

## ¿Qué puede aportar la investigación artística a la Didáctica General?

**Carlos Navarro Moral**Universidad de Granada (España) **Cristina Moral Santaella**Universidad de Granada (España) **Agustín De la Herrán Gascón**Universidad Autónoma de Madrid (España) <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93136>

Recibido: Enero 2024 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Mayo 2024

**ES Resumen:** Introducción: En el actual contexto social y educativo se precisa mejorar la enseñanza y la formación de profesores y educadores. La Didáctica General es su disciplina de referencia. Desde este ensayo se asume críticamente que esta disciplina puede redefinirse epistemológicamente. Se cuestiona si, desde su consideración como arte de enseñar, podría completarse con la epistemología de las Artes. El objetivo es indagar en la epistemología de la investigación artística y deducir posibles enriquecimientos de la Didáctica General. Método: Para responder al objetivo se elabora un ensayo pedagógico que responde a una metodología dialéctica y hermenéutica (Ricoeur, 1985), diferenciando entre lo cuestionado y lo propuesto como requisito de complementariedad. Se desarrolla en tres momentos: cuestionamiento crítico de la Didáctica General, indagación en la epistemología en Artes y transferencias de esta a los fundamentos y métodos de la Didáctica General. Resultados: La investigación artística en sus dos enfoques –la investigación basada en el arte (IBA) y la investigación en creación artística (ICA)– enriquecen la Didáctica General y sus objetos de estudio, con fundamentos y metodologías complementarias y pertinentes. Discusión: La inclusión del paradigma artístico en la Didáctica General podría ser una oportunidad epistemológica para esta disciplina, al abrirse a perspectivas más generosas del saber hacia el arte (Eisner, 1998), pues las artes son sustantivamente educación (Touriñán, 2017). Conclusiones: La ampliación de la perspectiva investigadora en Didáctica General hacia los enfoques del paradigma artístico define una posibilidad de evolución epistemológica de la disciplina. Las vías de desarrollo fundamentales, aplicables a sus objetos de estudio, son la sensibilidad, la complejidad, la conciencia y la humanización. Globalmente justifican y validan la comprensión artística de la Didáctica General como arte de enseñar, complementaria a la de ciencia social de la enseñanza para la educación o formación.

**Palabras clave:** Didáctica General; investigación en artes; humanidades; ciencias sociales; epistemología.

### ENG What can artistic research contribute to General Didactics?

**Abstract:** Introduction: In the current social and educational context, there is a need to improve teaching and the training of teachers and educators. General Didactics is its science of reference. This essay critically assumes that this discipline can be epistemologically redefined. It is questioned whether, from its consideration as the art of teaching, it could be completed with the epistemology of the Arts. The aim is to investigate the epistemology of artistic research and to deduce possible enrichments of General Didactics. Method: To respond to the objective, a pedagogical essay is elaborated that responds to a dialectic and hermeneutic methodology (Ricoeur, 1985; Lafuente, 1998; Ríos Saavedra, 2005), differentiating between what is questioned and what is proposed as a requirement of complementarity. It is developed in three moments: critical questioning of General Didactics, enquiry into epistemology in the Arts and its transfer to the foundations and methods of General Didactics. Results: Artistic research in its two approaches – art-based research (ABR) and research in artistic creation (RAC) – enriches General Didactics and its objects of study, with complementary and pertinent foundations and methodologies. Discussion: The inclusion of the artistic paradigm in General Didactics could be an epistemological opportunity for this discipline, by opening to more generous perspectives of knowledge towards art (Eisner, 1998), since the arts are substantively education (Touriñán, 2017). Conclusions: The broadening of the research perspective in General Didactics towards the approaches of the artistic paradigm defines a possibility of epistemological evolution of the discipline. The fundamental avenues of development, applicable to its objects of study, are

sensitivity, complexity, consciousness, and humanization. Overall, they justify and validate the artistic understanding of General Didactics as an art of teaching, complementary to the social science of teaching for education or training.

**Keywords:** General Didactics; art research; humanities; social sciences; epistemology.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Método. 3. La Didáctica General como ciencia vivida: arte y conciencia. 4. Paradigma artístico y Didáctica General. 4.1. Aproximación a la práctica de la IBA (investigación basada en el arte). 4.2. Aproximación a la práctica de la ICA (investigación en creación artística). 5. Transferencias del paradigma artístico a la Didáctica General. 6. Discusión/Conclusiones. 7. Referencias.

**Cómo citar:** Navarro Moral, C.; Moral Santaella, C. y De la Herrán Gascón, A. (2025). ¿Qué puede aportar la investigación artística a la Didáctica General? *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 119-128. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.93136>

## 1. Introducción

Para Fullan (2019) la sociedad está empeorando y la educación es menos efectiva en su papel para producir mejores ciudadanos. Parece pertinente cuestionar las bases de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que estudia la Didáctica General. Se necesita, una «mirada más sensible» (Fullan, 2019, p. 4). La sensibilidad permite apreciar la incompleción epistemológica de la Didáctica General. En este trabajo se cuestionan fundamentos epistemológicos de la Didáctica General y el currículum, que se han considerado en estado «moribundo» (Schawb, 1969), adormecidos, acabados (Bolívar, 2008) o prematuramente envejecidos por falta de renovación celular (Herrán, 2023, p. 93).

Dentro de la clasificación de las disciplinas científicas (Ciencias Aplicadas, Formales, Naturales, Humanas y Sociales), la Didáctica General forma parte de la Pedagogía, incluida en las Ciencias de la Educación, dentro de las Ciencias Sociales. Normalmente, la Didáctica General no se incluye en las Ciencias Humanas, aunque autores como Medina (2002) lo hayan hecho. Recordamos que Piaget et al. (1973) no distingüían entre Ciencias Sociales y Humanas. Las primeras se caracterizan por una investigación teórica y empírica. Las segundas recurren a los enfoques interpretativo y sociocrítico, añadiendo un factor hermenéutico, fenomenológico y heurístico, difícilmente catalogables de científicos. Sin embargo, sus parámetros son compatibles con la Didáctica General. Así, Medina (2002) o González Jiménez (2008) destacan el lado humanístico-artístico de la disciplina, conceptuándola como ciencia humana y arte de enseñar fundado científicamente.

