el análisis del producto de la actividad y el diario del investigador para elaborar un relato valorativo del desarrollo del proyecto; así como la revisión de documentos y la entrevista para el diagnóstico inicial de los estudiantes. Se concluye que los alumnos se implican de forma progresiva, se alcanza un desarrollo en los estudiantes de la habilidad apreciar en correspondencia con los estándares curriculares y se logran niveles altos de motivación y desempeño en las encomiendas emprendidas.


Palabras clave: Aprendizaje basado en proyectos. Trabajo en equipo. Educación artística. Artes plásticas. Participación de la comunidad.


ABSTRACT

Project-based learning is used in art education so that students appreciate, through creation, the plastic work of the Cuban avant-garde of the 20th century. A didactic proposal was elaborated to carry out the projects, focused on collaborative work among students with the participation of the family and the community. A qualitative approach was followed, assuming an empirical phenomenology design.

^IUniversidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Correo electrónico: leyvahaza2007@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6616-7095>

^{II}Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Correo electrónico: yusimig@uclv.cu  <https://orcid.org/0000-0002-1711-5686>

^{III}Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Correo electrónico: rhurtado@uclv.cu  <https://orcid.org/0000-0003-0121-0643>

^{VI}Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Correo electrónico: bpvalencia@uclv.cu  <https://orcid.org/0000-0003-0165-843X>

The techniques of participant observation, analysis of the product of the activity and the researcher's diary were used to elaborate an evaluative narration of the development of the project; as well as the review of documents and an interview for the initial diagnosis of the students. It is concluded that students are progressively involved, developing the ability to appreciate in correspondence with the curricular standards and achieving high levels of motivation and performance in the tasks undertaken.

Keywords: Project-based Learning. Teamwork. Arts Education. Plastic Work Arts. Community Involvement.

RESUMO

A aprendizagem baseada em projetos é utilizada na educação artística para que os estudantes possam apreciar, por meio da criação, o trabalho plástico da vanguarda cubana do século XX. Foi desenvolvida uma proposta didática para realizar os projetos centrados no trabalho colaborativo entre os estudantes, com a participação da família e da comunidade. Seguiu-se uma abordagem qualitativa, assumindo-se um desenho fenomenológico empírico. As técnicas de observação dos participantes, a análise do produto da atividade e a agenda do investigador foram utilizadas para elaborar um relato avaliativo do desenvolvimento do projeto; bem como a revisão de documentos e a entrevista para o diagnóstico inicial dos estudantes. Conclui-se que os estudantes se envolvem progressivamente, que se desenvolve neles a capacidade de apreciar em correspondência com os padrões curriculares e que se alcançam elevados níveis de motivação e desempenho nas tarefas empreendidas.

Palavras-chave: Aprendizagem Baseada em Projetos. Trabalho de Equipa. Educação Artística. Artes Visuais. Participação Comunitária.

INTRODUCCIÓN

Desde hace décadas, la escuela está llamada a trascender sus límites formales para convertirse en núcleo unificador de la actividad de diferentes actores sociales como centro cultural más importante de la comunidad. Esta idea debe entenderse por la trasmisión cultural de la escuela a la comunidad y viceversa.

El aprendizaje basado en el trabajo cooperativo permite estrechar los vínculos entre la escuela y la comunidad, y trazarse metas en que el estudiante sea el beneficiario principal en cuanto a su formación integral. “Si la educación aprovecha los recursos del medio y de la comunidad, se aprende contextualizando, se siente, se vive la realidad, se conoce más y mejor, y se estudia y critica el entorno para buscar formas de mejorarlo” (García Ríos, 2005, p. 95).

Azorín Abellán (2018, p. 181), al referirse al aprendizaje cooperativo, declara que “se le considera como una herramienta metodológica capaz de dar respuesta a las diferentes necesidades que presentan los individuos del siglo XXI”.

Una de las prácticas que ligan tanto al aprendizaje cooperativo entre los estudiantes como a los factores comunitarios, es el aprendizaje basado en proyectos.

El aprendizaje basado en proyectos genera la necesidad de que estudiantes y docentes miren fuera del aula y se relacionen con el exterior. Y es que el contexto social es un espacio de aprendizaje muy positivo con el cual es preciso interactuar para hacerse preguntas, recoger datos, analizarlos, interpretarlos y con todo ello, comprender la realidad e intentar mejorarla, proponiendo diversas acciones. (Gómez-Pablos *et al.*, 2018, p. 66)

A la implementación de proyectos que estimulen el vínculo escuela-comunidad están llamadas todas las disciplinas escolares, también la enseñanza de las artes: “la Educación Artística es un área idónea para los enfoques proyectuales” (Palacios Garrido, 1999, p. 149). De hecho, regularmente se publican propuestas que promueven la enseñanza de la Educación Artística basada en proyectos que propicien la reflexión sobre arte y cultura desde una perspectiva de la comprensión contextualizada de las obras de arte (Palacios Garrido, 1999), que impulsen la libertad de aprender (García Ríos, 2005), que permitan adaptar las actividades a las necesidades de la clase (Afak Zahidi, 2017), que inspiren la creatividad, la comunicación, la cooperación y el pensamiento crítico (Castillo Baztán, 2018), que sitúen al “deseo” como estrategia motivadora y detonante de este particular “modo” de aprender el arte (Caeiro-Rodríguez, 2018).

Este artículo tiene por objetivo realizar un relato valorativo de la aplicación de un proyecto colaborativo y comunitario con estudiantes de séptimo grado de la Educación Secundaria Básica, sobre el tema de la vanguardia en el arte pictórico cubano del siglo XX, según los estándares de la asignatura Educación Artística. El proyecto se centró en la indagación de los alumnos dirigida a contextualizar la vida y obra de pintores vanguardistas cubanos a través de la apreciación y la creación artística.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA

El aprendizaje basado en proyectos (Dewey, 1908; Kilpatrick, 1918) estuvo apoyado inicialmente en la metodología científica y, en consecuencia, su aplicación se relacionó con las asignaturas de ciencia; pero en las últimas décadas se ha extendido progresivamente a todas las disciplinas educativas, incluida la Educación Artística.

Ello ha originado diversidad de enfoques didácticos por lo que no existe un modelo universalmente aceptado para su aplicación (Ramos Vallecillo, 2020). No obstante, un aspecto es común a todos ellos y consiste en que “es una metodología de aprendizaje activo que cumple el requisito de ubicar de forma problematizada el aprendizaje en un contexto” (Domènech-Casal, 2018, p. 195).

Al referirse a la Educación Artística, Caeiro-Rodríguez (2018) plantea que “no hay que entender, en el marco del Aprendizaje Basado en la Creación, “problema” en un sentido matemático o científico, ya que también las artes ofrecen numerosos problemas a los que se buscan soluciones diversas” (p. 162).

Coincidiendo con García-Valcárcel Muñoz-Repiso y Basilotta Gómez-Pablos (2017, p. 114), “el aprendizaje basado en proyectos puede definirse como una modalidad de enseñanza centrada en tareas, un proceso compartido de negociación entre los participantes, siendo su objetivo principal la obtención de un producto final”.

Una de las particularidades más significativas del aprendizaje basado en proyectos es el trabajo en equipos, en el que un grupo de individuos trabajan colectivamente para lograr los mismos propósitos y metas (Sanyal y Hisam, 2018), a la vez que permite a sus miembros mayor seguridad emocional y confianza en sí mismos al poder planificar y decidir con los demás (Sanyal y Hisam, 2018).

Yacchirema *et al.* (2022, p. 132) fundamentan la significatividad de la cooperación que tiene lugar en el trabajo en equipos en los procesos de aprendizaje al plantear:

Hoy en día hay mucha diversidad en las aulas, no solo sociales o culturales, sino que también hay diferencias en torno a capacidades y formas de pensar. Para que docentes y estudiantes sean beneficiados de esa heterogeneidad y surja enriquecimiento del conocimiento adquirido, es fundamental que se trabaje mediante proyectos en grupo, siendo la cooperación un eje fundamental.

El propósito principal del aprendizaje basado en proyectos en Educación Artística es la formación del estudiante como sujeto autónomo, capaz de desarrollar competencias para resolver problemas de su entorno, desde la apreciación y la creación en la actividad artística (Dirección General de Cultura y Educación, 2018), puesto que “la creación es el corazón del quehacer y saber artístico y de la práctica del artista” (Caeiro-Rodríguez, 2018, p. 160).

Definimos el Aprendizaje Basado en la Creación como una vivencia educativa, cognitiva, sensitiva y emotiva cuyo propósito puede ser construir un objeto, generar un producto o dar forma física a una idea o a un sentimiento por medio de lenguajes, materiales, herramientas y recursos diversos pasando por acciones y fases que le dan sentido, donde el crear adquiere protagonismo y cuyo desencadenante de todo ese aprendizaje (en el caso del arte) es el deseo. (Caeiro-Rodríguez, 2018, p. 160)

El valor didáctico del proceso de creación en la Educación Artística debe usarse para que “los alumnos lleguen a ser personas críticas ante el bombardeo visual y audiovisual al que inevitablemente nos vemos sometidos en la sociedad de hoy en día y, a través de ella, animarlos a ser partícipes de esa creación” (Castillo Baztán, 2018, p. 1).

