

Estrategias didácticas en la enseñanza de la escultura durante la educación remota de emergencia: un estudio de caso en la Universidad de Cuenca

Didactic Strategies in Sculpture Teaching During Emergency Remote Education: A Case Study at the University of Cuenca

Luisa Alejandrina Pillacella Chin

Universidad de Salamanca

id00819544@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-7653-9016>

Recibido: 20/11/2025

Revisado: 10/01/2026

Aceptado: 10/01/2026

Publicado: 01/07/2026

Fabiola Virginia Rodas López

Universidad de Cuenca (Ecuador)

fabiola.rodas@ucuenca.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3107-358X>

Sugerencias para citar este artículo:

Pillacella Chin Luisa A. y Rodas López, Fabiola V. (2026). «Estrategias didácticas en la enseñanza de la escultura durante la educación remota de emergencia: un estudio de caso en la Universidad de Cuenca», *Tercio Creciente*, 30, (pp. 101-116), <https://dx.doi.org/10.17561/rtc.30.10072>

Resumen

Este artículo es un estudio de caso sobre las estrategias didácticas seguidas en escultura en la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (Ecuador), durante la enseñanza remota de emergencia por COVID-19. La investigación es cualitativa basada en entrevistas en profundidad al profesorado que, en ese entonces, se enfrentó al reto de adaptar las asignaturas del área al formato online. Las preguntas se centraron en las dificultades de la enseñanza de la escultura, las estrategias implementadas para afrontarlas

y la percepción de la labor docente y los efectos de las estrategias. Los datos resultantes se agruparon en categorías emergentes que suscitaron inferencias y discusiones valiosas para alcanzar una mayor comprensión del objeto de estudio. Entre los resultados destaca la creatividad del profesorado, su capacidad de adaptación a las TIC y el compromiso demostrado con el alumnado ante las contingencias del momento.

Palabras clave: escultura, educación superior, didáctica.

Abstract

This article is a case study on the didactic strategies followed in sculpture in the Visual Arts Career at the University of Cuenca (Ecuador), during the emergency remote teaching by COVID-19. The research is qualitative based on in-depth interviews with the faculty who, at that time, faced the challenge of adapting the subjects of the area to the online format. The questions focused on the difficulties in teaching sculpture, the strategies implemented to deal with them and the perception of the teaching work and the effects of the strategies. The resulting data were grouped into emergent categories that elicited valuable inferences and discussions to reach a greater understanding of the object of study. Among the results, the creativity of the teaching staff, their ability to adapt to ICT and their commitment to their students in the face of current contingencies stand out.

Keywords: Sculpture, Higher Education, Didactics.

1. Introducción

En marzo de 2020, como efecto inmediato de la declaratoria epidémica por COVID-19, se suspendieron las clases presenciales a nivel mundial. La educación virtual se impuso de manera consiguiente como la única alternativa. Por lo general, se utilizaron métodos formativos improvisados basados en tecnologías digitales, un modelo que ha dado en llamarse enseñanza remota de emergencia (ERT, Emergency Remote Teaching, por sus siglas en inglés) (Hodges et al., 2020). La presente investigación consiste en un estudio de caso de lo que fue, durante este periodo, la didáctica de la escultura en la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca (Ecuador).

Esta carrera fue fundada en 1999. Tiene una duración de 9 ciclos (semestres), equivalente a 4,5 años. Su reglamento presenta un sistema educativo que agrupa saberes estéticos que requieren procedimientos tradicionales y modernos (Arteaga & Novillo, 2018). Es importante mencionar que las materias se dividen en teóricas y en prácticas. De manera oficial no existe la categoría “asignatura teórico-práctica”, aunque en algunas se den los dos componentes *de facto*. Otro dato importante es que los estudiantes se han de decantar por un itinerario a partir de cuarto ciclo: arte bidimensional o arte tridimensional.

Esta investigación busca conocer las estrategias educativas en asignaturas de escultura, reflexionando sobre el papel del docente y su transformación. El objetivo es analizar las percepciones actuales de los docentes del área de escultura de la Carrera de

Artes Visuales de la Universidad de Cuenca sobre las estrategias didácticas que utilizaron en las materias que dictaron durante la ERT, de cara a la contribución a la calidad educativa en programas de enseñanza virtual.