La Didáctica General ha avanzado en las últimas décadas (Medina et al., 2014; Ligozat et al., 2023) hacia una reafirmación de su estatus científico desde el enfoque de las Ciencias Sociales. Pareciera motivada por una complejidad acomplejada. Pero mientras gana en credibilidad científica, se aleja de la experiencia sensible, comprendida como factor íntimo de la educación (Fullan, 2019; Kersey, 1985; Medina et al., 2020). Ahora bien, si adoptar los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de las Ciencias Sociales equivale a relegar a lo humano, ¿qué estamos haciendo, si de enseñanza y educación se trata? En la práctica de la enseñanza hoy predominan enfoques con énfasis en el aprendizaje de saberes disciplinares y competencias, como resultados instructivos para la rendición de cuentas (*accountability*). Una ciencia de la enseñanza para una mejorable situación de la sociedad y del mundo (Fullan, 2019) coadyuvan a que el fin de la Didáctica General no pueda ser solo educar para la vida, ni solo desarrollar competencias durante toda la vida (European Comission, 2018). Urge, además, educar para una vida más consciente (Herrán, 2019). Así será más probable educarse para evolucionar durante toda la vida y ayudar mejor a cambiar un mundo globalmente injusto, desequilibrado, casi fallido. La Didáctica General ha podido transcurrir sobre fines educativos incompletos, parciales, contradictorios (Herrán, 2021, 2023).

Una alternativa para su compleción epistemológica es abrirse a las Humanidades, específicamente a las Artes, para completarse con un fundamento más sensible y humano (Eisner, 1972; Hernández-Hernández, 2008). La justificación es que la Didáctica General es una ciencia social y una ciencia humana. Desde su convergencia, su sentido no solo es atender la identidad de las personas, sino su conciencia y sentimientos, más allá de la psicologización de la educación. Desde estas premisas, el objetivo del ensayo es cuestionar el estatus epistemológico dominante de la Didáctica General e indagar en la epistemología de la investigación artística para deducir posibles vías de enriquecimiento de la ciencia de la enseñanza educativa.

## 2. Método

Para responder al objetivo se elabora un ensayo pedagógico que responde a una metodología dialéctica y hermenéutica (Ricoeur, 1985; Lafuente, 1998; Ríos Saavedra, 2005), diferenciando entre lo cuestionado y lo propuesto como requisito de complementariedad. Se desarrolla en tres momentos: primero se cuestionará críticamente el paradigma dominante de la Didáctica General. A continuación, se definirán las bases metodológicas del paradigma humanista/artístico. En el tercero, se definirán transferencias epistemológicas de la investigación artística a los fundamentos y métodos de la Didáctica General con el fin de fortalecer sus raíces epistemológicas.

### 3. La Didáctica General como ciencia vivida: arte y conciencia

La Didáctica General estudia, desde la Pedagogía, los procesos de enseñanza-aprendizaje para la educación y sus fines (Contreras, 1990). Bolívar (2008) la considera una disciplina científica con bases ontológicas y epistemológicas concretas. Entre ellas hay diversas aproximaciones de racionalidad positivista (técnica o instrumental), interpretativa (hermenéutica), crítica (emancipadora), ecológica (ecosistémica) (Pérez-Nuñez, 2011) y radical e inclusiva (Herrán, 2014). Para Bolívar (2008) la Didáctica y el currículo, como práctica de prescripción tecnológica, se conciben como conocimientos científicos de los que se derivan normas de acción que regulan la enseñanza. Se pretende la eficiencia y eficacia en el aprendizaje. Las otras racionalidades los interpretan como una práctica moral-deliberativa y reflexiva (Schön, 1983). Desde un enfoque sociocrítico se busca una emancipación de la acción opresora (Carr y Kemmis, 1988) y una transformación social en contextos construidos como sistemas ecológicos (Bronfenbrenner, 1987).

Las racionalidades positivista y artística son polos opuestos (Medina, 2002). Para Hernández-Hernández (2008) el enfoque positivista ha limitado el estudio de los fenómenos complejos relacionados con la experiencia humana. Algo impropio si el conocimiento docente se apoya en una «maestría artística» (Eisner, 1972) con acciones prácticas, deliberativas y hermenéuticas; sobre «experiencias vividas» (Dewey, 1971, 2008; Eisner, 1972, 1996; Woods, 1998) donde la enseñanza y el aprendizaje son vivencias obtenidas desde la observación, la sensibilidad y la experiencia. Con esta perspectiva, el currículum se entiende como un conjunto de prácticas/conocimientos vividos compuestas narrativamente (Connely y Clandinin, 1998; Contreras et al., 2019; Darling-Hammond, 2001). Profesores y alumnos construyen el currículum en un proceso transformador de recorrido narrativo, experimental, biográfico, apoyado en una identidad viva con posibilidades de evolución interior (Da Silva, 2001). Desde una perspectiva sociocrítica, el currículum como experiencia vivida se asocia a un compromiso educativo transformador, a una práctica social orientada a la emancipación de opresiones y estructuras sociales injustas (Freire, 1975). El carácter autobiográfico y artístico de la Didáctica General y del currículum ha sido identificado, pero no completamente implementado (Medina, 2002). El dilema entre currículum prescrito, vivido y emancipatorio lleva debatiéndose décadas, sin cuajar en los contextos prácticos. El paradigma artístico ofrece posibilidades que la Didáctica General podría aprovechar.