Sin embargo, aun sin pretender que los alumnos lleguen a ser verdaderos artistas, puede encausarse un proceso de creación desde el proceso de apreciación e indagación en el contenido del arte de modo que una temática sobre un artista y su obra sirvan de detonante para el proceso creativo.

Si la creación le permite al niño volcar sus emociones, su sensibilidad y sus experiencias y se pone en contacto con el mundo exterior que lo rodea; la apreciación también le posibilita familiarizarse con los fenómenos del medio, tener una idea de lo bello, lo armónico, lo útil, lo expresivo y aprender a asimilar la vida desde un punto de vista estético. (Azcué Chiroles, Álvarez García y Betancourt Calero, 2016, p. 247)

Por ejemplo: en el proyecto *Descubriendo una artista*, que “consiste en descubrir una artista y a partir de esto, crear una obra personal cuya función será decorar la propia casa del alumno o la de alguien cercano” (Castillo Baztán, 2018, p. 15), es posible advertir que la creación está ligada a la apreciación.

En este trabajo se sigue una lógica similar al presentar los proyectos como indagaciones referidas a la apreciación de la obra plástica del vanguardismo cubano, en las que el alumno tiene libertad para crear obras personales inspiradas en esa temática a partir del conocimiento de la vida y obra del artista.

La apreciación visual debe entenderse no sólo como el desarrollo de capacidades y perspectivas del individuo hacia el arte, también como vía para la formación inicial de intereses educativos; por lo tanto, ofrece la posibilidad de favorecer la apropiación de criterios, juicios, puntos de vistas, o sea, conocimientos y valores humanos de manera emocional y sensible. (Montero Leyva, Menés González y Lorie González, 2019, p. 168)

Tales proyectos deben ser encausados por medio de una actividad intencional (búsqueda de información, organización de la información, procesamiento de la información, inferencia de los posibles resultados, elaboración de productos e interpretación de los resultados). Es decir, “elaborar un producto o resolver un problema actúa de motor para el aprendizaje, que adquiere un cariz instrumental en la experiencia del alumno” (Larmer *apud* Domènech-Casal, 2018).

LA PLÁSTICA VANGUARDISTA EN CUBA Y SU INCLUSIÓN EN EL CURRÍCULO DE 7º GRADO

En la primera mitad del siglo XX se gestó en Cuba un movimiento artístico que destacó por una expresión autóctona, donde la realidad sociocultural de la época se fusionaba con la singularidad del artista en una obra que se desprendía del arte foráneo para darle paso a un arte con identidad nacional. A este movimiento se le llamó “Vanguardia” y penetró en las diferentes manifestaciones artísticas, incluida la plástica donde alcanzó una alta expresividad. “La vanguardia trata de *reformular y redefinir* lo cubano mediante una pintura más íntima y personal” (Steiner, 2010, p. 6).

Como plantea Crespo Zaporta (2018), “la vanguardia mira hacia la génesis de nuestra cultura; se preocupa por lo realmente cubano: personajes populares como la mulata, el negro, el campesino; y por cuestiones de raíces religiosas afrocubanas como la jungla¹ recreada por Wifredo Lam” (Crespo Zaporta, 2018). Más adelante señala que “la integración del arte en la vida, ya pretendida anteriormente por las vanguardias europeas, se logra, en el espacio cubano, a partir de una penetración, más allá del epitelio, en el corpus de lo verdaderamente cubano” (Crespo Zaporta, 2018).

Aunque el movimiento de la vanguardia responde a la clasificación de arte moderno, “es el vocablo “vanguardia” o “vanguardismo” – de tantas y tan contradictorias implicaciones – el que, paradójicamente, ha terminado por nombrar a este fenómeno tan específico del desarrollo cultural cubano” (MNAC, 2017).

El movimiento vanguardista cubano en la plástica se incluye en la asignatura de Educación Artística en el séptimo grado de la Educación Secundaria Básica y responde al objetivo de que los estudiantes aprecien las expresiones artísticas cubanas del siglo XX, teniendo en cuenta sus características particulares y sus interrelaciones, a fin de comprender el surgimiento, desarrollo y significación en los hechos artísticos relevantes de la cultura cubana.

En el programa de la asignatura se plantea que el estudiante debe saber identificar los medios de representación de las artes plásticas: arquitectura, pintura, gráfica, escultura y performance. Reconocer artistas y obras de esa etapa, así como resumir hechos significativos relacionados con la cultura y el arte de esa etapa. Aplicar los medios expresivos del lenguaje de la plástica, que aprenden en el tema 2 de la asignatura, al análisis de una obra. También deben expresarse en alguna de las manifestaciones de las artes visuales de forma práctica o simplemente en la observación en dependencia de las habilidades del estudiante, así como relacionar la plástica con otras manifestaciones artísticas en dependencia del período (Sánchez Ortega *et al.*, 2017).

METODOLOGÍA

EL DISEÑO DIDÁCTICO DEL PROYECTO

El diseño didáctico está basado en la propuesta de Markham, Larmer y Ravitz (2003), tomada como referencia para establecer las etapas y subetapas de la realización del proyecto, que quedaron establecidas del siguiente modo:

1. El reto.

- a. Confección.
- b. Lanzamiento.
- c. Movilizo mi imaginación.

1 Disponible en: https://www.moma.org/learn/moma_learning/wifredo-lam-the-jungle-1943/. Acceso en: 5 jul. 2023.

2. La magia.

- a. Comienzo con el final en mente.
- b. Mapeo mis ideas.
- c. Pongo en práctica mis ideas.

3. La revelación.

- a. Revelo mis resultados.
- b. Elijo ganadores.

Algunos de los nombres dados a las etapas y subetapas fueron tomados directamente de Markham, Larmer y Ravitz (2003), otros fueron transformados o adicionados. Son nombres de *fantasía* enunciados en un lenguaje literario para propiciar la motivación de los estudiantes.

El proyecto, coincidiendo con Markham, Larmer y Ravitz (2003), se estructura a partir de una pregunta motivadora, emprendida por el equipo de estudiantes guiado por el profesor y apoyado por la familia, para cuya solución se acude a los recursos de la comunidad, y como resultado se ofrece diversidad de productos que evidencian el proceso de creación, las habilidades y capacidades involucradas y constituyen la expresión de sus emociones.

En el aprendizaje por proyectos las familias pasan a ser agentes activos en la educación: como los niños y niñas se emocionan, las familias se emocionan. Los niños y niñas se emocionan ante el descubrimiento de una cosa y aumentan su autoestima. (Torrego Egido y Martínez Scott, 2018, p. 8)

La pregunta motivadora es de enunciado abierto; que permite escoger una vía de solución específica entre la variedad de soluciones posibles. Según Gil Pérez *et al.* (1999, p. 315), “una tarea de enunciado abierto se refiere a la posibilidad de eliminar los datos y precisiones de los enunciados habituales y construir enunciados más abiertos capaces de generar una resolución acorde con las características del trabajo científico” y en este caso, con las del trabajo de apreciación y creación.

El *reto* es la etapa que incluye las acciones hasta el planteamiento de la pregunta motivadora.

La *confeción* corresponde a la elaboración de la pregunta motivadora y la realiza el profesor. El *lanzamiento* se refiere a la presentación de la pregunta motivadora a los alumnos. Aquí se analiza la utilidad del proyecto para la cotidianidad y la comunidad, se estudian los conceptos nuevos y se actualizan los ya estudiados que son imprescindibles para la realización del proyecto. Esta fase la dirige el profesor, se realiza en conjunto con los alumnos y pueden ser invitados los padres y otros miembros de la comunidad.

En el lanzamiento se propone realizar un acondicionamiento didáctico para motivar e introducir a los alumnos en el proyecto (Caeiro-Rodríguez, 2018). Para ello se proponen las siguientes preguntas: ¿qué vas a indagar?, ¿de qué se trata?, ¿qué vas a aprender a hacer? y ¿para qué te va a servir? “La idea es que todos participen y puedan ir problematizando la situación de aprendizaje: de aquí surgirá lo que ya conocen y lo que no” (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 5).

Movilizo mi imaginación consiste en derivar de la pregunta motivadora, dirigida al grupo en conjunto, una más concreta propia de cada equipo; por lo que los integrantes pueden ensayar varias preguntas hasta decidir la que quedará enunciada finalmente y será la que resolverá el equipo.

La *magia* es la etapa que corresponde al trabajo en equipo para dar solución a la pregunta motivadora.