El alcance de esta investigación es exploratorio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Investigaciones previas sobre la impartición de materias práctico-experimentales como la escultura, talla o cerámica fueron examinadas (Pozzi Escot & Centurión Bolaños, 2021; Llobet Sarria et al., 2021; Llobet Sarria & Fernández Pons, 2021; Aruna et al., 2021; Tarela, 2023; Yépez-Reyes & Crespo, 2022). En ellas se evidencia la complejidad de dictar clases virtuales de modelado, la dificultad de trabajar sin los materiales y herramientas convenientes o sin el instrumental especializado de un entorno de taller. Se exponen estrategias aplicadas ante las distintas contingencias, con sus pros y contras, comenzando por la creación de utensilios como alternativa o el uso de recursos domésticos o reciclados. Salen a colación didácticas como por ejemplo la que mencionan Llobet Sarria & Fernández Pons (2021), la táctica de elipsis, característica de los programas de cocina en televisión, en los que tras presentar los ingredientes aparece de pronto el plato ya cocinado. Otra, por ejemplo, es la de presentar fotografías paso a paso de todo el proceso de creación de un molde. En algunos casos se enviaron materiales a los estudiantes por correo (Pozzi Escot & Centurión Bolaños, 2021). Asimismo, cabe mencionar cómo Aruna et al. (2021), preocupados porque los estudiantes de escultura no comprendieran la tridimensionalidad de los objetos y cayeran en errores de volumetría, plantearon como estrategia un módulo propedéutico virtual de realidad aumentada. Por último, se puede aludir a proyectos de aprendizaje-servicio como el descrito por Yépez-Reyes & Crespo (2022), consistente en la generación de un taller virtual de cerámica para una comunidad del páramo andino.

Estos escasos antecedentes -en su totalidad estudios cualitativos- revelan la necesidad de mayores investigaciones. La escultura en el ámbito universitario no ha sido suficientemente tratada con relación al COVID-19. Esta indagación, como estudio de caso de las estrategias didácticas implementadas en el área supone la búsqueda de un genuino avance en el conocimiento. Hay que considerar que, una vez superada la pandemia, no se hizo una revisión de los procedimientos educativos, pero no hay duda de que reconocerlos podría ser de gran utilidad a día de hoy. Las materias de escultura son las más complicadas de extrapolar a un contexto de enseñanza en línea, dada la necesidad de explicaciones prácticas en un entorno de taller. Revelar cualquier experiencia, estrategia o actividad didáctica que haya sido efectiva mediante la educación remota de emergencia ayudaría a precisar ejercicios que conlleven a brindar una educación virtual de calidad en el campo de la escultura. Tras la pandemia los procesos de transformación digital se han acelerado en el ámbito pedagógico (Escaño, 2023, Tang et al., 2022). Hoy es imposible pensar un futuro en el que las nuevas tecnologías no sigan complementando la enseñanza en todos los niveles educativos.

2. Metodología

Para el presente estudio se utilizó una metodología cualitativa basada en entrevistas en profundidad donde los informantes clave fueron el profesorado del área de escultura de la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca que impartió clases durante la enseñanza remota de emergencia. Dado que los docentes vivieron una experiencia transformativa en su ejercicio profesional, se los escogió como sujetos de medición. Para los docentes la didáctica en formato en línea supuso un desafío en cuanto a la asunción de responsabilidades, profundización de contenidos y el desarrollo adecuado de las competencias requeridas en sus asignaturas.

La investigación se llevó a cabo acogiendo el enfoque interpretativo cualitativo, debido a su carácter múltiple, intangible y holístico (Smith, 2015). Este enfoque se basó en la interpretación y comprensión de datos cualitativos y confirió importancia a las experiencias subjetivas de los participantes, que fueron acogidas como fuente de saberes. A partir de las percepciones y creencias del profesorado se recogió información esencial. Este estudio se abordó desde la investigación educativa, considerando que el conocimiento de las estrategias didácticas de los docentes universitarios facilitaría la comprensión de su pensamiento educacional (Miranda & Ortiz, 2021).

Los datos fueron obtenidos mediante entrevistas en profundidad, técnica que presenta un grado de flexibilidad y coherencia suficiente como para lograr inferencias relevantes (Díaz-Bravo et al., 2013). Las entrevistas se realizaron entre noviembre y diciembre de 2024. La muestra estuvo compuesta por cuatro informantes: tres docentes y un técnico docente. Cabe recalcar que en la investigación cualitativa no es de relevancia el número de entrevistados, siendo esencial lo que los informantes clave puedan aportar para la indagación (Mendieta, 2015). En su totalidad, los informantes fueron hombres de entre 43 y 61 años. La edad media global fue de 49,5 años. En cuanto a formación, todos poseían nivel de maestría y reunían más de diez años de experiencia.

La entrevista se moduló a través de un guion de preguntas específicas y abiertas. Fueron cuestiones dirigidas a conocer, de manera amplia, qué estrategias didácticas se implementaron alrededor de las problemáticas existentes durante la ERT y la percepción de sus efectos. Se realizó un proceso de validación del instrumento por el sistema de juicio de expertos (Maldonado & Santoyo, 2024), y por medio de la V de Aiken (Aiken, 1985), resultando un coeficiente de $>0,70$, que permitió conservar las preguntas tal y como fueron planteadas. Ambos sistemas de validación son utilizados en investigaciones educativas de corte cualitativo (Carrión et al., 2015; Merino, 2023). Validar el instrumento es importante porque permite dirimir en qué grado puede cumplir con el fin indagatorio por el cual se propone (Urrutia et al., 2014), pero hay que subrayar que, a la hora de determinar la calidad de la investigación, no es lo más trascendental. Antes rige la profundidad de las inferencias.