### 4. Paradigma artístico y Didáctica General

La Didáctica General puede enriquecerse con la epistemología del paradigma artístico. En ella se reconocen dos aproximaciones investigadoras: la investigación basada en el arte (IBA) y la investigación en creación artística (ICA) (Navarro-Moral, 2024). En la Tabla 1 se comparan sendos enfoques y el positivista:

Tabla 1. Enfoques de investigación positivista, IBA e ICA

	Investigación positivista	Investigación basada en el arte (IBA)	Investigación en creación artística (ICA)
<b>Objetivo</b>	Aproximarse cuantitativa al conocimiento de la realidad con descripciones, mediciones, generalizaciones, comparaciones, etc.	Comprender la realidad en profundidad, mediante una perspectiva holística, contextual, relativa (desde distintas miradas).	Vivir la realidad de una manera introspectiva y reflexiva, experimentarla de manera «vivida».
<b>Paradigma o aproximación teórica</b>	Positivismo, pospositivismo.	Constructivismo, interpretativo-crítico, interaccionismo simbólico, pragmatismo.	Fenomenología, heurística.
<b>Tipo de investigación</b>	Objetiva, descriptiva, explicación causa-efecto.	Explicativa/descriptiva, subjetiva, dialógica, investigación-acción.	Exploración interna, reflexividad.
<b>Enfoque de investigación</b>	Comprobación de hipótesis, examen de variables dependientes e independientes	Observación, interacción, comprensión de procesos emergentes. Indagación naturalista, investigación-acción, enfoques mixtos.	Investigación reflexiva e introspectiva.
<b>Recogida de datos</b>	Indicadores de medidas cuantificables, estadísticos, encuestas.	Observaciones de campo, participante, entrevista en profundidad.	Guiones de auto observación, diarios reflexivos.
<b>Papel del investigador</b>	Objetivo, independiente, libre de valor.	Subjetivo, implicado en la investigación, se reconoce el sistema de valores y la propia subjetividad del investigador.	Autorreflexivo, subjetivo, introspectivo.
<b>Estrategia de muestreo</b>	Aleatoria, probabilística, representativa.	Selección estratégica de casos, muestreo propositivo.	Selección de casos singulares.
<b>Estrategia de análisis</b>	Medidas, análisis deductivo desde hipótesis derivadas de teorías.	Búsqueda de patrones desde estudios de casos, teoría emergente desde casos, análisis inductivo.	Teoría fundamentada.
<b>Lógica del diseño de investigación</b>	Mediciones, relaciones.	Diferentes perspectivas, descubrimiento de significados de los fenómenos analizados. Diseños mixtos.	Construcción de un significado personal del fenómeno analizado.

	Investigación positivista	Investigación basada en el arte (IBA)	Investigación en creación artística (ICA)
<b>Presentación de resultados</b>	Representaciones numéricas y estadísticas.	Representaciones cuantitativas y cualitativas, expresivas, sensuales, emotivas, provocadoras: escritos, narrativas, performances, poesías, instalaciones, etc. Representaciones mixtas.	Síntesis creativa y personal.
<b>Criterios de calidad</b>	Validez, fiabilidad, generalización, objetividad.	Confiabilidad, transferencia, credibilidad.	Autenticidad y creatividad.
<b>Grado de interpretación</b>	Interpretación precisa y estandarizada.	Distintas perspectivas, interpretaciones, resultados ambiguos.	Explicación e interpretación única de cada sujeto.

#### 4.1. Aproximación a la práctica de la IBA (investigación basada en el arte)

Para Cole y Knowles (2008) o McNiff (2008), la IBA es una forma de investigación cualitativa incluida en las ciencias sociales. Pretende la comprensión de la condición humana mediante medios de representación artística. Puede tener distintas utilidades y aplicaciones: en el mundo científico (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, STEM) (Borgdorff, 2020), en psicoterapia (Malchiodi, 2018), en la enseñanza (Hernández-Hernández, 2008; Sánchez-Rivera, 2023), en la *a/r/tografía* (Irwin, 2013; Marín-Viadel y Roldán, 2019), etc. Con una perspectiva sociocrítica, incluye la mejora social a través del arte como instrumento para luchar por la justicia social (Finley, 2008, 2018). Sus principios axiológicos o criterios de actuación son:

- Inmediatez e impresión duradera: El arte provoca una respuesta inmediata, visceral, emocional-instintiva y/o intelectual (Leavy, 2009).
- Creatividad e imaginación: El arte está asociado a procesos de creación desde múltiples técnicas creativas, de forma individual y colectiva. El proceso y producto creativos pueden ser individuales o interactivos (Camargo-Borges, 2018).
- Estética y belleza: Los conceptos tradicionales de estética y belleza ya no identifican al arte. El equilibrio, la proporción y el orden, cánones de la belleza clásica hoy son conceptos genéricos, vacíos de contenido, solo atienden a cuestiones descriptivas (Danto, 2005).

En cuanto a las cuestiones ontológicas, el concepto «arte» ha sido utilizado para referirse a todas las formas de expresión artística (pintura, dibujo, escultura, música, teatro, performance, poesía, instalaciones, etc.) o cualquier tipo de *artwork* (objeto artístico asociado a contextos particulares para la resolución de problemas sociales y políticos) (McNiff, 2018). Kirkkopelto (2020) ha elaborado la noción de *cuasi-objeto*, de Latour (1993), interpretándolo como el objeto de la investigación artística. Al abandonar la posición dualista *naturaleza-cultura*, se llega a los *cuasi-objetos*: entidades ontológica y epistemológicamente ambiguas, mezclas de lo real, lo discursivo y lo social. Para Moraza-Pérez (2008) el objeto del arte se encuentra en una posición de «*saboer*» (síntesis de saber y sabor). La propuesta es coherente con la etimología de saber, del latín *sapere*, de la que provienen palabras como *sabio* o *sabedor* y *sabor* o *sabroso*. El arte es para este autor la genuina realización del «*saboer*»: conocer y sentir. Sumergirse conscientemente en «*saboer*» implica pensar, indagar y conocer artísticamente (Moraza-Pérez, 2008).