Comienzo con el final en mente (basado en Markham, Larmer y Ravitz, 2003) consiste en que los integrantes del equipo hagan una proyección preliminar del resultado que esperan obtener al culminar el proyecto. Significa prever los productos que evidenciarán el aprendizaje (Markham, Larmer y Ravitz, 2003) y consiste en dar respuesta a preguntas tales como: ¿cuáles productos están

al alcance para ofrecer?, ¿qué se aprenderá con ellos? y ¿cómo se evidencian esos aprendizajes? Es una lluvia de ideas en que predominan la intuición y la conjetura, que puede comportar un alto grado de creatividad, aunque no siempre todos los productos sean viables.

Mapeo mis ideas (Markham, Larmer y Ravitz, 2003) permite organizar en un plan realizable acciones para consumir las ideas que finalmente pasaron la subetapa anterior. *Pongo en práctica mis ideas* se refiere a ejecutar el plan concebido. Es aquí donde se manifiesta la flexibilidad del plan, se cambian productos, se adicionan nuevos y algunos toman otra apariencia.

La *revelación* es la etapa de culminación del proyecto. *Revelo mis resultados* consiste en presentar los resultados finales del proyecto. Todo se mantiene en secreto hasta el momento de la revelación. Una vez presentados los resultados, se *eligen los ganadores*. Los alumnos valoran y evalúan el desempeño de los equipos. Los ganadores se seleccionan considerando el voto de los participantes. Cada estudiante puede votar por el equipo que más le haya gustado, no así por el propio. El profesor ofrece sus criterios valorativos y reflexiona junto a los estudiantes.

Para la evaluación de los equipos se usó un gráfico de tareas pendientes,² tomado y adaptado del método SCRUM. En este gráfico se representaron las semanas de duración del proyecto en el eje horizontal, y en el eje vertical se indicó la cantidad de tareas que cada equipo se planificó para ese período en la subetapa: *mapeo mis ideas*.

El uso de este gráfico proporcionó una visualización clara del avance de cada equipo según el cronograma tanto para el profesor como para los estudiantes. Esto permitió realizar ajustes necesarios en el cronograma para evitar que circunstancias imprevistas afectaran su cumplimiento y asegurar que el proyecto de cada equipo estuviera concluido al llegar a la semana final.

El gráfico se iba construyendo en las reuniones entre los estudiantes del equipo y el profesor, donde se agregaba un punto cada semana. Los propios estudiantes colocaban el punto en el gráfico, se analizaban las razones de cualquier incumplimiento, si lo había, y se discutía en conjunto cómo recuperar cualquier retraso. Un principio fundamental en estas discusiones fue fomentar la participación de todos los estudiantes como equipo y promover una forma colaborativa de trabajo, donde cada estudiante tenía sus propias tareas, pero también podía brindar ayuda a otros en caso de necesidad.

Para la asignación de una nota final por el profesor, los investigadores elaboraron una rúbrica que fue compartida con los estudiantes en el *lanzamiento*. Esta rúbrica también fue utilizada como criterio para la autovaloración por los equipos durante el tránsito por la etapa “La magia”. Los aspectos evaluados en la rúbrica fueron los siguientes: ajuste a la pregunta motivadora, dedicación a la búsqueda de información, calidad de la información obtenida, calidad de los productos presentados, dominio del contenido expresado en las valoraciones sobre la vanguardia reflejada en la vida y obra del pintor sobre el cual se indagó, calidad del trabajo cooperativo y calidad de la exposición oral y visual.

Para otorgar las calificaciones en cada uno de los aspectos evaluados se usó una escala ordinal con cuatro categorías: novato, en progreso, situado, avanzado.

En cada reunión semanal, se asignó una calificación global a cada estudiante. La categoría “novato” se otorgó a aquellos estudiantes que solo habían comenzado a resolver la tarea, mientras que la categoría “en progreso” se asignó a aquellos que habían realizado algunos avances, pero aún enfrentaban dificultades en algunos aspectos evaluados por la rúbrica. Por otro lado, la categoría “situado” indicaba que la tarea estaba completada, pero aún se encontraban dificultades en ciertos aspectos evaluados. Por último, el nivel “avanzado” indicaba que la tarea estaba terminada y no se detectaban dificultades en ningún aspecto evaluado de la rúbrica.

² En inglés se le llama burndown chart.

EL DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La investigación siguió un enfoque cualitativo, asumiendo un diseño de fenomenología empírica (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018), en el que uno de los investigadores realiza también la función de profesor e investiga bajo la asesoría de los otros tres autores; “está presente en todas las etapas de la investigación y forma parte de todo el proceso como sujeto participante para reflexionar sobre la propia práctica educativa” (Navarrete Artime, Rodríguez Menéndez y Belver Domínguez, 2021, p. 8).

Para recoger la información se emplearon las técnicas de observación participante, análisis del producto de la actividad, diario del investigador, la revisión de documentos y la entrevista semiestructurada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La intervención se desarrolló en el Centro Mixto “Neftalí Martínez Peláez” de Calabazar de Sagua. Este es un pequeño poblado de alrededor de 8 mil habitantes que pertenece al municipio de Encrucijada ubicado en la provincia de Villa Clara, Cuba.

La vida cultural en la localidad es limitada, con festividades anuales como el día del calabaceño ausente y las parrandas populares en junio y noviembre respectivamente. Además, se realizan semanalmente peñas de música campesina con un público reducido y las presentaciones de la banda municipal de concierto en la glorieta del parque. La mayoría de la población ha completado 12 grados de educación y muchos han alcanzado educación universitaria. Esto convirtió al proyecto educativo en un evento atrayente para los habitantes del poblado.

El centro mixto es una modalidad de institución educativa dentro del sistema nacional de educación cubano. Se establece principalmente en localidades pequeñas, donde el número de estudiantes en los distintos niveles educativos es reducido. Su principal característica es la integración de varios niveles de educación en una misma institución.

En el Centro Mixto “Neftalí Martínez Peláez” se insertan dos niveles: secundaria básica y preuniversitario. El primero incluye los grados de 7mo a 9no con edades comprendidas entre 12 y 15 años. El segundo incluye 10mo, 11no y 12mo grados con estudiantes de edades entre 15 y 18 años.

Para el estudio se seleccionó intencionalmente una muestra de 30 estudiantes que integraban la matrícula del grupo de séptimo grado en que se realizó la intervención en el curso escolar 2019-20. La revisión del expediente acumulativo del escolar de cada alumno arrojó que su rendimiento académico es medio, excepto dos de ellos que se consideran de rendimiento bajo.

Las entrevistas a familiares y estudiantes arrojaron que no habían participado del aprendizaje basado en proyectos en ocasiones anteriores, que su vínculo con la educación artística había sido asistemático, fundamentalmente en la realización de actividades culturales para celebrar fechas conmemorativas donde la mayoría participaba como espectadores.

En cuanto a la composición de las familias, se contaba con tres madres maestras, dos médicos, una abogada, dos ingenieras, tres trabajadoras de los servicios gastronómicos, una secretaria y el resto amas de casa. Ocho de las madres tienen título universitario y el resto de bachillerato.

De los padres de familia, uno era profesor universitario, cinco ingenieros, un director de empresa, dos maestros primarios, cinco choferes, tres obreros agrícolas, dos trabajadores de los servicios comunales, tres trabajadores por cuenta propia de la gastronomía, un zapatero, un jubilado, tres sin empleo fijo y tres residentes en el extranjero. Nueve de los padres tienen título universitario, trece de bachillerato y ocho estudiaron hasta el noveno grado.

Participaron de forma activa en el proyecto 23 madres y 16 padres; además, dos abuelas y una tía, jubiladas las tres como profesoras de secundaria básica. También se incorporaron algunos miembros de la comunidad, cuya participación fue gestionada por los estudiantes, ellos fueron: un

escritor, un periodista, una directora de escuela jubilada, dos miembros del consejo popular de la localidad, un camarógrafo de televisión, un adolescente primo de uno de los miembros del equipo y el profesor de informática de séptimo grado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El diseño asumido para la realización del proyecto, y siguiendo las ideas de Botella Nicolás y Ramos Ramos (2019) acerca de la complementariedad del aprendizaje basado en proyectos y los procesos de investigación educativa basados en la investigación acción, justifica que el relato valorativo del proceso de desarrollo del proyecto y su impacto en los participantes se constituya en el método para exponer los resultados en esta investigación, que se realiza a continuación.

EL RETO

La pregunta motivadora fue: ¿cómo expreso los sentimientos que me provocan la vida y obra de los pintores vanguardistas cubanos? Para enunciarla se consideraron, primero, los estándares del currículo relativos a la apreciación de obras plásticas de pintores vanguardistas cubanos y a la relación con su vida. El profesor seleccionó cuatro pintores: Carlos Enríquez, Eduardo Abela, Víctor Manuel y Wilfredo Lam, uno para cada equipo.³

Segundo, enunciarla en primera persona, para integrar al alumno en el contexto de modo que involucre sus conocimientos y sentimientos en la creación, y no a la mera reproducción de los contenidos de un libro. Este comprometimiento del saber y del sentir despierta motivación en el estudiante.