Los ítems fueron los siguientes:

- ¿Cuáles fueron las principales dificultades que hubieron de afrontarse en la enseñanza de la escultura durante la Enseñanza Remota de Emergencia por Covid-19?
- ¿Cuáles fueron las principales estrategias didácticas utilizadas por los docentes en sus materias de escultura durante la Enseñanza Remota de Emergencia por Covid-19?
- ¿Qué percepción tiene de lo que fue la labor docente en el área de escultura, en cuanto al efecto de las estrategias didácticas aplicadas durante Enseñanza Remota de Emergencia por Covid-19?

Las respuestas se organizaron a través de un proceso de tabulación con fines exploratorios. La información recolectada permitió extraer categorías emergentes, conceptos reiterativos que, de cara a un análisis de contenido por triangulación con nociones relevantes de la revisión bibliográfica, facilitaron poder elucidar ideas e inferencias a tener en cuenta y alcanzar una comprensión más completa del fenómeno investigado (Oliver, 2008; Sánchez-Flores, 2019).

3. Resultados

La indagación dio como resultado que, para cada una de las tres preguntas, afloraran ciertos conceptos con mayor o menor insistencia. Para el caso de la primera pregunta (Figura 1) la principal dificultad en la enseñanza de la escultura durante la ERT fue la falta de herramientas y materiales, en lo que coincidieron los cuatro entrevistados, además de las problemáticas de carácter académico-administrativo. En segundo lugar, salen a colación la falta de contacto más personalizado entre docente y estudiantes, y la actitud desinteresada de ciertos alumnos, en lo que concordaron tres de los cuatro informantes. Finalmente aparecen categorías mencionadas una sola vez, pero que no dejan de ser significativas, como la imposibilidad de enseñar cuestiones táctiles o sensitivas virtualmente y las dificultades de conectividad.

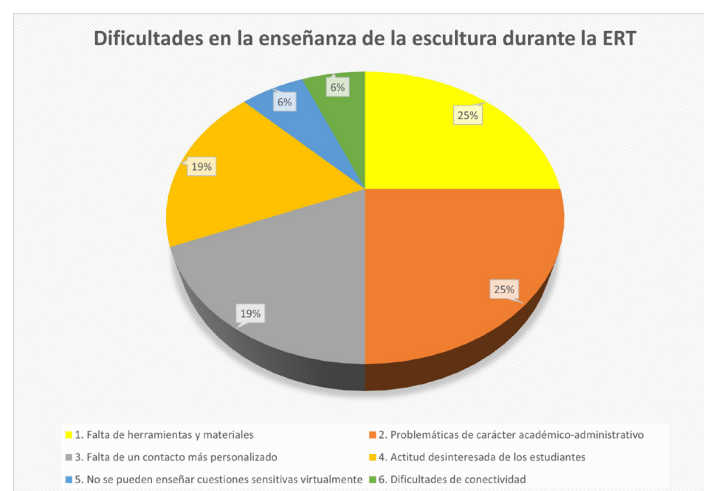


Figura 1: Dificultades en la formación de la escultura durante la enseñanza remota de emergencia. Fuente: Propia, 2025.

La segunda pregunta, relativa a las dificultades en la enseñanza de la escultura durante la ERT, hizo emerger hasta nueve categorías distintas (Figura 2). La principal estrategia utilizada fue la generación de videos, subrayada por la totalidad de informantes. En menor medida se aludió al trabajo con materiales alternativos, las conexiones en directo vía Zoom, y la entrega a los estudiantes de materiales por parte de los docentes. El empleo de WhatsApp también se mencionó y, por último, con una sola alusión surgieron conceptos como el uso de softwares de creación tridimensional y Google Classroom, el envío de información documental al alumnado (usualmente a través de correo electrónico) y la aplicación de la estrategia de aula invertida (Flipped Classroom).

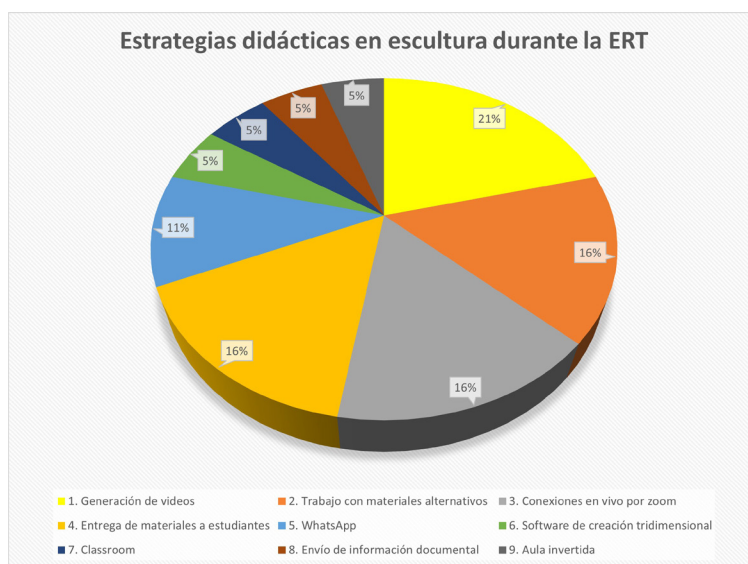


Figura 2: Estrategias didácticas en escultura durante la educación remota de emergencia.