Para Borgdorff et al. (2020) que el arte sea fuente de conocimiento válido es una idea reciente propia del pensamiento filosófico contemporáneo. Desde la tradición positivista, las artes solo generan emociones y efectos sensoriales, sonoros, visuales, kinestésicos, etc., asociados a sentimientos intensos, entretenimiento y diversión. El positivismo relaciona el objeto y su representación. Desde la aproximación artística se busca el desarrollo de procesos evocativos para generar conocimiento, mediante experiencias visuales, lingüísticas, coreografías, musicales, etc. En la relación evocativa, el sentimiento y la imaginación son importantes e inseparables. Las artes promueven una comprensión derivada de la experiencia empática y evocativa (Eisner, 1998). De aquí que la investigación sobre el arte proporcione una visión subjetiva, al adentrarse en los sentimientos, emociones y en la realidad imaginada y evocada (Leavy, 2011). Este rasgo de subjetividad y falta de neutralidad genera el mito del genio libre, caracterizado por una resistencia al análisis de la creación artística (Moraza-Pérez, 2008). Para liberar al arte de este mito se busca la intersubjetividad (Harrison y Tronick, 2022) y la creatividad colectiva, sustentada en una construcción conjunta de conocimiento e imaginación comunitaria que da un sentido colectivo a la realidad (Camargo-Borges, 2018; Gergen y Gergen, 2018). Así, el conocimiento se asocia a la experiencia social. Para Finley (2008, 2018) el conocimiento se construye en la frontera del arte y la ciencia social, donde los puntos de vista epistémicos de artistas y científicos sociales se unen y reestructuran para generar una razón nueva.

El diseño metodológico que fundamenta la IBA adopta un enfoque cualitativo, dentro de parámetros constructivistas, interpretativo-crítico y pragmático (Eisner, 2008; Cole y Knowles, 2008; Leavy, 2018). El arte y las manifestaciones artísticas son objetos de estudio, herramientas y apoyos metodológicos para otros procesos de investigación. Para Gergen y Gergen (2018) la investigación artística es un acto de descubrimiento de los problemas sociales, donde intervienen investigador e investigados. Se plantea como un modo

de crear y de solucionar problemas juntos, en un proceso único, imaginativo y original surgido de contextos particulares. Desde esta aproximación, la investigación se diseña bajo demandas locales y sociales, se invita a investigar en la práctica y a practicar en la investigación para buscar soluciones creativas, adoptando metodologías participativas como la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 2000). Surgen así principios de acción en la IBA: participación, colaboración, generación, flexibilidad, multiplicidad, complejidad, libertad, apertura, astucia, destreza, ingenio creativo, pensamiento conceptual, simbólico y metafórico, etc. En la realización de una investigación de IBA las técnicas de investigación pueden ser tanto cuantitativas como cualitativas o mixtas. Para su desarrollo no es imprescindible ser un artista profesional, pero sí disponer de conocimientos y técnicas de investigación para imaginar nuevas formas de expresión y representación (Leavy, 2018; Marín-Viadel, 2003a).

#### 4.2. Aproximación a la práctica de la ICA (investigación en creación artística)

La investigación en la ICA es definida por Vera Cañizares (2021) como: «el trabajo de investigación emprendido por artistas [...] se trata de un proceso creativo que tiene como final la realización de la propia obra» (p.13). Aquí se combinan dos elementos: investigación y arte, pues «la propia actividad artística ya es una investigación» (Vera Cañizares, 2021, p.13). Para algunos autores, la ICA está incluida dentro de la IBA. Para otros, como Moraza-Pérez (2008), la ICA estaría situada en un espacio propio, donde el arte y la investigación son equivalentes o, incluso, indiferenciables.

La ICA considera que la creación artística es una experiencia vivida, inaccesible a través del modelo positivista. Su contenido y forma escapan a los parámetros ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la IBA. Se requieren teorías y armazones conceptuales que permitan el estudio y análisis del fenómeno artístico desde la experiencia vivida, fundamentando así la investigación y el análisis de los procesos de creación artística (Eisner, 2008; Leavy, 2018; McNiff, 2008; 2018; Vera Cañizares, 2021). Las aproximaciones fenomenológica y heurística, representadas por Douglas y Moustakas (1985), Moustakas (1990, 1994) y Van Manen (1984), permiten acceder tanto a las experiencias vividas como a las cotidianas, mediante una investigación evocativa, encarnada, empática y provocativa. Para comprender con mayor exactitud qué llevan las aproximaciones fenomenológicas y heurísticas para analizar el fenómeno artístico, hay que comprender las bases axiológicas, ontológicas, epistemológicas y metodologías que les dan fundamento.

Las bases axiológicas de la ICA comparten los mismos principios que IBA; pero presenta rasgos particulares hacia sus componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos. Respecto a su base ontológica, las aproximaciones fenomenológica y heurística ponen el centro de atención en la esencia de los fenómenos a estudiar, desde una perspectiva de mundo vivido (Agar, 2021). La experiencia artística es una experiencia viva, no fijada de antemano. Las expresiones artísticas son exposiciones emergentes y empáticas. Invitan a una interpretación en marcha y a un proceso de reflexión y construcción constantes (Agar, 2021). Las bases epistemológicas de la aproximación fenomenológica para el estudio de la experiencia humana se apoyan en conceptos y procesos esenciales:

- **Intencionalidad:** Es un requisito esencial para adquirir el conocimiento de la experiencia vivida. Moustakas (1990) se hace eco de Aristóteles (2014), para quien la intención expresa la orientación de la mente hacia el objeto de la acción y la toma de decisiones.
- **Conocimiento tácito:** Se fundamenta en que se conoce más de lo que se puede expresar. Se manifiesta por la intuición, que guía por caminos de oscuridad o en una perspectiva ignota, sin explotar, «dando lugar al nacimiento de las coronadas en un proceso de investigación heurística» (Douglas y Moustakas, 1985, p.49).
- **Intuición:** Moustakas (1994) considera que Descartes parece situar el reino de lo intuitivo como un puente entre el conocimiento explícito y el tácito. Considera la intuición: «un talento innato y primario o una capacidad distintiva y pura, nacida de la razón solitaria y dirigida a [...] producir sólidos y verdaderos juicios concernientes a algo que se presenta por sí mismo» (p.32).
- **Morada o residencia:** Es un espacio interior que habitar, donde el sujeto entra en contacto con la esencia de las cosas. Busca una comprensión más profunda y completa de la naturaleza, calidad o significado de experiencias y fenómenos vividos. Implica un deseo de mirar con firme atención y adecuada concentración a alguna faceta de la experiencia humana para comprender sus cualidades constitutivas.
- **Focalización:** En ella se insiste en la explicación del fenómeno de una manera refinada, desde el análisis de pensamientos y sentimientos esenciales que permiten clarificar y manejar los fenómenos, identificando sus constituyentes (Douglas y Moustakas, 1985).
- **Epoché:** Para Moustakas (1994), el estado de epoché tiene como propósito percibir los fenómenos directamente, como algo fresco y nuevo. Implica una percepción diferente a la ordinaria, condicionada por creencias, suposiciones, estereotipos, prejuicios y otros conocimientos sesgados (Herrán, 1997) que afectan a la percepción y el significado subjetivo e intersubjetivo de los fenómenos.
- **Reflexividad:** Es otro elemento esencial para la generación de conocimiento fenomenológico y para la investigación cualitativa de tipo auto-investigación (Chang, 2008). Con ella se profundiza en el autocognoscimiento, la autoconciencia, y la toma de conciencia contextual, política y cultural (Alvesson y Sköldberg, 2005).