El lanzamiento se realizó mediante un taller introductorio y una escuela de padres. El taller introductorio permitió crear un ambiente motivante hacia el vanguardismo en la pintura cubana. Para ello se abordaron temas sobre historia de Cuba utilizando códigos de la cultura expresos en la pintura cubana. La escuela de padres, por su parte, fue el espacio para involucrar a la familia. También fueron invitadas personas de la comunidad que podían ayudar en la realización del proyecto. A continuación, se describen ambos eventos.

EL TALLER INTRODUCTORIO

A los alumnos se les hizo creer que eran convocados a dos talleres diferentes, dándoles la posibilidad de elegir uno. El primero, titulado “La pintura vanguardista cubana, resultado de la conciencia nacional”, tuvo poca aceptación; pero, para el segundo, denominado “Los secretos de mi novia”, la disposición fue unánime, hasta los que inicialmente pensaban elegir el primero, se decidieron por el segundo. Fue una demostración de la fuerza motivadora de los títulos de *fantasía*.

Luego de elegido el taller, averiguar quién era la novia se convirtió en una incógnita que provocó inquietud en los estudiantes, querían conocer qué se ocultaba detrás de ese misterioso título, ¿quién era la novia?, ¿cuáles eran sus secretos?

Como parte de la preparación del taller, se consideró conveniente que uno de los estudiantes recitara la décima “La guayabera”, propia de la cultura cubana. Se les pidió, además, el vestuario tradicional. Se crearon todas las condiciones para hacer uso de los medios en la realización del taller.

Los alumnos esperaron con ansiedad el día del taller. En una de las aulas del centro mixto “Neftalí Martínez Peláez”, después del horario docente, se reunió el grupo con su profesor. Era el momento de dar respuesta a cada una de las preguntas que inquietaba a los adolescentes. Nunca se les comentó que aquella novia, que todos querían conocer, sería Cuba. Ellos lo debían descubrir.

³ El modo en que se realizó la agrupación de los estudiantes en equipos se explica más adelante.

Al avanzar el taller, el rostro de los participantes se transformaba por las emociones que les traía contemplar la patria de una forma diferente. Entre poesías, bromas y otros recursos se iba revelando la novia incógnita en un ambiente dinámico. Cada una de las actividades fue tomada con gran aceptación. Los alumnos expresaron sus sentimientos en comentarios tales como: “profesor yo nunca había pensado en lo linda que es la guayabera cubana” (estudiante EMN).

Cuando terminó el taller, todos los alumnos estaban muy contentos por lo novedoso que había sido para ellos. Esto indicó el comienzo de una relación de nuevo tipo entre los estudiantes y su profesor.

LA ESCUELA DE PADRES

Lo primero fue ponerle un título motivador (de fantasía): “De cómo un pintor cambió mi vida”. Luego se empleó una metáfora basada en que cada participante haría un viaje por un arcoíris. Al inicio del proyecto los estudiantes se encontraban en un extremo del arcoíris, colmados por la ilusión y la incertidumbre de lo que encontrarían en el otro extremo. Esta experiencia podía ser recordada, e incluso, dejar una huella duradera en el futuro de varios de ellos.

A continuación, para lograr la motivación y la participación en el proyecto de todos los presentes (padres, alumnos e invitados de la comunidad), se pasó a dar respuesta a las preguntas concernientes al acondicionamiento didáctico.

Para eso se explicó que se investigaría la vida y obra de algunos pintores de la vanguardia plástica cubana. Se informó que se dividiría el grupo de estudiantes en cuatro equipos y cada uno debía seleccionar un pintor, de los propuestos por el profesor, para investigar sobre su vida y su obra. Se irían descubriendo los sentimientos artísticos.

Durante el desarrollo del proyecto aprenderían a apreciar obras plásticas, a valorar los sentimientos del pintor, conocerían obras de arte; y todo esto no solo por los libros, sino que se harían entrevistas, se tomarían fotografías, se crearían representaciones teatrales, se grabarían videos y hasta se editarían pequeñas películas. En fin, se le daría rienda suelta a la imaginación para presentar un resultado que nunca cayera en el olvido.

Se explicaron las etapas y subetapas del proyecto, comenzando con la subetapa “Movilizo mi imaginación”, ya que las dos anteriores estaban destinadas al profesor.

Como parte del reto, en la escuela de padres se hizo el lanzamiento, informando la propuesta de los cuatro pintores de la vanguardia cubana seleccionados por el profesor (uno para cada equipo) y la pregunta motivadora. Esta se dio a conocer luego de mostrar una reproducción del cuadro *Gitana Tropical*⁴ y debatiendo cómo esta obra es una síntesis de todos los elementos presentes en una mulata cubana de la época. Lo próximo fue formar los equipos y asignarle un pintor a cada uno.

Esto se llevó a cabo de la siguiente forma: a los participantes de la familia se les dio la posibilidad de elegir, en conjunto con los estudiantes, cómo debían quedar conformados los equipos. Esto fue de gran aceptación por todos ya que se agruparon según sus intereses. Una madre planteó que se debían tener presente las posibilidades de cada integrante para adquirir las informaciones necesarias durante la indagación, lo que facilitaría el trabajo y mejoraría los resultados. Este planteamiento tuvo gran aceptación, demostrando, desde el inicio, la unión necesaria de los participantes del proyecto.

Una vez conformados los equipos (en lo que el profesor tuvo que intervenir poco) se pasó a elegir el pintor a investigar. Esta parte fue mucho más interesante y entretenida. Se utilizó una caja de cartón en la que se colocaron cinco papelitos, cuatro con los nombres de cada pintor y un quinto que decía: “intente de nuevo”, para mantener un ambiente alegre. Tal fue el caso que el papel trampa lo sacó de la caja LZS, la abuela de una estudiante y al instante exclamó: “¡Pero de este pintor no hemos hablado!”. Fueron segundos de risa para todos.

4 Disponible en: <https://www.bellasartes.co.cu/sites/default/files/public/galerias/347samguia.jpg>. Acceso en: 5 jul. 2023.

Los papelititos fueron seleccionados por el representante que designara cada equipo sin importar si era un familiar o un alumno; todos eran protagonistas. Cuando se pensó que esta parte de la escuela de padres había terminado, la madre representante del grupo planteó la necesidad de poner un “padrino” a cada equipo. Se comentó que, debido al desplazamiento por diferentes lugares (incluso hasta otros poblados) y la edad de los menores, era conveniente la compañía de un adulto. Cada equipo seleccionó su “padrino”.

Cuando terminó la conformación de los equipos y la asignación del pintor, el profesor les explicó que la próxima subetapa sería: movilizo mi imaginación, por lo que cada equipo debía derivar de la pregunta motivadora del proyecto, la suya propia. Para ilustrar se ofrecen los resultados de los equipos 2 y 4.

La pregunta motivadora que redactó el equipo 2 fue: ¿cómo expreso los sentimientos que me provoca la vida y obra de Víctor Manuel?

Las preguntas que se derivaron de ella fueron: ¿en qué época pintó?, ¿cuáles son sus obras más importantes?, ¿qué opino de su vida, de sus obras y como puedo expresarlo? y ¿cómo se ve el vanguardismo en sus obras?

El equipo 4 trabajó sobre la pregunta motivadora: ¿cuánto orgullo siente Sagua la Grande de ser la cuna de Wilfredo Lam?

Para encontrar respuestas se trazaron las preguntas siguientes: ¿en qué época pintó?, ¿cuáles son los principales momentos de su vida en los que se refleja el arraigo a su tierra?, ¿cuál es su obra vanguardista cumbre? y ¿qué obras tuyas atesora el Museo Nacional de Bellas Artes?

Finalmente, se presentó la rúbrica a los estudiantes y se les explicó cómo debían utilizarla.

LA MAGIA

La subetapa: *Comienzo con el final en mente* exigió de mucha imaginación y creatividad. Al principio, los integrantes de los equipos no se ponían de acuerdo, puesto que cada uno proponía un producto diferente, algunos prácticamente irrealizables. Un integrante del equipo 4, por ejemplo, propuso visitar, en conjunto, el Museo Nacional de Bellas Artes en La Habana para hacer un audiovisual sobre las obras de Wilfredo Lam que allí se exhiben, pero este viaje tenía el inconveniente de los pasajes, la lejanía y la imposibilidad de grabar videos o hacer fotos dentro del museo.

Al final, mantuvieron la idea de realizar el audiovisual, pero en él aparecerían entrevistas a personas que conocieron al pintor y a los trabajadores del Museo Casa Natal de Wilfredo Lam en Sagua la Grande, poblado que, aunque está en otro municipio, es mucho más cercano.

Los equipos fueron valorando diferentes ideas hasta que lograron elegir un producto, pero pronto se percataron de que con un solo producto no habría suficiente trabajo para todos los integrantes. El profesor, en un encuentro con los equipos, les sugirió que determinaran un producto principal y otros adicionales, de modo que cada integrante tuviera tareas. A continuación, se ofrece un ejemplo de cómo sucedió esto en uno de los equipos.