Fuente: Propia, 2025.

Con respecto a la tercera pregunta, referida a la auto- percepción de la labor docente en cuanto al uso de estrategias didácticas, se registró, primordialmente, el tópico de que, pese a las estrategias, no todos los objetivos de aprendizaje fueron cubiertos (Figura 3). En menor medida, y acorde con el tono de autocrítica que se esperaba en las respuestas, se adujo que pudieron haberse planteado otras estrategias y que los docentes no estaban preparados para los limitantes de la virtualidad. Finalmente aparecen conceptos aislados, como la idea de que sí existió un alto compromiso docente, el que no siempre las estrategias dieron resultado, que la escultura necesita siempre un contacto presencial, que los estudiantes no estaban comprometidos al ciento por ciento, y que también el profesorado sufrió emocionalmente durante este periodo.



Figura 3: Percepción docente sobre su labor en cuanto a estrategias didácticas.

Fuente: Propia, 2025.

4. Discusión

4.1. Dificultades en la enseñanza de la escultura durante la ERT

La dificultad más reiterada fue la carencia de materiales y herramientas de los estudiantes. El material más trabajado era la arcilla y no se podía conseguir. La primera opción fue recurrir a alternativas maleables con elementos caseros; más tarde se logró contactar con proveedores y entregar arcilla a los alumnos. Por otro lado, en los talleres se cuenta con herramientas y maquinarias, y el mayor problema sería no poder quemar en el horno las piezas producidas. La alternativa de confeccionar un horno resulta compleja en un entorno urbano por la contaminación que se produce. Un horno Raku o para cocción con humo se puede improvisar en un patio con un recipiente de metal, pero genera emanaciones nocivas y molestas para el vecindario (Atkin, 2009). La literatura menciona experiencias realizadas en ambientes rurales durante la pandemia. Dillon (2023) comenta que los estudiantes que, una vez suspendidas las clases, regresaron a sus lugares de origen experimentaron con arcillas locales y crearon sus propios hornos; y Yépez y Crespo (2022) menciona que en una comunidad rural intentaron hornear piezas con un horno artesanal, pero, al no lograrlo, recurrieron a llevar las piezas de cerámica cruda a los talleres universitarios. En la Facultad de Artes de la Universidad de Cuenca solo el Trabajo de Titulación de Sinchi Muñoz (2021) señala haber realizado un horno artesanal para la quema de esculturillas, logrando un resultado exitoso tras varias pruebas.

Las problemáticas de carácter académico-administrativo fue otro concepto resaltable. Hubo complicaciones por el excesivo trabajo, por falta de información de cómo se debía proceder y por no existir medios telemáticos adecuados para hacerlo. En este sentido, cabe destacar que, a lo largo de la pandemia, hubo en la Universidad una

paulatina transformación hacia la digitalización de muchos trámites que, por lo general, se hacían presencialmente, con documentación física, por ejemplo, los procesos de titulación. Hubo también un caso de desaprobación sobre el uso de materiales alternativos dictaminado por parte de las autoridades de la carrera, que consideraban que el sílabo no se estaba cubriendo adecuadamente, lo que impulsó a la necesidad de buscar soluciones para suministrar arcilla.

Otra dificultad subrayada por los informantes fue el no poder tener un contacto más próximo con el estudiante, de forma que se pudiera hacer un seguimiento individualizado y conocer su predisposición. En el aula presencial rige una dinámica de acompañamiento directo. Los avances se siguen desde el involucramiento del profesor en cada proyecto, pues cada estudiante tiene una forma propia de desarrollar su creatividad. En ocasiones se trata de ejecutar obras de carácter personal (Pozzi y Centurión, 2021, Llobet et al., 2021, Tarela, 2023), por lo que la interacción docente-estudiante habría de ser más cercana.

Las retroalimentaciones en el escenario presencial, donde toda la clase puede ver los pasos o métodos para solventar una situación, ofrecen un mayor enriquecimiento colectivo que en la virtualidad, donde hay un necesario componente de autoaprendizaje que puede implicar más resoluciones personalistas. Además, está el aspecto del conocimiento psicológico del estudiante y de sus habilidades. El educador debe intentar encaminar a cada alumno y determinar su grado de interés en la materia escultórica, pero a través de las pantallas no era fácil captar ese tipo de propensión emocional.

Por otra parte, se alude al óbice de que la actitud de algunos estudiantes era carente de compromiso y motivación, algo que quizá no ocurriría dentro del taller. Los docentes sienten que había alumnos que solo querían cumplir las horas de clase y superar el ciclo sin conceder importancia al aprendizaje. Resulta contradictorio que Hildrebrant (2021) y Pozzi y Centurión (2021) señalen que el alumnado de carreras de arte mostró capacidad de resiliencia en el confinamiento y que la expresión artística se contemplaba como fuente de motivación. Ciertamente, en el presente estudio de caso había alumnos genuinamente interesados que desarrollaron sus habilidades, pero en general las pantallas apagadas apuntaban hacia el problema de la falta de involucramiento con las asignaturas.