El diseño metodológico de la ICA recurre a estudios de corte fenomenológico y heurístico. McNiff (2008) considera que el método adecuado en la ICA enfatiza la observación pura y la atención inmediata

hacia situaciones concretas. Implica una mente abierta, libre de elaboraciones previas, desde una aproximación cercana al estado de *epoché*. En palabras de Van Manen (1984), la fenomenología requiere una metodología que permita capturar y describir cómo se experimentan los fenómenos y cómo se reflexiona sobre los mismos, fuera de prejuicios, normas y reglas institucionalizadas, percibiendo el fenómeno lo más directamente posible.

Para que se dé un proceso de investigación basado en la fenomenología se debe avanzar en un proceso que progresa en las siguientes fases (Moustakas, 1990): (1) Comenzar por la *epoché* para liberarse de suposiciones; (2) Realizar una reducción fenomenológica para describir directamente la experiencia desde la mirada del sujeto; (3) Aplicar una variación imaginativa, cambiando marcos de referencia, empleando polaridades e inversiones y aproximándose al fenómeno desde diferentes perspectivas, posiciones, roles o funciones para descubrir la riqueza significativa del fenómeno; y (4) Proporcionar una síntesis de los significados y esencia de la experiencia. Así, «se produce una síntesis de la textura y la estructura del fenómeno estudiado, llegando a la esencia del fenómeno» (p.144).

Las estrategias para el desarrollo de una ICA están dentro del ámbito de la etnografía y autoetnografía (Chang, 2008). La autoetnografía está dirigida a capturar la propia conducta de los sujetos, sus pensamientos, sus emociones, es decir, intenta acceder a la esfera privada del yo. También se pueden utilizar estrategias de auto observación y autorreflexión, como los diarios autorreflexivos, útiles en el campo de la investigación autobiográfica.

## 5. Transferencias del paradigma artístico a la Didáctica General

La Didáctica General española ha estado dominada por un enfoque clásico-científico (positivista), el cual ha sustentado una base metodológica tendente a reducir la enseñanza a una rutina práctica de proceso-producto. El modelo asociado busca un producto objetivo, medido, cuantificado, un resultado estandarizado, libre de interpretaciones y desconectado de la acción. Freire (1975) lo asociaba a la imagen de una escuela preocupada por aumentar su productividad escolar; así, mediante la maquinaria y la tecnología educativa, se producían alumnos estandarizados, leáse, hoy, *competentes*.

Al aplicar la aproximación artística en sus vertientes IBA e ICA a la Didáctica General se invita a una mirada diferente a la positivista, para interpretar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las formas de generación de conocimiento y las bases metodológicas de la IBA e ICA tienen como fin educar desde la experiencia sujeta a la subjetividad, la emoción y el sentimiento, la empatía, la interpretación, la reflexión, la introspección, la imaginación, la creación, la perspectiva, la acción y la justicia social. Estos rasgos le otorgan un enfoque más humanista y coherente con su sentido epistemológico y razón de ser social y personal.

La experiencia didáctica, observada desde el paradigma artístico/cualitativo, profundiza en la construcción de significados. Desde la experiencia educativa no se busca el control y la medición de un producto o resultado final concreto, sino la valoración y estimación de la calidad y riqueza de la experiencia educativa vivida por el alumnado. Se abre la puerta a una práctica formativa centrada en las cualidades de las experiencias educativas, ya que el conocimiento es concebido como la capacidad de apreciación de las cualidades de las experiencias (Eisner, 1998), y se evalúa en función de la capacidad para apreciar cualidades, no de recitar datos, fechas, autores, clasificaciones o acontecimientos. Se pasa, así, del mundo de la afirmación al de la expresión, bajo la premisa de que el arte expresa significados y la ciencia los afirma (Eisner, 1998).

La enseñanza artística destaca que la experiencia educativa es una *experiencia vivida* asociada a un movimiento promovido por Agar (2021) de *ciencia vivida* (Agar, 2021). La neurociencia trabaja en esta dirección (Sousa, 2017), promoviendo la inteligencia emocional a través del arte, en concordancia con la premisa de que el pensamiento es básicamente cualitativo y no cuantitativo, porque está cargado de emociones y sentimientos y no de cantidades y objetividades (Eisner, 1998). La calidad de la experiencia didáctica estará determinada por su capacidad para permitir que el alumnado pueda apreciar las cualidades de los fenómenos estudiados, estimulando en ellos un sentimiento vital y emocional de experiencia vivida. Diseñar una experiencia educadora desde el arte requiere plantearse esta capacidad en primer plano, pues desde ella se alienta el crecimiento y la inteligencia humana y se nutre la curiosidad y la creación (Dewey, 2008).

Desde la aproximación artística para entender la educación la experiencia educativa está dirigida a la acción y el cambio como fin pedagógico último (Dewey, 1971; Kemmis y McTaggart, 2000; Mesias-Lema, 2018). El arte permite el desarrollo de la inteligencia emocional y social asociada al contexto de las experiencias educativas. El movimiento *artivista* (Aladro-Vico et al., 2018) utiliza el arte como lenguaje educativo para comunicar y como vía para el cambio y la acción social transformadora. El arte es un instrumento de conciencia social para promover un alumnado activista (Mesias-Lema, 2018), consciente de la realidad social y agente de cambio (Fullan et al., 2018). Se educa, en definitiva, un alumno conectado con la realidad que le rodea y su contexto, consciente y liberado de opresiones y con potencial transformador a través de su experiencia artística.