El equipo 1, que seleccionó a Eduardo Abela, decidió hacer un performance de su obra “Guajiros”. Una de las cosas que hubo de discutirse fue la representación de los personajes. Para esto se necesitaban seis estudiantes y el equipo estaba conformado por ocho. ¿Qué hacer con el resto de los integrantes?, ¿cómo distribuir los personajes para la obra?; estas eran sus incógnitas en ese momento.

La solución a la primera interrogante la encontraron cuando uno de los integrantes del equipo propuso que se hiciera una declamación actuada de la poesía “Eduardo Abela”, escrita por Onelio Jorge Cardoso, quien es considerado el cuentero mayor de Cuba y es natal del poblado donde viven los estudiantes protagonistas del proyecto.

En esta poesía se recrea al “Bobo”, un personaje inventado por Abela para representar la decadencia social y política de la República de Cuba en ese momento. Para la representación se decidió que un varón escenificara al “Bobo” mientras una hembra recitaba la poesía.

En cuanto a la segunda interrogante, la situación fue un poco más difícil pues se necesitaban cinco varones y una hembra, pero en el equipo solo había cuatro varones, y ya uno había sido escogido para representar al “Bobo”. ¿Cómo obtener la cantidad de varones necesarios para la obra? La solución vino de la tía de una de las estudiantes, quien propuso que dos de las estudiantes hembras se disfrazaran de varón (Figura 1).

Figura 1 – A la izquierda: performance de la obra “Guajiros” realizado por los escolares. A la derecha: representación de la propia obra del artista.



Fuente: elaboración propia con composición de la fotografía de la obra original tomada de internet (2020).

En algunos equipos, el respaldo de la familia fue crucial durante esta subetapa, ya que, ante la diversidad de productos principales propuestos por los estudiantes, la experiencia de la familia en la búsqueda de consenso resultó determinante para tomar una decisión. Además, algunos miembros destacados de la comunidad, que fungieron como padrinos, también influyeron en la elección del producto principal basándose en su profesión. Por ejemplo, el equipo asignado al pintor Wilfredo Lam optó por crear un audiovisual debido a que su padrino es camarógrafo.

En una clase se les explicó a los alumnos cómo asignar las diferentes tareas a los integrantes del equipo e idear la planificación para su solución. Esto es: *Mapeo mis ideas*. El profesor ilustró con un ejemplo elaborado en Power Point. Esta fue una subetapa que necesitó mucho de la interacción de los equipos con el profesor, porque los estudiantes no están acostumbrados a ser ellos mismos quienes determinen, asignen y organicen tareas de aprendizaje.

El ejemplo que a continuación se presenta, muestra cómo el equipo 3, que indagó sobre la vida y obra de Carlos Enríquez, trabajó en esta subetapa (Figura 2). Los estudiantes decidieron llevar a la presentación final dos productos, el primero, sería una entrevista simulada con el pintor encarnado

Figura 2 – Ejemplo de *Mapeo mis ideas* realizado por el equipo 3.

Mapeo mis ideas

Equipo 3: ¿Cómo se expresa la cubanía en la vida y obra de Carlos Enríquez?

SEMANA 1	Buscar información sobre la vida y obra de Carlos Enríquez.
SEMANA 2	Debate sobre el vanguardismo en la obra del pintor y su contexto.
SEMANA 7	Entrevista.
SEMANA 8	Presentación final.

Productos: Entrevista simulada con el pintor

SEMANA 3	Buscar escritos sobre lo que el pintor pensaba de Cuba.
SEMANA 4	Preparar la entrevista.
SEMANA 5	Buscar cómo lucía el pintor y cómo se movía.
SEMANA 6	Buscar lo que hace falta para la entrevista.

Productos: Relación entre la vida y obra de Carlos Enríquez y Cuba

SEMANA 3	Seleccionar las obras.
SEMANA 4	Describir las obras y cómo se ve lo cubano.
SEMANA 5	Preparar la presentación.
SEMANA 6	Entrevistar la exposición.

Fuente: evidencia tomada de la intervención durante la investigación (2019).

por uno de ellos (en esto participarían 4 estudiantes), y, el segundo, el análisis de una de las obras del pintor representativa del vanguardismo (en esto participarían 2 estudiantes). El mapeo quedó como se narra a continuación.

En la primera semana todos los integrantes se dedicarían a la búsqueda de información sobre la vida y obra del pintor. En la segunda semana se centrarían en el debate sobre el vanguardismo en las obras de Carlos Enríquez y en episodios de la vida del pintor en los que se aprecia su actitud vanguardista.

En la semana tres, los cuatro estudiantes a los que les correspondió esta tarea, buscarían información sobre la visión del pintor sobre Cuba, mientras que los otros dos establecerían los criterios para la determinación de la obra del autor a analizar en la presentación final y harían su selección definitiva atendiendo a dichos criterios.

En la semana 4 los estudiantes RTV, BCB, DRA y YEV prepararían la entrevista simulada al pintor, mediante el establecimiento de las preguntas, las respuestas y otros detalles de ambientación. Los estudiantes ASS y MSL harían una descripción de las características pictóricas de la obra seleccionada con acento en lo vanguardista y su relación con la realidad cubana.

En la semana 5 el grupo de los cuatro estudiantes trabajaría en la búsqueda de información acerca de la apariencia del pintor en descripciones escritas y en fotografías, e intentarían entrevistar a algún coterráneo del pintor que lo hubiera conocido; esto, con el propósito de averiguar gestos, costumbres y otras características que pudieran servir para la interpretación. El grupo de dos estudiantes, por su parte, se comenzó a preparar para la presentación de la obra que se seleccionó para ser analizada.

En la semana 6 cada grupo de estudiantes se enfrascó en la gestión de los medios necesarios para el cumplimiento de cada tarea de modo que se creara la sensación de un ambiente auténtico. En esta semana comenzaron, también, los ensayos por grupos. La semana 7 se dedicó totalmente a los ensayos de ambos grupos en conjunto y en la semana 8 sería la presentación final. Durante el transcurso de todo el trabajo los estudiantes estuvieron tomando fotografías que constituyeran evidencias gráficas del trabajo realizado.

Durante la subetapa *Pongo en práctica mis ideas*, fue necesario controlar que cada estudiante estuviera haciendo lo que le correspondía. Para ello se decidió que todos los viernes, en horario diferente para cada equipo, se reunirían sus integrantes con el profesor. Estos encuentros semanales acontecieron solo durante los dos primeros viernes, ya que ante la intensificación del trabajo fue necesario efectuar los encuentros con más frecuencia y atendiendo a la solicitud de cada equipo. Aquí se observa una posición flexible por parte del profesor que fue una de las reglas durante la ocurrencia del proyecto.

En estos encuentros los equipos le mostraban al profesor sus avances y se discutían las acciones posteriores. Siempre predominó el criterio de los estudiantes, aunque los consejos del profesor nunca lo dejaban de lado. Los medios que necesitó cada equipo lo gestionaron entre todos en la comunidad.

Los padrinos de cada equipo asumieron un papel orientador. Su función principal fue brindar explicaciones, aclarar dudas y sugerir variantes que contribuyeran a la elaboración tanto del producto final como de los adicionales. El padrino del equipo de Carlos Enríquez, por ejemplo, les recomendó bibliografía especializada para estudiar la vida y obra de este artista.

Para ilustrar la subetapa *Pongo en práctica mis ideas*, se relatan algunos de los momentos más significativos del trabajo realizado por los equipos 4, 1 y 3.

En el equipo 4 el trabajo de indagación fue muy motivador puesto que los estudiantes lograron localizar a dos personas que conocieron a Wilfredo Lam y los entrevistaron. Entrevistaron, además, al historiador de la ciudad de Sagua la Grande. También fue muy significativa la visita al museo cito en la casa natal del pintor y las entrevistas a dos de sus trabajadoras.

Como se había previsto desde el *lanzamiento*, el traslado hasta la ciudad vecina se hizo con la compañía de las madres de tres integrantes del equipo. Supieron, además, que uno de los que había conocido al pintor era un campesino que residía en una finca apartada; hasta allí se trasladaron en el camión perteneciente a un vecino de uno de los integrantes del equipo.

En cuanto a la realización del audiovisual, que se dedicó sobre todo a mostrar las entrevistas, al principio fue muy difícil, puesto que algunas tomas tenían poca luz y sobre todo se grababan con mucho ruido. Fue necesario repetir completamente la primera entrevista.

Después de la primera grabación se hizo necesario incluir dos talleres con los participantes del equipo que no estaban en la planificación inicial: uno de grabación de video y otro de edición. El primer taller fue impartido por el camarógrafo de televisión y el segundo, por un adolescente, primo de uno de los miembros del equipo, quien en esos momentos formaba parte de un programa comunitario dedicado a la creación de audiovisuales. Ambos, a petición de los integrantes, se incorporaron al trabajo del equipo.