La carencia de cooperación se siente muy intensamente en asignaturas prácticas. En este sentido, salen a colación ciertas anécdotas. Por ejemplo, durante una video-reunión por Zoom, cuando la conexión estaba restringida a 45 minutos, el docente pedía que se reconectarán al mismo enlace al concluir el tiempo, pero solo lo hacían unos pocos que de veras estaban siguiendo la clase; o bien, se daba el caso de que, llegados al fin de la sesión y tras las despedidas, aún permanecían conectadas e inalterables las pantallas negras de algunos perfiles: eran, en realidad, estudiantes que no estaban. Un ejemplo de argucia: ante una tarea en la que debían realizarse piezas en formato de 25 cm, los alumnos hacían figuras de 5 cm y jugaban con el encuadre fotográfico para generar la ilusión de hacerlas parecer más grandes y así subirlas a Google Classroom. Solo se desveló la verdad cuando los proyectos se llevaron a cocer al horno.

Las dificultades menos mencionadas revelan particularidades. Para un docente enseñar cuestiones sensitivas virtualmente es imposible: la densidad, maleabilidad o grado de humedad del barro son sensaciones indescriptibles que el estudiante debe sentir

físicamente. En este sentido, autores como Yépez y Crespo (2022) conceden alto valor a lo simbólico del tacto en el trabajo con la arcilla: una especie de fenomenología de lo táctil.

Por último, la alusión a dificultades de conectividad va más allá de la calidad de la conexión de internet. El problema surge porque los estudiantes solían trabajar en áreas alejadas del router, como patios o lavanderías, debido a que los materiales de modelado suelen ensuciar bastante y no les dejaban hacerlo dentro de la casa.

4.2. Estrategias didácticas en escultura durante la ERT

La estrategia más mencionada por los docentes fue la generación de videos didácticos. Todos adujeron haberlos creado y elogiaron su efectividad, habida cuenta de las dificultades del momento. A diferencia de la video-conexión, la grabación en video permitía que los estudiantes pudieran volver a visualizar la clase, captar mejor las ideas, o repetir fragmentos que en una sesión en directo podrían haber pasado inadvertidos. Eran el procedimiento más explicativo, permitían soslayar los errores que tan comúnmente suceden en directo y, a diferencia de cualquier video colgado en la red, en estos tutoriales se ilustraba el modo particular que cada docente tenía de trabajar.

Grabar videos conllevaba bastante tiempo de dedicación. Se utilizaron softwares sencillos de edición, como InShot, y se subían a YouTube para después enviar el link a los estudiantes. Los tutoriales se grababan en los espacios que los docentes tenían en su casa acondicionados como taller, pero al principio de la pandemia se intentó hacer grabaciones en los talleres universitarios, en busca de un mayor realismo. La idea era que el estudiante se sintiera transportado a un verdadero “taller virtual”. Sin embargo, debido a las restricciones extremas del momento, no fue permitido por las autoridades. Tarela (2023), que también trabajó mucho con videos, destaca, en efecto, la importancia de una experiencia situada a la hora de obtener mejores resultados.

Por otra parte, en ocasiones se solicitó a los estudiantes generar videos sobre la hechura de sus piezas y colgarlos en YouTube o subirlos al Google Classroom, con el fin de promover un desarrollo más integral.

Otra estrategia manifestada fue trabajar con materiales alternativos que los estudiantes pudieran tener en casa. Debido a la imposibilidad de encontrar arcilla por las limitaciones del aislamiento y porque los comercios especializados se encontraban cerrados, los docentes plantearon la utilización de medios maleables como pasta de harina, plastilina, papel maché o lodo. Hubo aquí un importante componente de experimentación. La mezcla de harina o maicena con cola genera una masa conocida a veces como porcelana fría, pasta francesa o pastilla de harina con la que es posible modelar figuras sencillas. Se hicieron también pruebas con papel maché, investigando fórmulas para conferirle una plasticidad y maleabilidad similar a la arcilla. El barro de tierra húmeda fue un recurso menos utilizado, entre otras causas por sus inferiores características plásticas en

comparación con la arcilla. Las estatuillas precisan de un armazón que podía hacerse con alambres de perchas y cinta adhesiva. Cocinas, lavanderías y patios se convirtieron en talleres.

Otra estrategia escultórica se basó en el uso de materiales plásticos reciclados. Se trataba de ir construyendo una forma volumétrica mediante la adición, con silicona, de objetos desechables que se tuvieran en casa. Luego, la composición abstracta resultante se pintaba. Esta idea es en algo similar al proyecto “Lo encontré en un rincón”, planteado por Llobet y Pons (2021) de crear piezas artísticas utilizando, con cierto cariz de objet trouvé, cosas halladas por casa.