Algunos elementos del acto didáctico (docente, alumno, contenidos, metodologías y recursos y evaluación) quedan redefinidos desde la aproximación artística:

- El docente: desde la IBA se rompe con la identificación del docente como transmisor o facilitador de información. El docente es un verdadero activista del arte o «*artivista*» (Mesias-Lema, 2018). Invita al alumnado a verdaderas experiencias educativas de carácter contestatario, mediante estrategias y acciones artísticas (Beyerbach y Davis, 2011). Estos docentes «*micro-utópicos*» (Mesias-Lema, 2019, p.26), apasionados por su tarea, implicados, optimistas y con energía (Day, 2017) ayudan a denunciar injusticias que

requieran educación como palanca transformadora. Desde la ICA el profesor cataliza procesos de búsqueda interior para la comprensión profunda y detenida de las realidades estudiadas. Mediante expresiones artísticas, facilita investigaciones de corte fenomenológico, heurístico y auto etnográfico. El alumnado toma conciencia así de los hechos educativos.

- El alumnado: Desde la aproximación artística el alumnado se hace más sensible y capaz de apreciar el mundo que le rodea, y de descubrir formas de cambiarlo y mejorarlo desde el arte. Desarrolla la libertad de observación y de juicio o «libertad de la inteligencia» (Dewey, 1971, p.101), rechazando el valor del silencio (impuesto y conseguido) como virtud de la escuela tradicional. Desde la perspectiva de la IBA, es un miembro activo implicado en propuestas creativas para el cambio social. Participa en proyectos artivistas, donde se combinan experiencias de arte, educación y servicio a la sociedad. Los estudiantes son considerados agentes de cambio, con decisión y liderazgo en propuestas transformadoras de su contexto y realidad. Actúan con libertad de inteligencia, observación y juicio coherentes (Dewey, 1971); por tanto, funcionan como verdaderos activistas para la mejora social (Fullan et al. 2018). Ejemplos son enseñanzas e investigaciones basadas en metodologías activas, participativas o comunitarias que utilizan las artes como instrumento de conocimiento, identidad, cambio y justicia social (Beyerbach y Davis, 2011). El alumnado vive la realidad de una manera introspectiva y reflexiva, experimentando la realidad y su transformación desde el arte de manera vivida. Mientras conecta con la realidad, se construye interiormente por autorreflexión y autodiálogo, para descubrir la esencia de los fenómenos, desde donde otorga un significado personal a lo que observa. Su construcción simbólica genuina, auténtica (Woods, 1996) puede ser altamente significativa y formativa.
- El contenido: Mientras que, desde el paradigma positivista se percibe como algo real, objetivo, observable, medible y cuantificable, desde la IBA el contenido se asocia a «artworks», quasi-objetos y a «sabóer» (Moraza-Pérez, 2008). Desde la ICA se abarca la esencia del contenido estudiado y la idea de «mundo vivido». El contenido es evocativo, no meramente descriptivo. Se valora desde las cualidades que lo sustentan. Mientras que desde el positivismo las formas de representación del contenido son la matemática y la lengua, desde el paradigma artístico caben múltiples formas de representación alrededor de la música, la danza, el canto, la poesía, el dibujo, la pintura, la escultura, la fotografía, la performance, etc. Cada una proporciona destrezas de pensamiento diferenciadas. El talento para leer un informe científico es distinto del que se precisa para la elaboración de una poesía, una performance, una escultura o un collage. La equidad y la inclusión educativas dependen de las múltiples formas de representación de la enseñanza-aprendizaje (Alba, 2019).
- El método: Desde una perspectiva positivista, docentes e investigadores aplican un método científico concebido para operar como un método libre de valor y prejuicios. La posición del investigador es objetiva frente a la investigación. Controla las variables y realiza un análisis riguroso del proceso, desde el que se obtienen unos resultados fiables, con un alto grado de validez externa y posibilidad de generalización. Frente a éste, el diseño de la IBA es participativo, generativo, complejo, múltiple, libre, flexible y abierto a la astucia, la destreza y el ingenio creativo. Está conectado a los problemas reales; se orienta a resolver injusticias; se asocia a diseños tipo investigación-acción, y no pretende la objetividad positivista, que considera inalcanzable. La metodología artivista permite que docente y estudiantes cuestionen lo explícito y lo oculto de la sociedad, para evitar la manipulación ideológica (Mesias-Lema, 2019) y el adoctrinamiento (Herrán et al., 2023). El propósito final del artivismo es la transformación de la vida (Aladro-Vico, et al. 2018), mediante una creación colectiva (Camargo-Borges, 2018) que lucha por la justicia social (Finley, 2008). La ICA se apoya en los principios de intencionalidad, conocimiento tácito, intuición, morada, focalización esquema interno de referencia, *epoché* y reflexividad, que permiten adentrarse en la esencia de las cosas desde una perspectiva vivida y experimentada desde el ámbito privado del yo (Woods, 1996).
- La evaluación: Desde un modelo positivista, el razonamiento para la interpretación final de los resultados se apoya en criterios de rigor (validez y fiabilidad) y, desde una aproximación post positivista, en procesos de validez mediante triangulación. En la aproximación artística la evaluación se rige por criterios de confiabilidad, coherencia y credibilidad. Los modelos IBA e ICA utilizan procesos de cristalización, iluminación e interiorización (Ellington, 2009; Richardson, 1997). Se concede valor a los principios de inmediatez, creatividad, imaginación, estética y belleza. Los criterios de comunicación, responsabilidad social, transformación y mejora vital priman sobre los de habilidad artística (Hernández-Hernández, 2008). No se busca una triangulación final, sino un proceso cristalizado e introspectivo original, personal y único. Desde la ICA se mantienen los criterios utilizados para la evaluación de los estudios autobiográficos y auto etnográficos, como el grado de autenticidad, reflexividad, toma de conciencia, introspección, fertilidad de nuevas preguntas, generación de nuevas acciones, etc. (Ellington, 2009; Ellis y Adams, 2014; Ellis y Bocher, 2008). Se valora un proceso dirigido a una toma de conciencia de la libertad individual y colectiva para conseguir una sociedad mejor mediante el ejercicio de una utopía visual y educativa (Marín-Viadel, 2003b).