Tan positiva fue la impresión del camarógrafo, que involucró a un periodista de la localidad e hicieron de este hecho, una noticia para presentarla en el canal de televisión territorial, Telecubanacán, la cual salió el martes 4 de abril de 2020. La pregunta motivadora de este equipo: ¿cuánto orgullo siente Sagua la Grande de ser la cuna de Wilfredo Lam? dio título al reportaje.

El equipo 1, que se propuso realizar un performance sobre la pintura “Guajiros”, buscó ayuda en el instructor de artes plásticas para pintar el caballo y el fondo (Figura 1). Este último se trabajó sobre papel periódico y se utilizaron temperas y crayolas. Los gallos utilizados fueron reales y los ofreció un vecino de uno de los integrantes del equipo, quien, además, vino a disfrutar de la presentación final.

Sus palabras después de la revelación ilustran sus impresiones y son una muestra del impacto cultural del proyecto en la comunidad: “me ha gustado mucho que me invitaran a ver este proyecto. ¿Dime tú?, yo nunca había pensado en eso de las pinturas y ahora me parecen tan bonitas... Tienen que decirme dónde puedo ver más pinturas como esas. Cuenten conmigo para otras actividades como esta. ¡Claro que presto mis gallos, no faltaba más!” (tomado del diario del investigador).

Otro suceso interesante resultó ser que en el equipo 3, que eligió a Carlos Enríquez, ante la ausencia reiterada de uno de sus integrantes a las tareas programadas, decidió excluirlo del proyecto, lo cual demuestra el grado de responsabilidad alcanzado por ellos. Posteriormente, atendiendo a los consejos del profesor, los miembros del equipo decidieron reunirse con el incumplidor y reprogramar sus tareas para ser realizadas en un tiempo récord, de modo que se pudiera cumplir con la revelación en fecha. Los juicios emitidos por los miembros del equipo fueron tales que el estudiante se sintió apenado y comprometido a cumplir con sus tareas. A partir de este momento no se presentaron más dificultades.

Mientras esto acontecía, estudiantes de otros grupos del centro mixto mostraban su interés por incorporarse al proyecto y muchos de ellos apoyaron el trabajo de diferentes equipos. De esa forma, entre indagaciones, preparativos y trabajo cooperativo se pudo apreciar el sacrificio de todos los participantes hasta el día de la presentación de los resultados.

Al igual que Ramos Vallecillo (2020), en esta investigación se comprueba que el enfoque pedagógico del aprendizaje basado en proyectos tuvo un efecto positivo en el pensamiento creativo debido a las estructuras abiertas que se utilizaron para el proceso de aprendizaje y por el uso de escenarios no rutinarios relacionados con el mundo real circundante.

LA REVELACIÓN

El 13 de abril de 2020 fue un día dedicado a la revelación. Durante la mañana cada equipo preparó en secreto las condiciones para su presentación. En la escuela, profesores, padres e involucrados de la comunidad, ambientaban el aula. Cuando el reloj marcó las 2:00 pm comenzó el momento esperado por todos, la revelación de cada uno de los resultados (subetapa *Revelo mis resultados*). Estos se presentaron de diferentes formas y asistieron todos los que intervinieron.

Equipo 1: comenzó su presentación con la poesía “Eduardo Abela” de Onelio Jorge Cardoso, recitada por una de sus integrantes y otro escenificó al personaje fantástico “El Bobo” creado por el pintor (Figura 3). Luego comenzaron a dar datos del pintor y su obra que reflejan su vanguardismo.

Figura 3 – Secuencia de fotogramas de la entrada de “el bobo” durante la declamación de los últimos versos de la poesía. Ella dice: “Y ahora voy, y en mi salida coincido con el bobo”, y él dice: “Adiós Abela, digo ¿y el bobo? Soy el bobo”. A la derecha, un dibujo de “el bobo” hecho por el pintor



Fuente: elaboración propia con composición del dibujo tomado de internet (2023).

Concluyeron con el performance de la obra “Guajiros”, de la cual analizaron sus elementos correspondientes a la vanguardia (Figura 1).

Equipo 2: expuso su trabajo a través de la representación de un programa habitual de la televisión cubana: “Escriba y lea”, que consiste en un panel de expertos, los que, a partir de una información inicial breve, realizan rondas de preguntas encaminadas a identificar de qué o de quién se trata (Figura 4). Este se dividió en dos segmentos. En el primer segmento, a partir de la información inicial: “se trata de un personaje célebre”, los panelistas encaminaron sus preguntas a develar que se trataba de “Víctor Manuel”, y así ofrecer datos sobre su vida y obra. El segundo, estuvo dedicado a descubrir “una obra de arte” y el objetivo de las preguntas fue llegar a “Gitana Tropical”. Entre ambos segmentos hubo un intermedio en que una estudiante declamó una poesía escrita por Cintio Vitier,⁵ dedicada al pintor.

Figura 4 – Panel “Escriba y lea” sobre el pintor Víctor Manuel y su obra protagonizada por los miembros del equipo 2.



Fuente: evidencia tomada de la intervención durante la investigación (2020).

Equipo 3: Este equipo simuló una entrevista al propio Carlos Enríquez. Las preguntas fueron dirigidas a los momentos de su vida donde se reflejó la vanguardia, no solo de su obra pictórica, sino también de sus obras literarias (Figura 5). Luego se analizó, más detenidamente, su obra plástica “Campesinos felices” que se mostró en un televisor (Figura 6).

Equipo 4: Comenzaron con las palabras pronunciadas por Wilfredo Lam luego de su regreso a Cuba desde París y concluyeron su presentación con un video hecho por ellos sobre la vida y obra del pintor (Figura 7).

El video se produjo siguiendo un estilo documental, en el cual se presentaron datos sobre la vida y obra del pintor mediante una narración en off. Se incluyeron diversas obras del pintor en los fotogramas, así como secuencias de los recorridos realizados por los estudiantes para recopilar información. Se incluyeron, además, algunas intervenciones de varios miembros de

⁵ Cintio Vitier fue un destacado poeta, narrador, ensayista y crítico cubano.

Figura 5 – El equipo 3 simuló una entrevista con el artista cubano Carlos Enríquez, para ello estudiaron su vestuario y gesticulación.



Fuente: evidencia tomada de la intervención durante la investigación (2020).

Figura 6. Valoración apreciativa de la obra “Campesinos felices” de Carlos Enríquez por miembros del equipo 3.



Fuente: evidencia tomada de la intervención durante la investigación (2020).

Figura 7. Captura del primer fotograma del audiovisual elaborado por el equipo 4 sobre el pintor cubano Wilfredo Lam.



Fuente: evidencia tomada de la intervención durante la investigación (2020).

la comunidad que valoraron la importancia del proyecto para situar la escuela como un centro cultural en la comunidad.

Al concluir las presentaciones el profesor agradeció el apoyo de todos. Luego, varios de los presentes expresaron lo que sentían y se dio paso a un refrigerio preparado por los padres de los estudiantes.

Ahí mismo, antes de que se apagaran las emociones, mientras consumían el refrigerio, se eligió al equipo ganador (subetapa *Elijo ganadores*). Esto se desarrolló como se describió en la escuela de padres. Cada estudiante expresó el equipo que más le gustó, escribiendo en un papelito el nombre del pintor correspondiente. La decisión de proponer esta subetapa adicionó competitividad sana al proyecto y fue otro contribuyente importante a la motivación, pues todos querían ser el ganador.

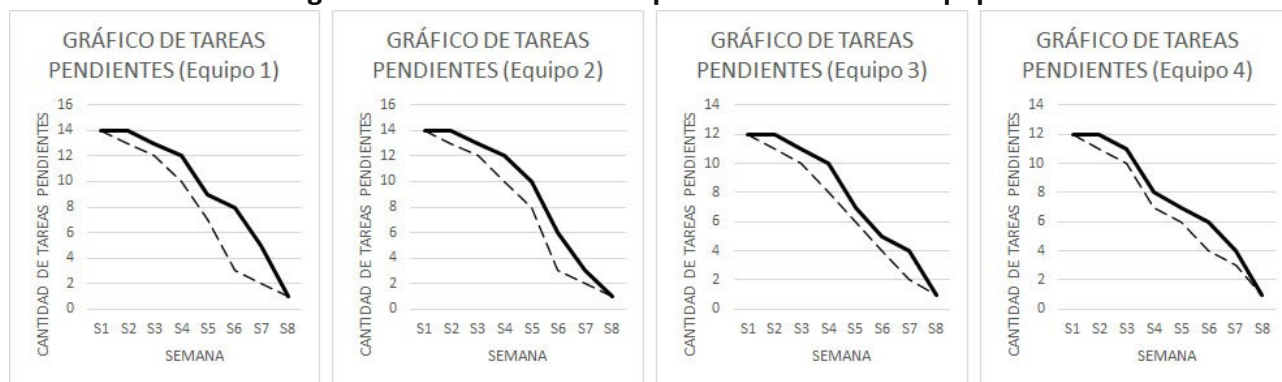
Al otro día, ya en el aula, el profesor ofreció su criterio valorativo sobre el desempeño de los equipos y provocó la reflexión de los estudiantes. Las intervenciones evidenciaron que son capaces de aprender de manera independiente, ajustados con flexibilidad a una rúbrica y que ella, en cierta medida, enmarca los alcances y características de los productos que elaboren los equipos. Esto indica que el docente debe ser muy meticuloso al elaborar la rúbrica, y especialmente cuidadoso en la descripción de los grados en que cada aspecto se desglosa para otorgar una categoría. Deben ser criterios valorativos que correspondan a los estándares del currículo, que estén en correspondencia con las potencialidades de los estudiantes y que, a la vez, no coarten su libertad creativa.