Zoom fue el sistema de video-conexión más común en la Carrera de Artes Visuales de la Universidad de Cuenca, y los profesores subrayan su utilización como estrategia en sí misma. Las reuniones virtuales por Zoom fueron especialmente útiles como mecanismo para resolver dudas y brindar respuestas, pero también se hicieron demostraciones, se generaron moldes en vivo, y a veces la conexión se ligaba a un videotutorial previamente introducido por el docente, o bien se ofrecían explicaciones en paralelo a la proyección.

Muy relacionada con el uso de Zoom estaría la estrategia de enviar a los estudiantes información documental, o enlaces a webs y videos educativos, así como el recurso didáctico del aula invertida, en concreto mediante el planteamiento de una pequeña investigación sobre referentes, tendencias o materiales. En efecto, durante la video-conexión por Zoom se les hacía preguntas en relación a su pesquisa o a la documentación que habían recibido, lo cual les mantenía en constante atención. Era una forma de luchar contra el desinterés y las pantallas negras.

Otras plataformas como WhatsApp o Google Classroom, salen a colación como estrategias en sí mismas. Gestionar grupos de WhatsApp fue una de las primeras medidas implementadas tras ser decretado el aislamiento preventivo obligatorio, y los docentes lo utilizaban para enviar notificaciones, tareas y documentación audiovisual o de lectura de forma alternativa al correo institucional. Pese a todo, con el tiempo WhatsApp contribuyó a la sensación de excesiva dedicación laboral, ya que los estudiantes se comunicaban con el docente para hacer llegar inquietudes a todas horas, incluso sábados y domingos. A veces, tras una sesión de Zoom se producían bombardeos de mensajes a través de este medio, con decenas de preguntas e imágenes de los problemas que cada uno estaba experimentando con sus obras, algo que no suele acontecer en el taller presencial, donde cualquier contingencia se va solucionando en ese mismo instante y no se prolonga más allá de las horas de clase. En cuanto al Classroom, se utilizó en especial a manera de repositorio para revisar y evaluar los trabajos.

Asimismo, resulta interesante notar cómo entre los planteamientos estratégicos surge el empleo de softwares de modelado tridimensional como ZBrush, Blender, Krita, Cinema 4D o Unity, que uno de los informantes implementó con tanto éxito que aún hoy se incluyen en la malla curricular. Con ZBrush el estudiante podía estudiar partes anatómicas y proporciones desde un concepto volumétrico que podía servir para solventar algunas partes del syllabus. La única limitante señalada fue que ciertos programas tenían coste, y a veces los alumnos no contaban con una computadora capaz de soportar los programas que se necesitaban. Buscar la adquisición del concepto volumétrico desde la

virtualidad fue también una preocupación para Aruna et al. (2021). En Indonesia, para alejar a los estudiantes del concepto bidimensional propio de las imágenes bajadas de internet, que muestran objetos que no se sienten poder tocar y podrían degenerar en concepciones erróneas para el aprendizaje de la escultura, se implementó un módulo de realidad aumentada en 3D con el fin de optimizar la percepción y la sensación de interacción con la realidad.



Figura 4: Talleres de escultura. Facultad de Artes.

Fuente: Propia, 2025.

Una de las estrategias más llamativas (por la extraordinaria implicación que revela por parte del profesorado) fue la entrega de materiales, solución adoptada cuando el nivel de restricciones fue decreciendo. Se facilitó, en concreto, arcilla y barbotina. Por un lado, los docentes hicieron contacto con proveedores y depositaron pellas de barro en un local de la FEUE. Los alumnos que residían en Azuay o Cañar podían ir a recogerlas sin gran dificultad. Por otro lado, también se suministró barro casa por casa, en una suerte de brigada con varios profesores en un vehículo, trabajando por turnos y procurando mantener las medidas de bioseguridad. Por último, igualmente se hizo llegar material a otras provincias a través del servicio de encomiendas del terminal terrestre de buses. De acuerdo a las fuentes revisadas, remitir materiales al alumnado no fue tan común. Solo Pozzi y Centurión (2021), en su propuesta metodológica para la confección de autorretratos en arcilla en la Universidad Católica del Perú, subrayan haber enviado un kit de trabajo a los estudiantes, incluyendo arcilla roja, armazones y caballetes, lo cual fue muy bien recibido por los jóvenes, alentándoles a trabajar.

4.3. Percepción del profesorado sobre su labor en cuanto a estrategias didácticas

La contestación más recurrida a este tercer interrogante revela un alto grado de autocrítica, en tanto se asume por parte del profesorado que las estrategias no lograron cubrir en su

totalidad los objetivos de aprendizaje previstos. La presencialidad y la experimentación práctica en el taller era indispensable para que los jóvenes fueran testigos de cómo se quema una pieza en el horno o cómo se esmalta. Apenas se menciona entre el 50 y 70 % de cumplimiento de logros. La virtualidad, como es ostensible, era un obstáculo difícil de superar. Sin duda quedaron vacíos en la formación de aquellas promociones, en especial los estudiantes que se encontraban en los últimos niveles.