## 6. Discusión/Conclusiones

El modelo positivista define la didáctica de forma eficiente y eficaz, sin incardinarse en el contexto o en la sociedad para su mejora, o en el sujeto para su construcción y evolución personal. Los dos enfoques de investigación artística contrapesan este énfasis con la sensibilidad y la conciencia. Además, lo hacen complementándose entre sí: la IBA permite una conexión con el contexto exterior, y la ICA fomenta una conexión

hacia el interior del yo. El paradigma artístico, desde ambas aproximaciones, puede generar expansiones epistemológicas y profesionales relevantes en la Didáctica General. Los cambios epistemológicos pueden producirse tanto en el ámbito de la enseñanza educativa como en la formación de docentes y educadores en general, encontrando un espacio propicio para el desarrollo integral, personal y social de las personas.

Aunque el paradigma positivista se haya erigido como el único válido para concebir la enseñanza y la formación, desde este trabajo se reflexiona sobre la necesidad de dar más espacio al lado humanístico y cualitativo en la formación del profesorado y la enseñanza. De todas formas, esto no quiere decir que se anule la aportación del paradigma positivista aplicado a la enseñanza, pero sí que se apoye una racionalidad compleja que permita superar dualidades limitantes (Herrán, 2003). Aplicado a lo que nos ocupa, se trataría de llegar a un equilibrio entre los beneficios de las Ciencias Sociales (Ciencias de la Educación, particularmente, Pedagogía) y las Ciencias Humanas (Artes) para una redefinición epistemológica de la Didáctica General. Este proceso requiere indagar y debatir sobre el potencial del lado artístico de la enseñanza-aprendizaje (Hernández-Hernández, 2008) para enriquecer las entrañas epistemológicas de la disciplina y, quizás, reconocer su identidad profunda. Un comienzo del proceso de cambio epistemológico pudiera producirse si, como hace Eisner (1998), pudiéramos leer comprensivamente la misma realidad de otra manera, esto es, cuando entendamos que el pensamiento no está únicamente mediatizado por el lenguaje y que la inteligencia no se agota con las tareas que utilizan palabras y números.

La receptividad de la Didáctica General hacia los paradigmas artísticos podría transformarse en oportunidad de fortalecimiento de la tríada Didáctica General – Educación Artística – Educación Inclusiva, desde programas más diversificados y equitativos en nuestras escuelas, desde una perspectiva artística. Las raíces del cambio tienen que ver con tres tesis, facilitadas por sendos maestros, que permiten justificar y dar validez a la visión artística de la Didáctica General: la primera es la proximidad real entre arte y educación, en la medida en que «las artes son sustantivamente educación» (Touriñán, 2017, p. 435). La segunda es que «el buen arte tiene mucho de ciencia» (González Jiménez, 2008). Y la tercera es la posibilidad de abrirse a «nuevos modelos de mente, nuevas concepciones de la inteligencia y perspectivas más generosas del saber» (Eisner, 1998, p. 284).

## 7. Referencias

- Agar, M. (2021). *The lively science: Remodeling human social research*. Routledge.
- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Bailey, O. (2018). Artivism: A new educative language for transformative social action. *Comunicar*, 57, 09-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa* (55-66). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Alvesson, M. y Sköldberg, K. (2005). *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. Sage.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Gredos.
- Beyerbach, B. y Davis, D. (2011). *Activist art and social justice pedagogy. Engaging students in global issues through the arts*. Peter Lang.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y Currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Aljibe.
- Borgdorff, H. (2020). Cataloging artistic research: The passage from documented work to published research. In Borgdorff, H., Peters, P. y Pinch, T. (Eds.), *Dialogues between artistic research and science and technology studies* (pp.19-30). Routledge.
- Borgdorff, H., Peters, P. y Pinch, T. (2020). An introduction. In Borgdorff, H., Peters, P. y Pinch, T. (Eds.), *Dialogues between artistic research and science and technology studies* (pp.1-16). Routledge.
- Bronfenbrenner, E. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Camargo-Borges, C. (2018). Creativity and imagination: Research as world-making. In Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp.88-100). The Guilford Press.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Routledge.
- Cole, A. y Knowles, G. (2008). Arts informed research. In Knowles, G. y Cole, A. (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research* (pp.55-70). Sage
- Connely, M. y Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. Teachers College Press. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/019263658907351318>
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza currículum y profesorado*. Akal.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Danto, A. (2005). *El abuso de la belleza. La estética y el concepto del arte*. Paidós.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho a aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Arial.
- Day, C. (2017). *Teacher's worlds and Works. Understanding the complexity, building quality*. Routledge.
- Dewey, J. (1971). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Douglas, B. y Moustakas, C. (1985). Heuristic inquiry. The internal search to know. *Journal of Humanistic Psychology*, 25(3), 39-55. <https://doi.org/10.1177/002216788525300>
- Eisner, E. (1972). *Educar la visión artística*. Paidós.

- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Paidós.
- Eisner, E. (2008). Art and knowledge. In Knowles, G. y Cole, A. (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp.3-12). Sage.
- Ellingson, L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research*. Sage.
- Ellis, C. y Adams, T. (2014). The purposes, practices, and principles of autoethnography research. In Nathan, P. y Leavy, P. (Eds.). *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp.254-276). Oxford UniversityPress.
- Ellis, C. y Bochner, A. (2008). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject. In Knowles, G. y Cole, A. (Eds.), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp.733-768). Sage.
- European Comission (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Finley, S. (2008). Arts-based research. In Knowles, G. y Cole, A. (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research* (pp.71-81). Sage.
- Finley, S. (2018). Multimethod arts-based research. In Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research*, (pp.477-492). The Guilford Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin.
- Fullan, M., Quinn, J. y Mceachen, J. (2018). *Deep learning. Engage the world, change the world*. Corwin.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2018). The performance movement in social science. In Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp.54-67). TheGuilford Press.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En Herrán, A. de la y Paredes, J. (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp.1-26). Mc-Graw-Hill.
- Harrison, A. y Tronick, E. (2022). Intersubjectivity: Conceptual considerations in meaning-making with a clinical illustration. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-11.<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.715873>
- Hernández-Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003b). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2019). Por qué los currícula no pueden educar. Una mirada desde la Pedagogía radical e inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (502), 75-80. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Herrán, A. de la (2021). La Didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Boletín REDIPE*, 10(4), 31-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1247>
- Herrán, A. de la (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En Medina, A. & Herrán, A. de la (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp.93-215). Octaedro.
- Herrán, A. de la, Fortunato, I., & Álvarez, N. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Proposições*, 34, 1-26. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES>
- Irwin, R. (2013). La práctica de la a/r/tografía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 25 (65-66), 106-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/328771>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*, (pp.567-605). Sage.
- Kersey, C. (1985). *Educar con sensibilidad: de la infancia a la edad adulta*. SM.
- Kirkkopelto, E. (2020). From quasi-object to artistic components: science studies and artistic research. In Borgdorff, H., Peters, P. y Princh, T. (Eds.), *Dialogues between artistic research and science and technology studies* (pp. 31-45). Routledge.
- Lafuente, M.A.C. (1998). Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur. *Thémata. Revista de Filosofía* (19), 219-223. <https://institucional.us.es/revistas/themata/19/10%20Cecilia.pdf>
- Leavy, P. (2009). *Methods meets art. Arts-based research practice*. The Guilford Press.
- Leavy, P. (2011). *Essentials of trans-disciplinary research: using problems-centered methodologies*. Left Coast Press.
- Leavy, P. (2018). Introduction to arts-based research. In Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp.7-21). The Guilford Press.
- Ligozat, F., Klette, K. y Almqvist, J. (2023). Didactics in a Changing World-Introduction. In *Didactics in a Changing World: European Perspectives on Teaching, Learning and the Curriculum* (pp.1-14). Springer. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1731802&dswid=5358>
- Malchiodi, C. (2018). Artheraphy. In Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp.526-545). The Guilford Press.
- Marín-Viadel R. y Roldán J. (2019). A/r/tografía e investigación educativa basada en artes visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881-895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Marín-Viadel, R. (2003a). Buscar y encontrar. La investigación en educación artística. En Marín-Viadel, R. (Coord.), *Didáctica de la educación artística*. (pp.447-498). Pearson.

- Marín-Viadel, R. (2003b). Utopías visuales y educativas. La educación artística como aprendizaje de la libertad personal y colectiva en una sociedad mejor para todas las personas. En Marín-Viadel, R. (Coord.), *Didáctica de la educación artística* (pp.499-542). Pearson.
- McNiff, S. (2008). Art-based research. In Knowles, G. y Cole, A. (Eds.). *Handbook of the arts in qualitative research* (pp.29-40). Sage.
- McNiff, S. (2018). Philosophical and practice foundations of artistic inquiry. Creating paradigms, methods, and presentations based in art. In Leavy, P. (Ed.), *Handbook of arts-based research* (pp.22-36). The Guilford Press.
- Medina, A. (2002). Enfoques, teorías y modelos de la Didáctica. En Medina Rivilla, A. y Salvador Mata, F., *Didáctica General* (pp.41-73.). Prentice Hall.
- Medina, A., Herrán, A. de la y Domínguez, C. (2014). *Fronteras en la investigación de la Didáctica*. UNED.
- Medina, A., Herrán, A. de la y Domínguez, C. (2020). *Hacia una Didáctica humanista*. UNED.
- Mesías-Lema, J.M. (2018). Artivismo y compromiso social: Transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. *Comunicar*, 57 (26), 19-28. <http://orcid.org/0000-0001-8278-7115>
- Moraza-Pérez, J.L. (2008). Aporías de la investigación en arte. Notas sobre el «sabober». En Iglesia, J.F. de la, Rodríguez-Caeiro, M. y Fuentes-Cid, S. (Eds), *Notas para una investigación artística* (pp. 35-71). Universidad de Vigo.
- Moustakas, C. (1990). *Heuristic research. Design, methodology and applications*. Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Navarro-Moral, C. (2024). *La naturaleza de la investigación en creación artística. Coincidencias y divergencias con la investigación científica*. Tesis Doctoral Facultad de Bellas Artes. Universidad de Granada <https://digibug.ugr.es/handle/10481/90520>
- Pérez-Nuñez, J.A. (2011). El currículum: teorías y fundamentos. En Lorenzo Delgado, M. (Ed.). *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria* (pp.37-58). Universitas.
- Piaget, J., Lazarsfeld, P. F., Mackenzie, W. J. M. y otros (1973). *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales*. Alianza. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137478>
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. Rutgers University Press.
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Docencia.
- Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177>
- Sánchez-Rivera, J.A. (2023). Las artes visuales: concepto y dimensión educativa. En J. Gil-Quintana y D. Jiménez-Hernández (Coords.), *Educación artística, plástica y visual en educación infantil* (pp.13-24). Mc Graw Hill
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schwab, J. (1969) The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. <https://www.jstor.org/stable/1084049>
- Silva, T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Sousa, D. (2017). *How the brain learns*. Sage.
- Touriñán, J.M. (2017). *Educar con las artes. Pedagogía general y aplicada a la construcción de las artes con ámbito de educación*. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/book/134>
- Van Manen, M. (1984). Practicing phenomenological writing. *Phenomenology + Pedagogy*, 2(1), 36-69. <https://doi.org/10.29173/pandp14931>
- Vera Cañizares, S. (2021). La investigación en creación artística. En Mazuecos, B. y Cano, M.J. (Coords.), *Artes visuales y gestión del talento* (pp. 12-26). Enredars-Universidad Pablo Olavide.
- Woods, P (1996). *Researching the Art of teaching: Ethnography for educational use*. Routledge.