LA EVALUACIÓN

Tras analizar las etapas del proyecto, se ha dedicado un apartado independiente a la evaluación, ya que esta se encarga de medir los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y, por ende, permite evaluar el impacto del proyecto.

En la Figura 8 se presentan los gráficos de tareas pendientes de los cuatro equipos una vez finalizado el proyecto. La línea discontinua representa el cumplimiento estricto del cronograma elaborado en la subetapa: *mapeo mis ideas*. Por otro lado, la línea continua muestra la ejecución real de las tareas por parte de cada equipo. Al observar la Figura 8, se puede notar que todas las líneas continuas están por encima de la línea discontinua, lo que indica que todos los equipos experimentaron retrasos en el cumplimiento de sus tareas, aunque lograron finalizar dentro del plazo establecido. Esto evidencia que hubo semanas en las que fue necesario trabajar con mayor intensidad de lo que se había planificado inicialmente.

Figura 8 – Gráfico de tareas pendientes de cada equipo.



Fuente: elaboración propia (2023).

Al analizar las causas del retraso, se identificaron dos factores principales. En primer lugar, los estudiantes carecían de experiencia previa en el trabajo por proyectos y en la planificación de tareas utilizando un cronograma. Esto resultó en criterios de planificación poco adecuados en la mayoría de los casos, ya que no tuvieron en cuenta las complejidades propias de cada tarea ni consideraron posibles obstáculos que podrían dificultar su cumplimiento. En la corrección de los retrasos en el cronograma, la experiencia y aportes de la familia y los padrinos de equipo resultaron fundamentales para lograr cumplir las metas dentro del tiempo establecido.

Un segundo factor provocó que la primera semana fuera infructuosa para todos los equipos (Figura 8), y es que tenían poco desarrolladas las habilidades para autogestionar el aprendizaje y no sabían cómo comenzar la indagación. Sin embargo, en la segunda semana, después del primer encuentro con el profesor, comenzaron a progresar, unas veces más rápido y otras con más lentitud en dependencia de la complejidad de cada tarea y de los retrasos que debían recuperar, pero no hubo ningún otro período de inactividad. También se involucró mucho más la familia quienes bajo la coordinación del padrino asumieron, además de lo que ya se ha dicho, la gestión de algunos de los recursos.

Note que la evaluación realizada con ayuda del gráfico de tareas pendientes no fue para otorgar una calificación, sino para reajustar el proceso.

En cuanto a las calificaciones, según la rúbrica, no se observaron dificultades en el aspecto: "ajuste a la pregunta motivadora", excepto en el equipo de Wilfredo Lam. En la primera versión del audiovisual, la mayoría de las secuencias se dedicaron a mostrar información no relevante sobre el trabajo del equipo, en las que no era posible discernir, incluso, qué tarea estaban realizando, en lugar de responder visualmente a la pregunta motivadora. Sin embargo, esto se corrigió posteriormente, aunque fue necesario realizar cuatro versiones del audiovisual antes de obtener la definitiva.

En cuanto al aspecto “dedicación a la búsqueda de información”, no se presentaron dificultades, excepto en la primera semana. Sin embargo, en el referido a “calidad de la información obtenida” se observaron obstáculos que afectaron la evaluación de los estudiantes. Se constató que ellos tenían habilidades limitadas para gestionar la información. Las dificultades identificadas incluyeron: información registrada de manera incompleta, redacción ambigua, poca elaboración propia de la información recopilada (principalmente transcripciones) y escaso uso de fotografías como fuente de información.

La “calidad de los productos presentados” se vio inicialmente afectada por la escasez de recursos, no obstante, esta limitación estimuló la creatividad de los estudiantes, quienes idearon numerosas soluciones para suplir las necesidades que surgieron. El apoyo de la familia y la comunidad fue crucial en este proceso, ya que brindaron un respaldo decisivo.

El aspecto “dominio del contenido” obtuvo calificaciones destacadas, a pesar de que inicialmente se vio afectado por las dificultades presentadas en el aspecto “calidad de la información obtenida”. Esto llevó a consultas repetidas a las mismas fuentes de información, lo que, por un lado, prolongó la búsqueda de información y generó retrasos en las tareas. Sin embargo, por otro lado, esta situación propició la sistematización y, como resultado, un dominio del contenido más consciente y sólido.

Se lograron muy buenos resultados en cuanto a la “calidad del trabajo cooperativo”: los estudiantes se apoyaron mutuamente y fueron responsables con sus tareas. Se evidenció una crítica constructiva y una exigencia sana entre los miembros de los equipos.

En lo referente a la “calidad de la exposición oral y visual”, se obtuvieron resultados satisfactorios, aunque este aspecto requirió de un seguimiento riguroso durante las interacciones con el profesor y en los ensayos. Por otro lado, en cuanto al modo de concebir las exposiciones de los equipos se debe continuar pensando porque en la exposición final se observó que algunos estudiantes, al estar muy pendientes de su propia actuación próxima, no prestaban suficiente atención al equipo que estaba exponiendo.

La calificación otorgada a cada estudiante fue la moda de las categorías obtenidas en cada uno de los aspectos de la rúbrica. Todos los estudiantes lograron alcanzar una de las dos categorías más altas (situado o avanzado) al finalizar el proyecto. Esta categoría final se consideró como la nota definitiva para el tema del vanguardismo y se integró con las evaluaciones de los demás temas de la asignatura según las normas curriculares.

Cabe destacar que, al otorgárseles semanalmente una calificación de acuerdo con los aspectos de la rúbrica, el tránsito de los estudiantes por las categorías fue progresivo. La rúbrica, explicada a los estudiantes desde el inicio del proyecto, sirvió como una herramienta de autorregulación del aprendizaje, lo que les permitió establecer metas consistentes para mejorar su categoría.

No se observó que ningún estudiante bajara de categoría en ninguna etapa del proyecto. Sin embargo, algunos permanecieron en una categoría durante cierto tiempo antes de avanzar a la siguiente.

Los resultados obtenidos en la realización de este proyecto son coincidentes con la experiencia presentada por Navarrete Artime, Rodríguez Menéndez y Belver Domínguez (2021) en cuanto a que el proyecto resulta atractivo y motivador para los estudiantes, para el aprendizaje de las artes y su apreciación, además significa una mejora en cuanto a la autoeficacia del alumnado. Eso hace que se sientan más capaces de afrontar tareas de modo independiente.

CONCLUSIONES

Los proyectos de Educación Artística pueden ser muy motivantes si se utilizan elementos que provoquen reto y competitividad sana entre los estudiantes. El trabajo cooperativo en equipos, asistido

por familiares y otros miembros de la comunidad, es otro ingrediente que aporta a la motivación y redonda en la formación de modos de aprender a vivir y emprender juntos en los estudiantes.

La experiencia mostró que los estudiantes pueden aprender a apreciar obras plásticas y valorar aspectos importantes de la vida y obra de sus autores si se mantiene un nivel de motivación alto utilizando el aprendizaje basado en proyectos.

Los proyectos concebidos de la forma descrita en este trabajo, puede ser una forma de estimular la búsqueda independiente de información por los estudiantes, así como la asimilación de conocimientos mediante la elaboración de productos que sirven de evidencia del trabajo realizado y constituyen un acto de creación.

La experiencia vivida sugiere que para lograr la implicación de la familia es fundamental el intercambio directo del docente con sus miembros y la negociación con los estudiantes de sus tareas. Los miembros de la comunidad a los que se acudió se mostraron dispuestos a involucrarse voluntariamente a solicitud de los equipos para cumplir tareas específicas en la elaboración de productos; sin embargo, las posibilidades, en cuanto a su aporte, pueden ser mayores de lo previsto, según demostró la propia experiencia.

REFERENCIAS

AFAK ZAHIDI, Ismael. **La enseñanza por proyectos frente a la tradicional, en educación plástica: estudio de caso.** 2017. 17 f. Treball Final de Grau (Mestre/a D'Educació Infantil/Primària) – Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, 2017. Disponible en: <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/169405>. Acceso en: 09 oct. 2018.