Se subraya asimismo que pudieron haberse planteado otras estrategias. Lo cierto es que todo sucedió muy rápido y la didáctica fue bastante experimental. Con el tiempo los docentes han reparado en que podrían haber trabajado de otra manera. Un entrevistado planteó, por ejemplo, que cuando las medidas de restricción dejaron de ser tan severas, un ejercicio interesante habría sido salir al exterior y recoger objetos hallados en la calle, o grabar y fotografiar elementos significativos como expresiones veladas de la sociedad.

Otro factor señalado es que los docentes no se encontraban preparados para la virtualidad, y la adaptación de la programación de las asignaturas del área fue compleja, cuando no imposible. El profesorado necesitó aprender el manejo de nuevas TIC de forma precipitada e intuitiva; actualizaciones desde cero, para muchos abrumadoras, que en ocasiones dieron resultados limitados. Si la formación de la escultura hubiera estado prediseñada para la educación virtual se habrían tenido en cuenta contingencias que, en cambio, tomaron por sorpresa a todo el claustro. A diferencia de la Universidad Oberta de Catalunya, donde existe desde hace muchos años un grado online en Artes con materias de escultura (UOC, 2024), aquí no se tenía ninguna experiencia previa, lo que podría haber conducido a improvisaciones y mermas en la calidad de la formación.

En cualquier caso, los informantes aducen que hubo un alto compromiso docente, lo que es indudable a la vista del esfuerzo realizado para entregar arcilla a los estudiantes, las solicitudes de permisos a las autoridades para volver a los talleres y hacer quemas, o la pugna constante con la Universidad por retornar a las actividades presenciales.

La idea de que la enseñanza escultórica precisa de un contacto directo con el alumnado vuelve a aflorar, valorándose lo conveniente de las correcciones y retroalimentaciones inmediatas, así como el trabajo conjunto, paso a paso, para la obtención de un resultado apto, algo que solo puede ocurrir en clases presenciales ya que, a través de las pantallas, realmente no es posible saber qué problemas técnicos o qué necesidades existen.

En la subjetividad de los entrevistados persiste la sensación de que los estudiantes no estaban comprometidos al ciento por ciento con las asignaturas, pero se advierte que las circunstancias adyacentes a la emergencia sanitaria tampoco favorecían la concentración o una actitud entusiasta. El temor al contagio, la disminución de recursos económicos de las familias y las afecciones psicológicas derivadas del encierro son cuestiones a considerar antes de juzgar esa sensación de descuido en la actitud y desempeño de los estudiantes. En este sentido, los docentes manifiestan haber experimentado también serios padecimientos emocionales, en especial por la sobrecarga laboral.

5. Conclusión

A través de este estudio se ha podido obtener información concreta sobre las dificultades educativas experimentadas por los docentes del área de escultura de la Universidad de Cuenca y la forma en que, mediante una variedad de estrategias didácticas, las enfrentaron. Se ha analizado, asimismo, la percepción que en la actualidad tiene el profesorado sobre la validez de las medidas implementadas.

Ciertas dificultades aludidas son consecuencia lógica de las medidas de aislamiento preventivo por COVID, como la carencia de materiales o el gran inconveniente de no poder efectuar la etapa de quemado de las piezas en el horno, ya que no se tuvo acceso. Sin embargo, otros obstáculos surgen de contingencias sutiles e imprevisibles, como la necesidad que advierten los profesores de conocer al estudiante personalmente y valorar si es proclive o no a la expresión artística tridimensional. En efecto, no todos los jóvenes están hechos para la escultura. Tal vez sea una cuestión de personalidad, sensibilidad y atrevimiento frente al bulto redondo, pero lo cierto es que no son pocos los alumnos que rehúyen de la escultura por considerarla compleja técnicamente o por falta de autoconfianza en sus habilidades. El docente puede distinguir esta realidad en el taller, no así en un escenario virtual.

En cuanto a las estrategias efectuadas, la creación de videotutoriales se nombró como la medida más útil e instructiva. Los estudiantes podían encontrar en un video la confección de una pieza paso a paso y recomendaciones técnicas hasta llegar al horno. Mediante el recurso narrativo de la elipsis, se presentaba la pieza ya horneada, logrando así ahorrar tiempos de espera y errores comunes en el proceso. Al respecto, una buena recomendación (considerando lo ventajoso de esta estrategia y pensando en enfoques híbridos de enseñanza o en una situación futura de emergencia que obligue a retomar la ERT) sería preparar cursos completos en videotutoriales, o bien contar con suficiente documentación fotográfica de los procesos y técnicas de producción de piezas escultóricas paso por paso.

Se puede concluir que la creatividad en los planteamientos didácticos afloró de distintas formas y que hubo profesores que se adaptaron mejor que otros a las TIC, llegando al extremo de implementar programas de modelado 3D para las clases. Otra cuestión destacable es el alto grado de implicación a la hora de asegurar la calidad de la educación, ostensible en la entrega de materiales a los jóvenes por su cuenta y riesgo. También cabe mencionar que, de acuerdo a uno de los informantes, se planeaba hacer una exposición virtual, lo cual suele funcionar bien como fuente de motivación para el alumnado. Sin embargo, y aunque se trabajó bastante al respecto, no se llegó a concretar, por lo que no registramos esta estrategia en el cómputo.