AZCUY CHIROLES, Paula Ester; ÁLVAREZ GARCÍA, Yovany; BETANCOURT CALERO, Juan. La apreciación de la arquitectura como manifestación de las artes plásticas. Definiciones. **Mendive**, Pinar del Río, v. 14, n. 3, p. 243-253, jul-sep. 2016. Disponible en: <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/863>. Acceso en: 12 mar. 2019.

AZORÍN ABELLÁN, Cecilia M^a. El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 40, n. 161, p. 181-194, jul-sep. 2018. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58622>

BOTELLA NICOLÁS, Ana María; RAMOS RAMOS, Pablo. Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 41, n. 163, p. 109-122, ene.-mar. 2019. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58923>

CAEIRO-RODRÍGUEZ, Martín. Aprendizaje basado en la creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. **Arte, Individuo y Sociedad**, Madrid, v. 30, n. 1, p. 159-177, ene.-mar. 2018. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57043>

CASTILLO BAZTÁN, Lara. **Educación Plástica y Visual con Aprendizaje Basado en Proyectos.** 2018. 43 f. Tesis (Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria) – Universidad Pública de Navarra, Navarra, 2018. Disponible en: <https://academica-e.unavarra.es/xmlui/handle/2454/31008>. Acceso en: 12 mar. 2019.

CRESPO ZAPORTA, Dayma. La conexión arte-vida en la vanguardia pictórica cubana. **La Jiribilla**, Cuba, oct. 2018. Disponible en: <https://www.lajiribilla.cu/la-conexion-arte-vida-en-la-vanguardia-pictorica-cubana/>. Acceso en: 15 jul. 2023.

DEWEY, John. **El arte como experiencia.** Barcelona: Paidós, 1908.

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. **Educación Artística 2. El Aprendizaje basado en Proyectos en el área de Educación Artística. Material complementario.** Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2018. Disponible en: https://abc2.abc.gob.ar/artistica/sites/default/files/2-_el_aprendizaje_basado_en_proyectos_en_el_area_de_educacion_artistica.pdf. Acceso en: 15 abr. 2019.

DOMÈNECH-CASAL, Jordi. Concepciones de alumnado de secundaria sobre energía. Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos con globos aerostáticos. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 36, n. 2, p. 191-213, jun.-sep. 2018. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2462>

GARCÍA RÍOS, Antonio Stalin. Enseñanza y aprendizaje en la educación artística. **El Artista**, n. 2, p. 80-97, ene. 2005. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2784925>. Acceso en: 05 sep. 2018.

GIL PÉREZ, Daniel; FURIÓ MÁS, Carles; VALDÉS, Pablo; SALINAS, Julia; MARTÍNEZ-TORREGROSA, Joaquín; GUIASOLA, Jenaro; GONZÁLEZ, Eduardo; DUMAS-CARRÉ, André; GOFFARD, Monique; PESSOA DE CARVALHO, Anna M. ¿Tiene sentido seguir distinguiendo entre aprendizaje de conceptos, resolución de problemas de lápiz y papel y realización de prácticas de laboratorio? **Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 311-320, jun.-oct. 1999. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4094>

GÓMEZ-PABLOS, Verónica Basilotta; PINTO LLORENTE, Ana María; MUÑOZ-REPISO, Ana García-Valcárcel; GARCÍA RODRÍGUEZ, María Luisa. La percepción de los docentes de Bachillerato sobre un proyecto de aprendizaje-servicio. Un estudio de caso. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 21, n. 2, p. 65-78, abr. 2018. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323301>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, María del Pilar. **Metodología de la Investigación**. 6. ed. Ciudad de México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V, 2014.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; MENDOZA TORRES, Christian Paulina. **Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. Ciudad de México: McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. de C.V, 2018.

KILPATRICK, William H. The Project Method. **Teachers College Record**, v. 19, n. 4, p. 319-335, 1918.

MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason. **Project based learning**. Oakland: Wilsted & Taylor Publishing Service, 2003.

MONTERO LEYVA, Yamilé; MENÉS GONZÁLEZ, Rodolfo; LORIÉ GONZÁLEZ, Odalis. Metodología para el aprendizaje de la apreciación visual en la formación inicial de los profesionales de la primera infancia. **Roca**, v. 15, n. 3, p. 167-178, jul.-sep. 2019. Disponible en: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/936>. Acceso en: 11 nov. 2021.

MUÑOZ-REPISO, Ana García-Valcárcel; GÓMEZ-PABLOS, Verónica Basilotta. Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. **Revista de Investigación Educativa**, v. 35, n. 1, p. 113-131, feb. 2017. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>

MUSEO NACIONAL DE BELLAS ARTES DE CUBA (MNAC). **Surgimiento del arte moderno (1927-1938)**. 2017. Disponible en: <https://www.bellasartes.co.cu/exposicion/surgimiento-del-arte-moderno-1927-1938>. Acceso en: 05 jul. 2023.

NAVARRETE ARTIME, Cristina; RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, Carmen; BELVER DOMÍNGUEZ, José Luis. Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria. **Observar**, v. 15, 1-19, nov. 2021. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/observar/article/view/45319>. Acceso en: 15 jul. 2023.

PALACIOS GARRIDO, Alfredo. Educación artística y cultura. Un proyecto de didáctica de la expresión plástica en la formación inicial del profesorado. **Arte. Individuo y Sociedad**, n. 11, p. 147-161, ene. 1999. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS9999110147A>. Acceso en: 07 may 2021.

RAMOS VALLECILLO, Nora. Pintando Sonrisas: una experiencia de Aprendizaje Basado en Proyectos. **Observar**, n 14, 46-62, dic. 2020. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/observar/article/view/45515>. Acceso en: 11 nov. 2021.

SÁNCHEZ ORTEGA, Paula María; SEIJAS BAGUÉ, Carmen Rosa; SÁNCHEZ VALLE, Niurka Mirta; EIRIZ GARCÍA, Orlando; PIMENTEL RODRÍGUEZ, Carlos. **Programa de Educación Artística**. La Habana: Pueblo y Educación, 2017.

SANYAL, Shouvik; HISAM, Mohammed Wamique. The impact of teamwork on work performance of employees: a study of faculty members in Dhofar University. **IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)**, v. 20, n. 3, p. 15-22, mar. 2018. Disponible en: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol20-issue3/Version-1/C2003011522.pdf>. Acceso en: 23 feb. 2019.

STEINER, Mara. Revista orígenes de arte y literatura cubana (1944-1956): hacia la conformación de un espacio crítico, de circulación y convergencia. **Revista Lindes. Estudios Sociales del Arte y la Cultura**, Buenos Aires, n. 1, p. 1-11, dic. 2010. Disponible en: https://www.revistalindes.com.ar/contenido/numero1/nro1_art_Revista_Origenes_%20Mara_Steiner.pdf. Acceso en: 15 jul. 2023.

TORREGO EGIDO, Luis; MARTÍNEZ SCOTT, Suyapa. Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 21, n. 2, p. 1-12, mar. 2018. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>

YACCHIREMA JIMÉNEZ, Milton Guillermo; TRUJILLO ANILEMA, Kimberly Elizabeth; BARROS CASTRO, Héctor Alexander; TOALOMBO TOALOMBO, Edgar Fermin. Aprendizaje basado en proyectos: una oportunidad para aprender a aprender. **Olimpia**, v. 19, n. 1, p. 127-143, ene.-mar. 2022. Disponible en: <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/2940>. Acceso en: 15 jul. 2023.

Cómo citar este artículo: HAZA, Julio Leyva; VÉLIZ, Yusimí Guerra; GUERRA, Ramón Hurtado; VALENCIA, Betania Pérez. Projeto para apreciação das obras plásticas da vanguarda cubana por crianças do ensino secundário. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290094, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290094>.

Conflictos de interés: Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Financiamiento: El estudio no recibió financiación.

Contribuciones de los autores: Consultoría de Datos, Análisis Formal, Conceptualización, Investigación: Leyva Haza, J.; Guerra Véliz, Y.; Hurtado Guerra, R.; Pérez Valencia, B. Metodología, Escritura – Primera Redacción: Leyva Haza, J.; Guerra Véliz, Y. Escritura – Revisión y Edición: Leyva Haza, J. Validación: Hurtado Guerra, R.; Pérez Valencia, B. Supervisión: Leyva Haza, J.

SOBRE LOS AUTORES

JULIO LEYVA HAZA es doctor en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Estatal Pedagógica “Herzen” (Rússia). Profesor y Editor Académico de la Revista Varela (Centro de Estudios de Educación) de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba).

YUSIMÍ GUERRA VÉLIZ es doctora en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Central Marta Abreu de las Villas (Cuba). Profesora de la misma institución.

RAMÓN HURTADO GUERRA es licenciado en Educación por la Universidad Central Marta Abreu de las Villas (Cuba). Profesor de la misma institución.

BETANIA PÉREZ VALENCIA es licenciada en Educación por el Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Profesora de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (Cuba).

Recibido el 7 de febrero de 2023

Revisado el 14 de julio de 2023

Aprobado el 31 de julio de 2023