Figura 5: Clases de escultura en la fase de retorno a la presencialidad.

Fuente: Facebook. Facultad de Artes. 27 de octubre de 2021.

La última pregunta indagaba sobre los efectos de las estrategias llevadas a la práctica. Hubo autocrítica, pero en general los informantes perciben que su labor fue aceptable a la vista de las circunstancias. En ocasiones la actitud de los estudiantes, marcada por una aparente falta de interés y cooperación, emerge como problema insuperable. Esta generalización puede pecar de inexacta, pero hay que admitir que el alumnado atravesaba por una época de desencanto educativo. Las artes visuales se adaptaron irregularmente al formato online y esto posiblemente generó decepción y desánimo, algo que a veces podría confundirse con falta de compromiso.

Referencias

- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131-42. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Arteaga, M. T. & Novillo, M. A. (Eds.) (2018). Universidad de Cuenca (1867-2017). *Memoria, actualidad y perspectivas*. Editorial Don Bosco.
- Aruna, A., Aziza Fitriya, U., Putri Ishlah, N. F., Inayah, L. & Rai Arimbawa, A. G. (2021). Sculpture and carving art virtual module based on 3d augmented reality. *ISoLEC 2021 Proceedings: Digital Transformation in Language, Education, and Culture: Challenges and Opportunities*, 5 (1), 1-6.
- Atkin, J. (2009). *25 secretos, consejos y técnicas para hacer cerámica*. Ed. Océano.
- Carrión, C., Soler, M. & Aymerich, M. (2015). Análisis de la validez de contenido de un cuestionario de evaluación del aprendizaje basado en problemas: Un enfoque cualitativo. *Formación universitaria*, 8(1), 13-22. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062015000100003>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Dillon, V. (2023). Cátedra taller complementario de cerámica. Facultad de artes de la UNLP. Nueva cátedra. En V. Dillon & S. A. Cristian Ladaga (Eds.), *Travesías educativas en arte. Bitácoras, territorios y contingencias* (pp.96-120). Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/162468>
- Escaño, C. (2023). Educación Postdigital: un enfoque desde la pedagogía crítica y mediática para un contexto post-COVID19. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 14(2), 243-257. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.23899>
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*, 27. <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/553>
- Llobet Sarria, J. & Fernández Pons, L. (2021). Reproducción de una manzana por videoconferencia: incorporación de metodologías online a la creación de moldes en escultura. *Revista CIDUI*, (5), 1-14.
- Llobet Sarria, J., Grau Costa, E., Ros Vallverdú, J. & Porquer Rigo, J. M. (2021). Objetos cotidianos y escultura sin taller: una experiencia educativa artística adaptada a las restricciones de la pandemia de Covid-19. *Revista CIDUI*, (5), 1-13.
- Maldonado-Suárez, N., & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 17(2), 1-19. <https://doi.org/10.1344/reire.46238>
- Mendieta Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Merino Soto, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud: Movimiento Humano y Salud*, 20(1), 1-10. <https://doi.org/10.15359/mhs.20-1.3>
- Miranda, S. & Ortiz, J. (2021). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Oliver, J. G. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo? *Revista de calidad asistencial*, 23(1), 26-30. [https://doi.org/10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Pozzi Escot, R. L. & Centurión Bolaños, O. (2021). Modelado de autorretrato en arcilla: adaptaciones de la enseñanza en tiempos de pandemia. *Edunovatic2021. Conference proceedings. 6th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT* (pp. 275-280). Adaya Press.

- Sánchez-Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Smith, J. A. (2015). *Investigación cualitativa en psicología: Fundamentos y métodos*. Ediciones Morata.
- Sinchi Muñoz, N. R. (2021). *Escultura cerámica: propuesta estética desde el tatuaje erótico de la mujer cuencana* [Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Artes Visuales, Universidad de Cuenca]. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/bbf68db8-12f7-4c7c-829b-55dd02fd7a3e>
- Tang, C., Mao, S., Xing, Z., & Naumann, S. (2022). Improving student creativity through digital technology products: A literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 44, 101032. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101032>
- Tarela, M., (2023). El Aula Web de la Cátedra Taller Complementario de Cerámica. En V. Dillon & S. A. Cristian Ladaga (Eds.), *Travesías educativas en arte. Bitácoras, territorios y contingencias* (pp.134-149). Universidad Nacional de La Plata.
- UOC (2024). *Taller de escultura y prácticas espaciales*. Plan docente. Universitat Oberta de Catalunya. <https://acortar.link/73U3Y4>
- Urrutia Egaña, M., Barrios Araya, S., Gutiérrez Núñez, M., & Mayorga Camus, M. (2014). Métodos óptimos para determinar validez de contenido. *Educación Médica Superior*, 28(3)547-558.
- Yépez-Reyes, V. & Crespo, C. (2022). Aprendizaje-Servicio: el taller de cerámica como vehículo de intercambio. *Esferas. USFQ*, 3, 1-20. <https://doi.org/10.18272/esferas.v3i1.2431>